

OFDE

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

Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement

Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences
interculturelles et inclusives en éducation

JUIN 2015

Document préparé par :

Maryse Potvin, responsable du groupe de travail, Université du Québec à Montréal
Corina Borri-Anadon, coresponsable du groupe de travail, Université du Québec à Trois-Rivières
Julie Larochelle-Audet, Université de Montréal
Françoise Armand, Université de Montréal
Monica Cividini, Université du Québec à Chicoutimi
Zita De Koninck, Université Laval
David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais
Violaine Levasseur, Université du Québec à Montréal
Bronwen Low, Université McGill
Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke
Marie-Hélène Chastenay, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

Avec la collaboration de :

Isabelle-Anne Beck, Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI), ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)

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

Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement

Textes présentés dans le cadre du 3e Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation tenu en mai 2014.

Comprend des références bibliographiques.

Comprend du texte en anglais.

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-03-2

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Congrès. I. Potvin, Maryse, 1964- . II. Borri-Anadon, Corina, 1978- . III. Larochelle-Audet, Julie, 1987- . IV. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. V. Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Sommet (3e : 2014 : Montréal, Québec). VI. Titre.

LC1099.5.C3R47 2014b 370.11709714 C2015-941384-2

ISBN 978-2-924536-03-2 (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.

Avec le soutien de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI)

TABLE DES MATIERES

1. Introduction	5
1.1 Mise en contexte	6
1.2 La démarche et la structure des chapitres.....	8
2. Cadre conceptuel.....	10
2.1 Une perspective interculturelle et inclusive	10
2.2 Les finalités d'une éducation interculturelle et inclusive	12
2.3 La notion de compétence	13
3. Analyse de la présence ou de l'absence d'éléments d'une éducation interculturelle et inclusive dans le référentiel	15
3.1 Les orientations générales sur le pluralisme de la société, les notions de culture et d'approche culturelle de l'enseignement	15
3.2 L'analyse des douze compétences	16
3.2.1 Tableaux récapitulatifs.....	17
3.2.2 Analyse pour chacune des compétences	18
3.3 Constats et pistes de réflexion	26
4. Des modèles de compétence pour la prise en compte de la diversité.....	28
4.1 Le modèle intégré : l'intégration des éléments d'une éducation interculturelle et inclusive dans les douze compétences existantes	28
4.1.1 Propositions d'ajout de composantes : justifications	28
4.1.2 Tableau récapitulatif des composantes et des exemples d'application	33
4.2 Le modèle spécifique: une compétence interculturelle et inclusive.....	39
4.2.2 Tableau récapitulatif et exemples d'application	40
4.3 L'articulation des deux modèles : une synthèse	46
4.3.1 Tableau récapitulatif et exemples d'application	47
4.4 Les constats sur les différents modèles	57
5. Conclusion et recommandations.....	58
Références.....	61
Annexe A	65
Annexe B	67
Annexe C	70
Glossaire.....	74

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle	17
Tableau 2 : Finalités visées par les compétences	18
Tableau 3 : Modèle intégré	33
Tableau 4 : Modèle spécifique	40
Tableau 5 : Synthèse des deux modèles	47

1. INTRODUCTION

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique¹ liée dans une large mesure aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes, soulève d'importants défis pour le « vivre-ensemble » et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Parmi les principaux défis, celui de développer chez tous les acteurs² de l'éducation des compétences dites « interculturelles » pour œuvrer en milieu pluriethnique et plurilingue fait depuis longtemps l'objet d'un large consensus international (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Longué, *et al.*, 2014). Dès le début des années 1990, les universités québécoises ont mis sur pied des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes de formation des maîtres. Le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998a) qui cible la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998a, pp. 32-33). Cette politique dégage même certains savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) à développer en éducation interculturelle, en lien avec le référentiel ministériel des douze compétences professionnelles à maîtriser par les enseignants, intitulé *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a, 2001b)³ :

[...] des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques; des connaissances dans l'enseignement d'une langue seconde et d'une langue d'enseignement, pour adapter cet enseignement au cheminement de l'élève; des habiletés à transmettre des valeurs et des connaissances relatives au patrimoine québécois et à communiquer, quand le cas se présente, avec les parents allophones qui n'ont pas les mêmes valeurs éducatives, les mêmes coutumes; des compétences pour inclure le pluralisme dans le projet éducatif, etc. (MEQ, 1998, p. 33)

Ces connaissances, habiletés et attitudes correspondent assez bien à ce qui est enseigné dans les cours portant sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation des maîtres, selon un portrait récent des programmes en enseignement des universités québécoises (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013) réalisé dans le cadre d'un projet financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada (CRSH-Potvin et al., 2012-2015). Toutefois, elles n'apparaissent pas clairement parmi les douze compétences du référentiel ministériel, qui sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation en enseignement (Toussaint et Fortier, 2010; Potvin, Borri-Anadon, Levasseur et Viola, 2015), comme en fera d'ailleurs état le présent rapport. Les orientations et balises n'étant pas claires, les

¹ Dans ce rapport, le terme diversité fait référence uniquement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, souvent désignée sous les termes de pluriethnicité ou de multiethnicité. La pluriethnicité et les rapports inégaux et de concurrence ethnique entre majoritaires et minoritaires sont des réalités inhérentes à l'histoire et à l'identité du Québec et du Canada (Potvin, 2010). Pour la suite du document et pour réduire la lourdeur du texte, les termes « diversité » et « diversité ethnoculturelle » seront utilisés pour faire référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, à moins d'indication contraire.

² Nous avons fait le choix d'utiliser le masculin pour alléger la lecture du texte, en raison de sa longueur.

³ Dans cet article, « le référentiel » réfère à la fois à celui pour la formation générale (MEQ, 2001a) et à son adaptation pour l'enseignement professionnel (MEQ, 2001b).

milieux éducatifs au Québec s'interrogent sur l'ampleur et la nature des savoirs, savoir-faire et savoir-être que doit contenir la formation des maîtres dans une société pluraliste (Potvin *et al.*, 2014).

Le présent rapport s'inscrit dans cette réflexion sur le développement d'une compétence interculturelle et inclusive en formation des maîtres et découle de l'analyse effectuée par un groupe de travail interuniversitaire mis sur pied en 2014 pour se pencher sur cette question.

1.1 Mise en contexte

Le groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation est composé de professeurs de différentes disciplines de l'éducation qui œuvrent au développement et à l'évaluation de compétences professionnelles liées à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les différents programmes de formation initiale des enseignants offerts par les universités québécoises. Son objectif principal est de réfléchir aux éléments constitutifs et à l'opérationnalisation de ces compétences, afin que les futurs enseignants soient formés et évalués à cet égard. Par ailleurs, il entend suggérer des pistes aux décideurs sur ces compétences, dans un contexte où le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) réfléchit à d'éventuelles modifications au référentiel de compétences professionnelles des enseignants.

Ce groupe a émergé des deux premiers Sommets des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation⁴, tenus en mars 2012 et mai 2013. Ces événements s'inscrivent dans un projet CRSH (Potvin *et al.*, 2012-2015)⁵ et sont organisés chaque année par l'axe « Éducation et rapports ethniques » du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), et par le nouvel Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité, avec la collaboration de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR). Ces sommets rassemblent les formateurs qui enseignent la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les différents programmes de formation initiale à l'enseignement au sein des douze universités québécoises, afin de leur permettre d'échanger sur leurs pratiques et de favoriser leur développement professionnel. Les sommets ont ainsi assuré la consolidation d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine et de favoriser le développement du champ de l'éducation interculturelle et inclusive en formation initiale et continue du personnel scolaire.

En 2013, l'un des objectifs du 2^e Sommet était de « clarifier le rôle et les compétences visées par la formation des futurs maîtres à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique ». Lors de cet événement, les participants ont été invités à discuter des stratégies à mettre en œuvre afin de favoriser le statut et l'ancrage institutionnel de cet enseignement, ainsi que l'intégration de ces éléments au sein du référentiel. Les discussions ont surtout porté sur les marqueurs de la diversité visés (religion, langue, genre, orientation sexuelle, etc.) et sur le type de modèle à privilégier : un modèle dit « spécifique », centré sur le développement

⁴ Avant l'édition de 2014, les sommets étaient appelés *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*. Tous les comptes rendus des sommets depuis 2012 sont disponibles sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca.

⁵ Ce projet CRSH (2012-2015) intitulé *L'enseignement à la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative*, sous la responsabilité de Maryse Potvin, associée 9 chercheurs (F. Armand, C. Borri-Anadon, M. Estivalèzes, F. Kanouté, B. Low, M.-O. Magnan, M. Mc Andrew, J. Rahm et M. Steinbach) et une étudiante (J. Larochelle-Audet).

d'une compétence interculturelle et inclusive à part entière, ou un modèle dit « intégré », qui intègre dans les douze compétences existantes du référentiel des éléments (ou « composantes »⁶, selon le terme utilisé dans le référentiel) d'une perspective interculturelle et inclusive, assortis de quelques d'exemples d'application susceptibles de favoriser l'évaluation en formation pratique.

D'abord, lors de ce sommet, les formateurs étaient assez divisés quant au choix de l'un ou l'autre des modèles. Dans les deux cas, les participants craignaient la résistance d'étudiants ou de praticiens qui perçoivent leur milieu comme étant « homogène », ainsi que l'évacuation de ces enjeux dans la formation des enseignants, surtout lors de l'évaluation de ces compétences en formation pratique. Par contre, ils étaient plus nombreux à croire qu'une compétence spécifique « institutionnalisée », donc définie comme essentielle en formation initiale et évaluée en formation pratique, aurait l'avantage d'envoyer un message politique clair quant à l'obligation professionnelle des enseignants à la fois de socialiser tous les apprenants⁷ à vivre ensemble dans une société pluraliste, mais aussi de prendre en compte leurs expériences et réalités migratoires, ethnoculturelles, religieuses et linguistiques afin de contrer les obstacles rencontrés par les apprenants des groupes vulnérables. Les défis liés à l'intégration de l'un ou l'autre des modèles au référentiel existant ont en outre été abordés par les participants.

Ensuite, concernant les marqueurs de la diversité à considérer dans une compétence interculturelle et inclusive, les discussions lors du Sommet de 2013 n'ont pas permis l'émergence d'un consensus. Certains favorisaient une conception large de la diversité⁸, qui inclut tous les marqueurs de la diversité, comme le genre, l'orientation sexuelle, la condition sociale ou divers handicaps, alors que d'autres trouvaient plus stratégique de cibler la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, estimant qu'elle est négligée dans le référentiel actuel. Pour les premiers, une définition large de la diversité permet une contextualisation plus adéquate de cette notion selon les milieux et évite d'occulter certains rapports sociaux tout aussi déterminants que l'appartenance ethnoculturelle, alors que pour les seconds, le risque est de diluer ou d'oublier les spécificités des marqueurs ethniques, comme l'expérience migratoire, les besoins linguistiques, le statut de minoritaire, la question autochtone et les rapports entre francophones et anglophones.

Enfin, en ce qui concerne le développement d'exemples d'application ou d'indicateurs⁹ dits « observables » permettant d'évaluer les compétences ciblées par la formation en matière de diversité, les participants évoquaient l'importance d'un arrimage plus étroit entre les apprentissages de la formation fondamentale (ou plus « théorique »), octroyée et évaluée par les professeurs et chargés de cours, et ceux de la formation pratique, évaluée généralement par les superviseurs de stage et les enseignants associés. Le développement d'exemples d'application permettrait d'assurer une formation et une évaluation effectives des compétences interculturelles et inclusives chez les futurs enseignants.

Au terme de ce sommet des formateurs dans le domaine, la création du groupe de travail interuniversitaire sur la définition et l'opérationnalisation de compétences interculturelles et inclusives a été proposée. Le groupe s'est donc constitué avec des formateurs provenant de dix universités québécoises et d'un membre de la DSAEI du MEESR. Son objectif était de dégager la présence ou l'absence de composantes interculturelles et inclusives dans les douze compétences du référentiel actuel et de combler éventuellement le « vide » en proposant à la fois un modèle intégré et un modèle spécifique. Les participants estimaient important d'approfondir la réflexion

⁶ Le terme « composante » utilisé dans le référentiel a été conservé. Il s'agit d'éléments-clés ou constitutifs des compétences.

⁷ Le terme « apprenant » a été préféré à « élève », sauf dans le cas de citations directes ou d'expressions y ayant recours.

⁸ Afin de faciliter la lecture, les termes soulignés dans le texte se retrouvent dans un glossaire à la fin du présent document.

⁹ Le terme « exemples d'application » est préféré à « indicateurs » afin de reconnaître le caractère contextuel des compétences.

amorcée au regard des enjeux identifiés et d'élaborer un ou des modèles de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation à l'enseignement, en dégagant leurs avantages et inconvénients respectifs.

En mai 2014, le groupe de travail interuniversitaire a présenté et soumis à la discussion son rapport préliminaire aux participants du 3^e Sommet¹⁰. Cet exercice visait à approfondir la réflexion sur les modèles de prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale et à proposer un certain nombre de recommandations pour bonifier et finaliser le rapport. Il a réuni, en plus des professeurs et chargés de cours des universités québécoises, des responsables de la formation pratique des futurs enseignants ainsi que des représentants du CAPFE et des partenaires, comme la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys.

Les participants ont été répartis en cinq groupes de travail pour échanger sur les deux modèles proposés (intégré et spécifique) et ont ensuite partagé leurs résultats en plénière. Au terme de la journée, trois groupes favorisaient un modèle spécifique et deux groupes, un modèle dit « mixte » comprenant à la fois des éléments d'un modèle spécifique et d'un modèle intégré. Les participants ont soulevé un certain nombre de recommandations et de commentaires pour la suite des travaux du groupe, dont : construire un modèle « mixte », équilibrer les deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive, réviser finement les composantes et les exemples d'application proposés afin de s'assurer de leurs exclusivité et ajouter un glossaire dans le rapport final. Ces propositions ont permis de bonifier le rapport.

Le présent document constitue donc le fruit de cette démarche de travail collectif. Les recommandations du groupe de travail, formulées en conclusion, s'adressent autant aux universités (professeurs, responsables de programmes, superviseurs de stage, doyens) qu'aux décideurs de différentes instances (CAPFE, table MEESR-universités), afin que tous puissent favoriser chez les futurs enseignants le développement et la maîtrise de compétences professionnelles qui leur permettront de répondre adéquatement à tous les enjeux liés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans le contexte d'aujourd'hui.

1.2 La démarche et la structure des chapitres

Le travail présenté dans ce rapport s'est déroulé en trois grandes étapes. La première étape a permis de définir la perspective privilégiée par le groupe de travail, notamment les finalités d'une compétence interculturelle et inclusive et les notions de diversité et de compétence, et de justifier ces choix (chapitre 2). La seconde étape a consisté à analyser le référentiel ministériel afin d'identifier la présence d'éléments de compétences interculturelles et inclusives (chapitre 3). Les constats dressés à partir de cet exercice ont ensuite contribué à la troisième étape, soit l'élaboration de deux modèles et d'une synthèse des deux, présentés aux chapitres 4 et 5. Des composantes et des exemples d'application ont été formulés pour chaque modèle. Le premier modèle, qui est appelé le « modèle intégré », vise l'intégration de composantes interculturelles et inclusives parmi les douze compétences du référentiel ministériel actuel, tandis que le second, appelé « modèle spécifique », propose une nouvelle compétence interculturelle et inclusive à ajouter aux compétences existantes. Ces deux modèles ont ensuite été mis en commun en raison de leurs avantages et de leurs limites propres. En a résulté une synthèse à l'intérieur de laquelle s'articulent les composantes et les exemples d'application des deux modèles. Il ne s'agit pas d'un modèle autonome ou possédant des caractéristiques propres, mais d'un outil pouvant orienter les décideurs dans leur réflexion sur la centralité de ces enjeux en vue d'une possible refonte du référentiel ministériel. Il peut également constituer un outil pour les universités, qui peuvent l'adapter aux fins de leurs différents programmes de formation initiale et de l'évaluation des futurs enseignants en formation pratique.

¹⁰ En ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca.

Bien que le travail réalisé soit présenté de façon linéaire, des allers-retours ont été effectués tout au long des étapes. Les modèles ont fait l'objet de plusieurs réécritures et bonifications, entre autres pour donner suite aux discussions tenues lors du Sommet de 2014. Cependant, des versions préliminaires de ces deux modèles ont été réalisées par le groupe de travail interuniversitaire à partir des réflexions des participants aux 1^{er} et 2^e sommets (2012 et 2013), qui ont travaillé en atelier sur deux modèles: le premier était une grille de coévaluation de composantes et d'indicateurs observables de la 13^e compétence de l'UQAM¹¹, conçue pour l'évaluation lors des stages et réalisée par une équipe de professeurs et de chargés de cours de l'UQAM (Potvin, Borri-Anadon, Levasseur Triki El-Yamani, et Viola, 2012); le second consistait en une liste de composantes interculturelles ajoutées aux douze compétences du référentiel ministériel, produite par des formateurs de l'Université de Montréal (Armand *et al.*, 2013). Une première version du modèle intégré et du modèle spécifique a donc été produite à partir de ces travaux afin d'être utilisée dans les ateliers du 3^e Sommet (voir les annexes A et B). À partir des suggestions et des commentaires formulés par les participants lors du Sommet de 2014, une seconde version a été produite et finalisée en 2015. Des efforts importants ont notamment été déployés afin de mieux équilibrer les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive et de bonifier les composantes du modèle intégré. Cette version revue est exposée dans le corps du texte du présent rapport (chapitres 4 et 5).

¹¹ Pour plus d'informations, voir les documents des 1^{er} et du 2^e sommets, en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca. La 13^e compétence de l'UQAM a été ajoutée il y a plus de 10 ans dans certains programmes de formation initiale en enseignement. Elle est définie comme suit : « 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 ».

2. CADRE CONCEPTUEL

2.1 Une perspective interculturelle et inclusive

Les membres du groupe de travail, tous formateurs et formatrices universitaires de longue date sur la diversité ethnoculturelle dans différents programmes et disciplines en enseignement (didactique de l'univers social, fondements et sociologie de l'éducation, éthique et culture religieuse, didactique des langues, etc.) de dix universités, ont décidé de se concentrer sur les éléments qui leur paraissaient les moins présents au sein du référentiel **et d'accorder une importance particulière à la diversité ethnoculturelle**, à partir de marqueurs et de catégorisations telles que la langue, la religion, la race/couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant, de réfugié et le parcours migratoire. Ils les ont abordés dans une perspective non essentialiste et intersectionnelle, c'est-à-dire dans leur rapport nécessaire avec d'autres dimensions centrales des rapports sociaux, tels que le genre, la condition sociale, le handicap ou l'orientation sexuelle. Le choix de proposer des éléments de compétence centrés sur les rapports interethniques et la prise en compte de la diversité ethnoculturelle s'est imposé pour trois raisons :

1. Il existe une compétence portant sur la prise en compte des besoins des jeunes avec des handicaps ou des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire (EHDA) prenant appui explicitement sur la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). Il n'existe aucune compétence ou composante liée très explicitement à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.
2. Les rapports ethniques au Québec et les expériences et réalités des jeunes réfugiés, issus de l'immigration ou des minorités de longue date (incluant les Autochtones et la minorité anglophone) réfèrent à des processus complexes et multiformes parfois sous-estimés ou peu connus des intervenants scolaires. Ces expériences et réalités renvoient souvent à des besoins des intervenants et des apprenants qui méritent d'être mieux intégrés aux politiques, services, curriculums, activités et pratiques scolaires afin de les rendre plus accessibles, adaptés et culturellement pertinents. Les recommandations du MEQ dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998 et son *Plan d'action* n'ont pas donné lieu à l'énonciation d'une compétence professionnelle portant sur ces questions. Pourtant, cette politique mentionnait explicitement certains savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) à développer en éducation interculturelle, comme nous l'avons mentionné dans notre introduction (« [...] des attitudes d'ouverture à la diversité; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques... [...] » [MEQ, 1998a, p. 33]).
3. Dans un contexte de débats tendus sur la diversité religieuse, de redéfinition des orientations ministérielles actuelles et de divers développements dans les milieux de pratique au Québec pour introduire une approche plus inclusive, inspirée des travaux effectués par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) et des avancées dans d'autres provinces canadiennes, il apparaît propice de réaffirmer la centralité des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans le développement des compétences professionnelles des enseignants.

L'approche inclusive dépasse les divergences entre les perspectives multiculturelle, interculturelle, antiraciste ou démocratique, qu'elle réunit autour du paradigme de l'équité. Elle fait relativement consensus aujourd'hui dans les milieux éducatifs, malgré des fondements critiques, transformatifs (Freire, 2006) et antidiscriminatoires qui la rapprochent des perspectives autrefois jugées radicales par ces mêmes milieux (Potvin, 2013). Si la perspective inclusive a été longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés et développée dans le champ de l'adaptation sociale et scolaire, elle englobe aujourd'hui la diversité sociale et ethnoculturelle,

religieuse et linguistique et gagne peu à peu du terrain sur la perspective interculturelle et des perspectives antiracistes plus critiques. La perspective inclusive s'inscrit aujourd'hui dans la foulée des travaux des théoriciens critiques et antiracistes ayant mis de l'avant l'importance d'une compréhension fine par les acteurs scolaires des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaires et minoritaires, de la complexité et de l'interrelation des modes d'oppression et des facteurs identitaires, sociaux, structurels, historiques, linguistiques et économiques qui interagissent pour générer des situations discriminatoires au sein des institutions scolaires (Freire, 1973; Dei et Calliste, 2008; Giroux, 2005). C'est pourquoi les acteurs scolaires doivent mieux saisir les facteurs, processus et pratiques qui affectent les apprentissages, l'identité ou la réussite éducative des apprenants des groupes minorisés.

Potvin (2013) a résumé la perspective inclusive en quatre grands « principes d'action », étroitement imbriqués dans leur actualisation au sein des structures et des pratiques, et s'articulant autour de sept concepts centraux : équité, besoins, droits et capacités (Nussbaum, 2012)¹², démarche systémique, coresponsabilité, imputabilité et performance des apprenants et des écoles.

Le premier principe d'action est de mettre au centre de la démarche d'équité les droits et les besoins différenciés des apprenants, ainsi que le développement de leurs compétences et personnalités. C'est un principe d'identification des « zones de vulnérabilité » dans l'école, de reconnaissance et de prise en compte effective de la diversité des besoins des apprenants par l'école, lesquels découlent de leurs expériences et réalités sociales différentes. Considérer la diversité des expériences, des réalités et des besoins de chacun, qu'ils soient transitoires ou permanents, implique donc de les connaître et de reconnaître qu'ils sont souvent des motifs d'exclusion, qu'il s'agisse de réalités familiales, de problèmes psychosociaux, de parcours migratoires (pré et postmigratoires), de traumatismes et de deuils, de facteurs linguistiques, religieux, ethnoculturels ou socioéconomiques, de styles ou de difficultés d'apprentissage, ou encore de situations de discrimination, de harcèlement ou d'intimidation vécues. La perspective inclusive appelle donc à s'employer activement à cibler les besoins pour identifier les obstacles et à recenser les ressources nécessaires pour les surmonter (UNESCO, 2009).

Le second principe d'action est d'adopter une démarche systémique d'équité, de faire de l'équité et de la justice sociale un projet institutionnel continu (UNESCO, 2009). La vision systémique de l'équité doit identifier les inégalités, les processus et les pratiques qui les génèrent, ainsi que leurs effets sur la réussite des jeunes et les moyens pour les combattre.

Le troisième principe d'action renvoie à la (co)responsabilité et l'imputabilité de tous les acteurs (y compris les jeunes) envers la réussite éducative et l'actualisation du potentiel de tous les apprenants. Le projet inclusif

¹² Sen (2000, 76) définit les capacités des individus dans toutes les sphères de la vie comme "des fonctionnements" (états et actions) constitutifs de la personne de son bien-être et de sa liberté de choisir ses modes de vie possibles (« être capable de... »). Les droits et les libertés fondamentales (de conscience, d'expression, d'action politique...) en font partie et sont au cœur d'une description de la justice sociale minimale et de la dignité humaine. Nussbaum (2012) énumère dix "capacités centrales" reposant sur des conditions "qu'un ordre politique décent doit garantir à tous les citoyens", qui renvoient à des droits et des "domaines de libertés si centraux que leur absence rend la vie indigne" (p. 55-57). Elles sont liées : à la vie (ex. être capable de jouir d'une durée de vie décente) ; à la santé du corps (ex. être capable d'être en bonne santé, nourri, logé); à l'intégrité du corps (ex. être capable de se déplacer librement, d'être protégé contre les agressions); aux sens, à l'imagination et à la pensée (ex. être capable d'imaginer et penser, par une éducation adéquate); aux émotions (ex. capable de s'attacher à de gens et des choses, d'aimer) ; à la raison pratique (ex. capable de se former une conception du bien, de participer à la réflexion critique et à l'organisation de sa propre vie); à l'affiliation (ex. capable de vivre avec et pour les autres, en interaction, de reconnaître les autres); aux liens avec les autres espèces (vivre avec son environnement); au jeu et au contrôle de son environnement politique ou matériel (ex. capable de participer aux choix politiques, droit de participer, libre discours, capable de posséder).

implique non seulement des orientations, mais aussi des pratiques d'équité reposant sur la capacité de tous les acteurs scolaires, dont les apprenants eux-mêmes, à tenir compte de la diversité des expériences, des réalités et des besoins de tous.

Enfin, le quatrième principe d'action renvoie à la performance des apprenants et des écoles, d'où des exemples d'application qualitatifs et quantitatifs et des attentes éducatives élevées pour chacun. L'école doit faire en sorte que « chaque élève est épaulé et motivé dans une culture d'apprentissage exigeant un niveau de rendement élevé » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009, p. 10). L'interdépendance entre inclusion et qualité s'appuie généralement sur deux composantes, qui « ressortent habituellement des cadres conceptuels : le développement cognitif de l'apprenant d'une part et le rôle de l'éducation dans la promotion de valeurs et d'attitudes propices à une citoyenneté responsable et/ou au développement créatif et affectif d'autre part » (UNESCO, 2009, p. 10).

2.2 Les finalités d'une éducation interculturelle et inclusive

Au regard de ces principes et fondements, la démarche du présent rapport cible donc les deux finalités centrales d'une éducation s'appuyant à la fois sur une perspective interculturelle et une perspective inclusive, cette dernière étant en forte expansion au Canada et ailleurs dans le monde (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2010; Potvin, 2013; UNESCO, 2009) :

1. Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire.
2. Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés¹³.

Ces finalités rejoignent, tout en étant plus larges, les buts de l'éducation interculturelle mis de l'avant dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* : « Guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes; Préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone¹⁴ et pluraliste » (MEQ, 1998a, p. iv).

Différents travaux internationaux ont par ailleurs proposé des cadres de compétences pour tenir compte de ces deux finalités et atteindre les différents objectifs d'une approche interculturelle et inclusive : prendre en compte la diversité, créer une classe et des conditions scolaires inclusives, rendre possibles des interactions sociales positives et une participation active à l'apprentissage et mettre en place une culture de coopération et de non-discrimination à l'école (Potvin *et al.*, 2014). Par exemple, le cadre du Conseil de l'Europe (2010a) identifie trois

¹³ Le concept de groupe minorisé ne renvoie pas à des réalités numériques, mais aux processus sociologiques de construction de catégories sociales exclues et inférieures en termes de pouvoir, processus que l'on peut appeler « minorisation ». Selon Guillaumin (1972), les minoritaires partagent le fait d'être construits socialement comme différents en raison de divers marqueurs (race/couleur, origine ethnique, langue, sexe, etc.) et peuvent, par conséquent, être victimes de traitements différentiels et non équitables, généralement par le majoritaire qui, lui, se définit comme la référence universelle et non marquée socialement. Les groupes ethniques, les ouvriers et les femmes ont constitué des catégories historiquement minorisées, altérisées, opprimées et définies par une différenciation arbitraire et un rapport de pouvoir inégal.

¹⁴ Tout en n'impliquant pas le rejet des autres langues, la « présente orientation fait valoir la pertinence de faire usage de la langue commune de la vie publique pour communiquer, établir des liens et bâtir des projets communs entre Québécois et Québécoises de toutes origines, surmonter le cloisonnement ethnique ou linguistique, favoriser l'interaction entre citoyens ou citoyennes, soutenir la compréhension et le rapprochement interculturels ainsi que la solidarité sociale. Elle n'implique pas le rejet de l'anglais, des langues autochtones ni des langues maternelles des élèves allophones » (MEQ, 1998a, p. 25).

grands domaines de compétences permettant aux enseignants de prendre en compte la diversité et d'y répondre efficacement : 1) le domaine des « connaissances et de la compréhension »¹⁵, 2) le domaine de la « communication et des relations »¹⁶, et 3) le domaine de « l'enseignement et de la gestion »¹⁷.

De plus, ces finalités entretiennent entre elles des liens étroits qui font en sorte que leur découpage n'est pas toujours facile. En effet, la première finalité est plus large et englobe en quelque sorte la seconde :

« Contrairement à la finalité d'équité [finalité 2] qui concerne spécifiquement la prise en compte des réalités et expériences des élèves de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, [la] finalité de transformation sociale [finalité 1] concerne tous les élèves, sans égard à leurs différences. Plus souvent négligée, elle est pourtant indispensable à la réussite de la finalité d'équité. En effet, la reconnaissance de la diversité des réalités et expériences des élèves, notamment les plus vulnérables, n'est qu'un premier pas vers [une éducation interculturelle et inclusive] car seule, elle peut résulter en une cristallisation de la différence et engendrer du même coup des inégalités entravant l'équité. Cette finalité doit donc s'accompagner de pratiques destinées à ce que les élèves développent une réflexion sur les différences et une compréhension de la perspective constructiviste qui les caractérise afin de pouvoir identifier et agir sur les situations de discrimination qui traversent l'espace scolaire et plus largement la société québécoise. Ces pratiques s'inscrivent dans la mission de socialisation de l'école et interpellent tous les acteurs scolaires » (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015, p. 59).

En outre, ces deux finalités se veulent applicables à l'ensemble des régions du Québec, selon l'importance relative des populations issues des mouvements migratoires, des Premières Nations, de la communauté anglophone ou d'autres groupes minoritaires.

2.3 La notion de compétence

Le groupe de travail adopte la définition de Tardif (2006) du concept de compétence, c'est-à-dire « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (p. 22), qui rejoint en partie celle du référentiel ministériel. Plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, nécessairement perméables les uns aux autres, s'imbriquent au sein d'une même compétence. Tandis que les savoirs peuvent être définis comme des connaissances de nature factuelle, théorique ou pratique qui portent sur des contenus variés, les savoir-faire et les savoir-être se caractérisent par une plus grande complexité. Les savoir-faire sont des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre à partir de savoirs professionnels (Tardif et Gauthier, 2001) et de savoirs d'expérience. Renvoyant aux capacités de « savoir quand, comment et jusqu'où agir » dans un contexte donné

¹⁵ Telles que connaître et comprendre le contexte politique, juridique et structurel de la diversité socioculturelle, les cadres internationaux et les principes clés relatifs à l'enseignement de la diversité socioculturelle, les différents aspects de la diversité et leurs implications scolaires, les approches et méthodes pédagogiques axées sur la diversité; être capable de s'informer à propos de questions socioculturelles variées et de réfléchir à sa propre identité.

¹⁶ Telles que communiquer positivement avec les élèves, parents et collègues d'origines socioculturelles diverses; prendre en compte les aspects culturels des langues en usage à l'école; créer ouverture et respect dans la communauté scolaire; motiver tous les élèves à apprendre, individuellement et en collaboration; faire participer tous les parents aux activités scolaires et aux décisions collectives; gérer les conflits afin de prévenir la marginalisation et l'échec scolaire.

¹⁷ Telles qu'inclure les questions de diversité dans les programmes; établir un environnement d'apprentissage participatif, inclusif et sécuritaire; choisir et adapter les méthodes d'enseignement en fonction des besoins d'apprentissage des élèves; évaluer les représentations de la diversité dans le matériel pédagogique; recourir à des approches variées afin de prendre en compte la diversité dans l'enseignement et l'évaluation; réfléchir et évaluer sa pratique et son impact sur les élèves.

(Zarafian, 1994, p. 82), les savoir-être, qui concernent les attitudes, les habiletés relationnelles, l'éthique de la responsabilité et les capacités réflexives et critiques, sont plus génériques, voire englobants.

Pour rendre le concept de compétence opérationnel en contexte de formation, Tardif (2006) rappelle qu'elle comporte cinq caractéristiques : 1) un caractère intégrateur (elle fait appel à une multitude de ressources variées, comme des connaissances procédurales, déclaratives, conditionnelles), 2) un caractère combinatoire (elle prend appui sur la mobilisation et l'articulation synergiques de ressources variées à l'intérieur d'une famille de situations), 3) un caractère développemental (elle se développe tout au long de la vie), 4) un caractère contextuel (elle est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action) et 5) un caractère évolutif (elle intègre de nouvelles ressources ou situations sans que sa nature soit compromise) (p. 26).

Les modèles proposés par le groupe de travail sont constitués de plusieurs composantes, qui « décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques » (MEQ, 2001a, p. 57). Ces composantes se déclinent dans différents « exemples d'application » (ou indicateurs) qui peuvent varier selon les familles de situations et les éléments propres à chaque contexte. Ils visent à faciliter la formation et l'évaluation « formelle » des différentes composantes de compétences, autant sur le plan de la formation pratique que de la formation fondamentale des futurs enseignants. Les exemples d'application (ou indicateurs) sont définis comme des attitudes, comportements ou pratiques observés chez l'étudiant ou le stagiaire, qui rendent la composante observable, puisque leur évaluation s'effectue à des fins de validation officielle des compétences développées dans les situations généralement rencontrées en stage.

Les exemples d'application présentés dans ce rapport ne sont pas exhaustifs, constituant davantage un aide-mémoire pour les formateurs et les praticiens, ou encore des pistes d'auto-évaluation dans le cas d'exemples d'application moins observables (p. ex. Prendre conscience de...). En outre, certains exemples d'application peuvent se retrouver dans plusieurs composantes. Néanmoins, le groupe de travail a tenté d'éviter de donner des exemples trop répétitifs.

Enfin, les exemples d'application formulés renvoient généralement à différents niveaux de maîtrise d'une compétence. Les « niveaux de maîtrise attendus » tentent « de déterminer ce que l'on peut raisonnablement attendre d'une personne débutante dans la profession » (MEQ, 2001a, p. 57). Ceux-ci vont varier évidemment selon le moment de l'évaluation dans le parcours de formation de l'étudiant (années du baccalauréat et stages 1 à 4). « [Ils] permettent de préciser le niveau d'atteinte de la compétence (sensibilisation, consolidation ou maîtrise) ainsi que de déterminer si ce dernier répond aux attentes minimales de réussite du stage » (Potvin et al., 2015). Analytiquement, nous pouvons convenir que la capacité du stagiaire à s'informer sur les réalités et besoins des élèves relève plus du niveau de la « sensibilisation », alors que l'adaptation des pratiques enseignantes, du matériel pédagogique et de la gestion de classe correspondent davantage au niveau « consolidation » ou « maîtrise » d'une compétence. Toutefois, le découpage en termes de progression demeure artificiel et difficile. Le groupe de travail s'est aperçu qu'au sein même du référentiel ministériel, le « niveau de maîtrise attendu » est souvent absent ou apparaît comme une répétition du libellé de certaines composantes. Devant ce constat, le groupe de travail a décidé de ne pas proposer de tels niveaux, mais simplement des exemples d'application utiles à adapter à chaque contexte pour l'évaluation des compétences interculturelles et inclusives des futurs enseignants. Les différents exemples d'application formulés dans les tableaux du présent rapport ne sont donc pas classés par niveau.

3. ANALYSE DE LA PRÉSENCE OU DE L'ABSENCE D'ÉLÉMENTS D'UNE ÉDUCATION INTERCULTURELLE ET INCLUSIVE DANS LE RÉFÉRENTIEL

Le référentiel des compétences professionnelles *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001a) et son adaptation à l'enseignement professionnel (MEQ, 2001b) ont d'abord été analysés afin d'identifier la présence, ou l'absence, d'éléments concernant l'éducation interculturelle et inclusive. Bien que la version visant la formation à l'enseignement professionnel propose certaines nuances afin de correspondre davantage à ce secteur d'enseignement, les deux versions présentent une structure et des contenus similaires, voire identiques dans certains cas¹⁸.

L'analyse du référentiel a été réalisée en deux temps. Elle a d'abord porté sur les textes d'orientations générales qui accompagnent les compétences dans le référentiel, afin de relever la présence d'autres marqueurs des rapports sociaux, comme le genre, la condition sociale, le handicap ou l'orientation sexuelle et d'établir les liens avec les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive. Ensuite, les libellés des douze compétences, de leurs composantes et de leurs niveaux de maîtrise ont été analysés pour y repérer la présence de différents marqueurs de la diversité ethnoculturelle¹⁹ (p. ex. l'« origine ethnique ») et d'éléments en lien avec les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive.

3.1 Les orientations générales sur le pluralisme de la société, les notions de culture et d'approche culturelle de l'enseignement

De façon générale, dans les deux versions du référentiel, le pluralisme de la société apparaît comme l'une des transformations majeures à prendre en compte afin d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des apprenants du Québec. Celui pour le secteur général mentionne en outre la présence d'une diversité linguistique grandissante dans les écoles.

Une autre caractéristique de la société actuelle a trait à l'émergence de la **pluralité** sous toutes ses formes. D'une part, on assiste à la transformation de la **composition culturelle** de la société québécoise qui comprend maintenant des **personnes de nationalités et de cultures diverses**. D'autre part, on observe aussi une **prolifération (sic) de nouvelles valeurs** politiques, religieuses, spirituelles et environnementales ainsi que la recherche d'une plus grande égalité sociale reposant sur une véritable démocratie. Le milieu scolaire, comme la société dont il est une des composantes, doit désormais prendre acte de cette **diversité** et composer avec une **pluralité de nationalités, de cultures, de points de vue, de valeurs et de comportements** [nous soulignons]. (MEQ, 2001b, p. 4)

Ensuite, l'approche culturelle de l'enseignement constitue l'une des deux orientations générales du référentiel, l'autre étant la professionnalisation. On y fait référence à plusieurs reprises, de même qu'au concept de culture. Cette approche découle directement de l'importance accordée dans la réforme à la dimension culturelle de la formation et introduit inévitablement certains liens avec la perspective interculturelle et inclusive, bien que ceux-ci ne soient pas explicités. Brièvement, l'approche culturelle de l'enseignement nécessite la mise de l'avant d'une « raison sensible » qui permet « d'entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui » (MEQ, 2001a, p. 41). On évoque ainsi l'image du pédagogue cultivé, qui implique à la fois une connaissance élargie des objets de

¹⁸ Nous précisons lorsque les contenus analysés diffèrent d'un ordre d'enseignement à l'autre.

¹⁹ La présence d'autres marqueurs des rapports sociaux, comme le genre, la condition sociale, le handicap ou l'orientation sexuelle, a également été relevée. Elle n'a cependant pas été intégrée au Tableau 1.

la culture seconde contenus dans les programmes scolaires et la création de situations d’enseignement-apprentissage significatives pour les apprenants, lesquelles nécessitent la prise en compte de leur « culture première » (MEQ, 2001a, p. 33). On insiste donc pour que la formation à l’enseignement permette une déformation professionnelle positive, afin d’offrir aux futurs enseignants une véritable formation culturelle qui les différencierait du citoyen ordinaire et des autres professions et les conduirait à une sensibilité culturelle partagée.

3.2 L’analyse des douze compétences

L’analyse des libellés des douze compétences, de leurs composantes et de leurs niveaux de maîtrise afin d’identifier les marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique²⁰ et les éléments en lien avec les deux finalités de l’éducation interculturelle et inclusive, est résumée dans deux tableaux synthèses. Le premier fait état des mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle (Tableau 1) et le second, de la présence plus ou moins diffuse des deux finalités de l’éducation interculturelle et inclusive (tableau 2). Le tout a également été détaillé pour chacune des compétences dans le tableau récapitulatif ci-contre, qui permet de visualiser les observations en un coup d’œil.

FINALITÉ 1	
FINALITÉ 2	■
MENTION EXPLICITE	

Au-delà d’une conception assez générale de l’approche culturelle de l’enseignement, les tableaux récapitulatifs 1 et 2 figurant ci-après montrent qu’aucune compétence n’intègre de façon explicite la diversité ethnoculturelle dans son libellé, mais que certaines d’entre elles comportent des composantes qui en tiennent compte et visent les deux finalités, ou l’une d’entre elles.

²⁰ La présence d’autres marqueurs des rapports sociaux, comme le genre, la condition sociale, le handicap ou l’orientation sexuelle, a également été relevée. Elle n’a cependant pas été intégrée au Tableau 1.

3.2.1 Tableaux récapitulatifs

Tableau 1 : Mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle

Compétences	Libellés analysés	COMPÉTENCE	COMPOSANTES	NIVEAU DE MAÎTRISE
1)	Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.		X	X
2)	Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.			
3)	Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.		X	
4)	Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.		X *	X
5)	Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.			
6)	Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.			
7)	Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.			
8)	Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.			
9)	Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.			
10)	Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.			
11)	S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.			
12)	Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.		X	

* Seulement dans le cas du référentiel pour le secteur général.

** Ou « effectif scolaire » dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel.

Tableau 2 : Finalités visées par les compétences

<p style="text-align: center;">Finalités analysées</p> <p>Compétences</p>	<p>Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire (1)</p>	<p>Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves, particulièrement celles des groupes minorisés. (2)</p>
1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	X	X
2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.		X
3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.		X
4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	X *	X
5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.		
6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	X	
7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.		
8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	X *	
9) Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	X	
10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.		
11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.		
12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	X	X

N. B. : Lorsque la référence à l'une ou l'autre des finalités se limite aux textes d'orientation, la case correspondante dans le tableau est grise.

* Seulement dans le cas du référentiel pour le secteur général.

** Ou « effectif scolaire » dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel.

3.2.2 Analyse pour chacune des compétences

Regardons maintenant la présence de la diversité dans chacune des compétences du référentiel. Il est à noter que les termes relatifs aux marqueurs de la diversité sociale, et pas seulement ethnoculturelle, ou aux finalités ont été mis en gras.

COMPÉTENCE 1

*Agir en tant que professionnelle ou professionnel **héritier, critique et interprète** d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions²¹.*

FINALITÉ 1	■
FINALITÉ 2	■
MENTION EXPLICITE	■

Cet énoncé de compétence, de même que les libellés de ses composantes et niveaux de maîtrise attendus, comportent un certain nombre de liens avec des compétences interculturelles et inclusives. Le libellé restreint de la compétence inclut la notion d'« objets de culture » et se réfère plus largement à une approche culturelle de l'enseignement, telle que définie précédemment. Cette conception se retrouve dans un certain nombre de composantes et de niveaux de maîtrise attendus, où l'on met de l'avant l'importance des apprentissages significatifs pour les apprenants et les relations entre la culture seconde du programme de formation et la culture première de ces derniers. Cette approche permet donc de cibler les deux finalités, mais de manière implicite. Comme c'est le cas dans l'ensemble du référentiel, la référence aux apprenants issus de l'immigration ou des minorités n'est pas explicite.

- ❖ *COMPOSANTE : Situer les points de repère fondamentaux et les axes d'intelligibilité (concepts, postulats, méthodes) des savoirs de sa discipline afin de rendre possibles des **apprentissages significatifs** et approfondis chez les élèves.*
- ❖ *COMPOSANTE : Établir des relations entre la **culture seconde** prescrite dans le programme de formation et celle de ses élèves.*
- ❖ *NIVEAU DE MAÎTRISE : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : **de construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves.***
- ❖ *NIVEAU DE MAÎTRISE : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : de comprendre les différents savoirs à enseigner (disciplinaires et curriculaires) de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de **liens significatifs** chez l'élève.*

Une autre composante et un niveau de maîtrise abondent dans le même sens, amenant les enseignants à prendre en compte la construction sociale des savoirs ainsi que leurs conditions d'émergence et leurs limites, afin de « mettre en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à des **groupes d'élèves hétérogènes** de s'approprier des contenus disciplinaires en vue de développer des compétences qu'ils pourront déployer dans des contextes diversifiés » (MEQ, 2001a, p. 64).

- ❖ *COMPOSANTE : Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée.*
- ❖ *NIVEAU DE MAÎTRISE : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : de manifester une compréhension critique des savoirs à enseigner de telle sorte qu'il puisse favoriser la création de **liens significatifs** chez l'élève.*

Une autre composante fait directement référence à la première finalité de l'éducation interculturelle et inclusive :

- ❖ *COMPOSANTE : Transformer la classe en un **lieu culturel ouvert à la pluralité des perspectives dans un espace de vie commun.***

²¹ Il est à noter que les libellés de cette section du référentiel sont identiques pour les deux secteurs d'enseignement.

Enfin, une composante et un niveau de maîtrise attendus peuvent contribuer au développement des compétences interculturelles et inclusives des enseignants et comportent des mentions explicites relatives à l'objet d'analyse.

- ❖ **COMPOSANTE** : Porter un regard critique sur ses **propres origines et pratiques culturelles** et sur son **rôle social**.
- ❖ **NIVEAU DE MAÎTRISE** : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : de manifester une compréhension critique de son **cheminement culturel** et d'en apprécier les potentialités et les limites.

COMPÉTENCE 2

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Cette compétence est la seule à aborder directement la question linguistique et à présenter des liens avec les deux finalités. Globalement, cette compétence repose sur l'apprentissage de la « langue orale normée » et, bien que la diversité linguistique grandissante ait été soulignée dans le premier chapitre, il n'y a pas de mention explicite dans cette compétence, ou ailleurs dans le référentiel. L'une des composantes tient compte de la diversité linguistique à la fois des apprenants et de la société :

- ❖ **COMPOSANTE** : Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs.
- ❖ **NIVEAU DE MAÎTRISE** : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté francophone ou anglophone.

COMPÉTENCE 3

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, **en fonction des élèves concernés**²² et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Les compétences concernant l'acte d'enseigner (3, 4, 5 et 6) sont fortement ancrées dans une perspective socioconstructiviste, dont les fondements sont largement décrits dans le référentiel pour le secteur général. L'énoncé de la compétence 3 comporte implicitement une perspective interculturelle et inclusive. Rappelant l'approche culturelle de l'enseignement, le référentiel réitère l'importance pour les enseignants de concevoir des situations d'apprentissage significatives pour les apprenants afin que ceux-ci puissent donner sens au monde dans lequel ils vivent. Il est donc possible d'établir des liens explicites avec la deuxième finalité. Néanmoins, le terme « élèves concernés » est fréquemment employé, mais sans préciser de quels élèves il s'agit, et l'enseignant doit deviner leurs besoins en fonction de la diversité de leurs réalités.

²² Le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel utilise le concept « effectif scolaire » plutôt que celui d'« élèves concernés ». Cette appellation n'est cependant pas uniformisée pour l'ensemble des compétences.

Toutefois, l'une des sept composantes de la compétence traite explicitement de la prise en compte des différences sociales. Elle est formulée différemment dans les deux versions du référentiel et constitue une composante distincte dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel.

- ❖ *COMPOSANTE, secteur général : Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.*
- ❖ *COMPOSANTES, enseignement professionnel : Prendre en considération les différences sociales dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage. + Prendre en considération les préalables, les représentations et les champs d'intérêt des élèves dans l'enseignement des contenus.*

En outre, les marqueurs de différences sociales ne sont pas détaillés dans le libellé utilisé pour la formation à l'enseignement professionnel, mais ils le sont dans le texte descriptif qui l'accompagne : « Cette composante concerne l'obligation de tenir compte, dans l'élaboration de situations d'enseignement-apprentissage, du **sexe ainsi que de l'origine ethnique, socio-économique et culturelle des élèves** » (MEQ, 2001b, p. 86). Il fait aussi état d'autres marqueurs de la diversité, comme **l'appartenance sexuelle et l'âge**, en lien avec l'hétérogénéité des populations en formation à l'enseignement professionnel. En prenant en compte les besoins des apprenants de groupes minorisés, mais aussi selon d'autres marqueurs de la diversité, ces composantes visent plus directement la deuxième finalité analysée. On mentionne aussi que l'enseignant doit élaborer diverses « stratégies de médiation culturelle » afin de prendre en compte le bagage véhiculé par les apprenants.

COMPÉTENCE 4

<i>Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés²³ et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</i>	FINALITÉ 1	G ²⁴
	FINALITÉ 2	
	MENTION EXPLICITE	G

Certains énoncés de cette compétence rejoignent les deux finalités analysées, d'une manière variable selon le secteur d'enseignement. Le référentiel destiné à l'enseignement au secteur général établi est plus explicite à cet égard. Comme pour les compétences 1 et 3, il insiste sur l'adoption de situations d'apprentissage significatives pour les apprenants, en fonction, notamment de leurs « caractéristiques cognitives, affectives et sociales » :

- ❖ *COMPOSANTE, secteur général : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs **caractéristiques** cognitives, affectives et **sociales**.*

Toutefois, le sens accordé aux « caractéristiques sociales » n'est pas indiqué dans le texte accompagnant cette composante et aucune composante similaire n'est présente dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel. On fait toutefois référence à l'engagement des apprenants dans des situations significatives, en précisant par ailleurs que les enseignants doivent présenter aux apprenants des défis qui, entre autres, « tiennent compte de leurs caractéristiques » (MEQ, 2001b, p. 88).

- ❖ *COMPOSANTE, enseignement professionnel : Engager les élèves dans des **situations significatives** de développement des compétences.*

²³ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le concept « effectif scolaire » plutôt que « élèves concernés ».

²⁴ (G) : Les liens avec cette finalité se retrouvent seulement dans le référentiel pour le secteur général.

Enfin, une composante présente dans les deux versions du référentiel concerne le travail coopératif. Alors que le référentiel pour le secteur général fait état des apports de l'approche coopérative pour les apprenants, celui la formation à l'enseignement professionnel en fait mention en lien avec les exigences actuelles du marché du travail mais sans qu'aucun niveau de maîtrise attendu ne soit défini à cet égard. La pédagogie coopérative permet entre autres de véhiculer et de partager différentes conceptions des objets d'apprentissage. Cet aspect est également souligné à la compétence 12.

- ❖ **COMPOSANTE** : Habilité²⁵ les élèves à **travailler en coopération**.
- ❖ **NIVEAU DE MAÎTRISE, secteur général** : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure : d'animer les élèves dans l'accomplissement d'un **travail coopératif**.

À cet égard, il est possible d'établir des liens avec la première finalité analysée, dont le but est de préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire.

COMPÉTENCE 5

<i>Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Cette compétence sur l'évaluation comporte peu de liens avec les finalités analysées ou encore avec des compétences interculturelles et inclusives. Néanmoins, soulignons que le texte descriptif l'accompagnant, identique dans les deux versions du référentiel, rappelle la dimension éthique d'une telle compétence :

Il doit être conscient de ses propres représentations des compétences qu'il veut faire développer aux élèves et doit pouvoir apprécier les sources des **écarts entre ses représentations et celles des élèves ou de leur milieu d'origine**. (MEQ, 2001a, p. 92; MEQ, 2001b, p. 94)

COMPÉTENCE 6

<i>Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Cette compétence, qui rassemble des notions usuellement circonscrites à la gestion de classe, vise, quoique faiblement, la première finalité analysée. L'une de ses composantes soutient en effet le déploiement d'une perspective démocratique. Les « niveaux de maîtrise attendus » sont encore moins explicites et ne comportent, par exemple, aucune référence au respect des droits ou à la médiation des conflits en contexte démocratique.

- ❖ **COMPOSANTE** : Faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe.

COMPÉTENCE 7

<i>Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

²⁵ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le terme « amener » plutôt que « habilité ».

La septième compétence découle de la *Politique de l'adaptation scolaire* (MEQ, 1999). Elle vise précisément les « élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap » et les « élèves à risque ». Bien qu'elle tienne compte d'un marqueur spécifique de diversité, dans sa forme actuelle, cette compétence ne fait pas mention explicitement à une compétence interculturelle et inclusive, et ne cible pas ses deux finalités.

COMPÉTENCE 8

<i>Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</i>	FINALITÉ 1	G
	FINALITÉ 2	
	MENTION EXPLICITE	

La compétence 8 porte précisément sur les technologies de l'information et des communications (TIC). Dans le référentiel pour le secteur général, on présente, entre autres, les TIC comme un outil pour une approche culturelle de l'enseignement, en précisant que les réseaux peuvent devenir « un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs » (MEQ, 2001a, p. 107). Cet aspect des TIC se retrouve dans le descriptif accompagnant la composante suivante, quoiqu'il ne soit pas explicite :

- ❖ **COMPOSANTE, secteur général : Exercer un esprit critique et nuancé par rapport aux avantages et aux limites véritables des TIC comme soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, ainsi qu'aux enjeux pour la société.**

Il est donc possible de dresser des parallèles avec la première finalité pour le secteur général, lesquels gagneraient cependant à être exposés plus clairement dans le libellé.

COMPÉTENCE 9

<i>Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</i>	FINALITÉ 1	
	FINALITÉ 2	
	MENTION EXPLICITE	

Cette compétence porte sur l'implantation d'actions partenariales entre diverses instances sociales et l'école. De telles actions font partie des compétences inclusives en enseignement (UNESCO, 1999; Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009) et peuvent ainsi référer aux deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive. Néanmoins, telles qu'elles sont formulées actuellement, seules les composantes touchant la participation des apprenants se rapportent, de manière plus ou moins explicite, à la première finalité.

- ❖ **COMPOSANTE, secteur général : Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école.**
- ❖ **COMPOSANTE, enseignement professionnel : Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets du centre de formation professionnelle.**

Le texte accompagnant cette composante mentionne, en s'appuyant sur l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997), que l'école et le centre professionnel doivent, « en plus des missions d'instruction et de qualification qui [les] orientent, [...] apprendre aux apprenants à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable » (MEQ, 1997, p. 117). Ces composantes ne se traduisent cependant pas directement par des niveaux de maîtrise attendus.

En outre, soulignons la présence d'une composante et d'un niveau de maîtrise attendu dans le référentiel pour le secteur général visant spécifiquement la communication et la participation des parents dans les écoles et la

coordination des interventions avec les différents partenaires de l'école, un volet important d'une perspective inclusive. Cet aspect se décline quelque peu différemment pour la formation à l'enseignement professionnel.

COMPÉTENCE 10

<i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation²⁶ des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

La dixième compétence porte essentiellement sur la participation active et collaborative du personnel enseignant. Ici, peu de liens peuvent être établis avec les angles d'analyse ciblés. Soulignons seulement qu'en favorisant l'engagement des acteurs scolaires, cette compétence peut favoriser la mise en œuvre de pratiques inclusives. Le référentiel pour le secteur général indique d'ailleurs l'adoption d'actions concertées afin d'adapter l'enseignement aux « caractéristiques des élèves », sans en spécifier le sens.

COMPÉTENCE 11

<i>S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Cette compétence vise spécifiquement le renforcement du développement professionnel. En s'appuyant sur différents documents d'orientation pour la refonte des programmes de formation à l'enseignement des années 1990, on évoque dans le référentiel pour le secteur général que la capacité de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique est nécessaire à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel. Dans ce même document, on insiste sur l'importance des projets pédagogiques adaptés aux écoles, de même qu'à l'engagement personnel des collègues. À nouveau, il est possible d'esquisser certains parallèles avec les conditions d'implantation de l'éducation inclusive. Les références directes aux compétences interculturelles et inclusives sont toutefois largement absentes de cette compétence.

COMPÉTENCE 12

<i>Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</i>	FINALITÉ 1	<input type="checkbox"/>
	FINALITÉ 2	<input type="checkbox"/>
	MENTION EXPLICITE	<input type="checkbox"/>

Fondée sur la notion de « professionnalisme », la dernière compétence comporte plusieurs références aux composantes d'une éducation interculturelle et inclusive, de même qu'à ses finalités. En son centre, on retrouve le concept d'autonomie professionnelle, lequel renvoie à l'éthique de responsabilité de la personne. Comme la réforme accorde une plus grande autonomie au personnel enseignant et à l'équipe-école, on insiste sur l'importance de cette compétence, qui réfère au courant de l'éthique discursive (Jeffrey, 1999). Ce courant met l'accent sur « la capacité [de] construire une position morale » et de « mettre en place les règles d'une saine discussion » (MEQ, 2001a, pp. 131-132), mais aussi :

de travailler à l'acceptation et à la reconnaissance de tous les **individus quelles que soient leurs différences**, de réfléchir sur la meilleure forme de gouvernement, la meilleure justice, la ritualisation de la violence, de problématiser les convenances, les règles de conduite et les normes sociales, de chercher

²⁶ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le terme « exécution » plutôt que « réalisation » et le terme « élèves visés » plutôt qu'« élèves concernés ».

à justifier les décisions d'action, de s'interroger sur les questions qui touchent à l'obligation et à la contrainte (Jeffrey, 1999 : 85).

On souligne par ailleurs que l'éthique discursive « cherche à élaborer des arguments de qualité qui dépassent le sens commun, à mettre en place des cadres favorisant **la discussion démocratique, l'établissement de normes justes et l'élaboration de politiques au service du bien commun** (Jeffrey, 1999) » (MEQ, 2001a, pp. 131-132; MEQ, 2001b, pp. 129-130). Cette vision de l'éthique professionnelle, de même que plusieurs des composantes constituant cette compétence, visent à la fois les deux finalités. La première finalité se retrouve d'une manière particulièrement visible dans la composante suivante :

❖ **COMPOSANTE : Mettre en place dans sa classe un *fonctionnement démocratique***

On soutient à cet égard que les tensions présentes dans la société, dont la violence, le racisme et le sexisme, le sont également dans la classe et qu'il importe d'apprendre aux apprenants à employer des outils, comme le conseil de classe ou l'approche coopérative, pour régler démocratiquement les conflits et éviter les situations d'exclusion.

Par ailleurs, dans les deux versions du référentiel, on retrouve des composantes similaires pouvant contribuer d'une manière plus marquée à la seconde finalité. Deux d'entre elles proposent à l'enseignant d'amorcer une analyse réflexive, d'une part sur les valeurs soutenant ses actions professionnelles et, d'autre part, afin d'éviter la reproduction de préjugés pouvant mener à diverses formes d'exclusion.

❖ **COMPOSANTE : Discerner les *valeurs* en jeu dans ses interventions.**

❖ **COMPOSANTE : Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.**

Une autre composante ancre encore davantage le devoir éthique des enseignants dans des compétences interculturelles et inclusives, particulièrement en ce qui a trait à la discrimination.

❖ **COMPOSANTE : Éviter toute forme de *discrimination* à l'égard des élèves, des parents et des collègues**

On énonce ainsi dans les versions du référentiel ministériel, avec un vocabulaire variant selon le secteur d'enseignement, que les enseignants ont un rôle particulier à jouer dans une société plurielle où les valeurs et les points de vue diffèrent :

il doit contrer les situations qui reproduisent certaines formes de discrimination et d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent le respect et l'équité à l'égard des différences, particulièrement celles qui sont liées à l'origine (MEQ, 2001a, p. 133)

il lui faut éviter les situations qui reproduisent diverses formes de discrimination et d'exclusion et mettre en place des dispositifs qui assurent l'équité et le respect des différences, conformément aux prescriptions de la Charte des droits et libertés de la personne (MEQ, 2001b, p. 132)

Enfin, une dernière composante peut permettre d'atteindre la deuxième finalité analysée, quoiqu'elle ne concerne pas directement les marqueurs de la diversité ethnoculturelle.

❖ **COMPOSANTE : Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.**

Soulignons en terminant que les composantes de la douzième compétence sont résumées en seulement deux niveaux de maîtrise attendus, lesquels ne traitent pas explicitement de la discrimination et des pratiques

d'éducation aux droits et libertés,, ou encore de la compréhension des balises en matière d'accommodements raisonnables.

- ❖ **NIVEAUX DE MAÎTRISE** : Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :
 - d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe;
 - de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés.

3.3 Constats et pistes de réflexion

Les observations issues de la présente analyse permettent de dresser un certain nombre de constats. Premièrement, à la lecture du premier chapitre des deux versions du référentiel, le pluralisme de la société apparaît comme l'une des transformations majeures à prendre en compte afin d'améliorer la qualité de la formation, mais ce phénomène ne s'opérationnalise pas dans les libellés des compétences. Aucune mention de l'éducation interculturelle et inclusive n'a été repérée dans l'ensemble du document, alors que la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a) avait été adoptée quelques années plus tôt. De manière générale, on constate une absence d'engagement envers l'éducation interculturelle et inclusive pour la formation à l'enseignement et l'usage d'une approche déficitaire, où l'antiracisme, la perspective critique et l'éducation aux droits et libertés sont peu présents.

Deuxièmement, à l'exception des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou des handicaps²⁷, largement abordés à la compétence 7, les autres marqueurs de la diversité, comme le genre, la condition sociale et l'orientation sexuelle, sont aussi peu présents dans les versions du référentiel. Ils sont eux aussi peu opérationnalisés, et abordés de façon générale aux chapitres d'introduction et de mise en contexte des référentiels. Ces derniers font référence notamment à la variété des milieux d'intervention, dont les « milieux socioéconomiques défavorisés », aux transformations de la cellule familiale québécoise (secteur général) et au rôle du milieu scolaire à l'égard de l'égalité des sexes (secteur professionnel). Les conditions sociales sont traitées brièvement à partir du second chapitre des deux versions du référentiel, où sont mentionnés les « milieux socioéconomiques défavorisés » et les « milieux multiculturels ou multiethniques », et l'exigence d'une formation de nature polyvalente. Dans les libellés des compétences, des composantes et des niveaux de maîtrise, les références à ces différents marqueurs de la diversité sont rares.

Troisièmement, on constate que si les documents ne font pas référence à l'éducation interculturelle et à la politique du MELS de 1998 à cet égard, les deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive sont poursuivies, mais très indirectement, par un certain nombre de compétences. D'abord, soulignons que les compétences comportant une mention relative à différents marqueurs de cette diversité – les compétences 1, 3, 4 et 12 – rejoignent davantage la deuxième finalité, soit « adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants ». Les compétences 1, 2, 6, 8, 9 et 12 visent aussi, mais généralement très indirectement, la première finalité, soit « préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire ». Pour leur part, les compétences 5, 7, 10 et 11 ne sont associées à aucune de ces finalités.

²⁷ Ces élèves sont d'ailleurs spécifiquement ciblés dans le référentiel pour le secteur général : « Le nouveau milieu éducatif accorde une attention particulière à chaque élève. Un enseignement plus adapté s'avère nécessaire, notamment pour les élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et les élèves handicapés » (MEQ, 2001a, p. 4).

Plus largement, l'analyse a mis en évidence certaines mentions explicites relatives aux différents marqueurs de la diversité ethnoculturelle, essentiellement parmi les composantes des compétences 1, 3, 4 et 12, bien qu'aucun libellé de compétence n'y réfère directement. En outre, les compétences 1 et 4 renvoient à ces marqueurs dans les « niveaux de maîtrise attendus » au terme de la formation initiale. Les quelques éléments reflétant les préoccupations d'une perspective interculturelle et inclusive ne conduisent donc pas à leur opérationnalisation dans la formation initiale. Les principaux concepts ou les attentes relatives à de telles perspectives éducatives ne sont pas précisés.

Enfin, il convient de mettre en évidence que les compétences 1, 3 et 12 traitent à la fois des deux finalités et comportent des mentions explicites à des marqueurs de la diversité ethnoculturelle. Rappelons en outre que les références relevées varient parfois selon le secteur d'enseignement considéré. En effet, il arrive que les libellés des composantes et des niveaux de maîtrise attendus diffèrent à cet égard entre le référentiel pour le secteur général et celui pour l'enseignement professionnel. Cette observation est valable pour l'ensemble de l'analyse.

4. DES MODÈLES DE COMPÉTENCE POUR LA PRISE EN COMPTE DE LA DIVERSITÉ

Puisque la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale à l'enseignement peut s'ancrer de différentes façons dans le référentiel actuel, le groupe de travail interuniversitaire a élaboré deux modèles de compétence, l'un dit « intégré » et l'autre dit « spécifique », ainsi qu'une synthèse des deux.

4.1 Le modèle intégré : l'intégration des éléments d'une éducation interculturelle et inclusive dans les douze compétences existantes

Le premier modèle consiste à proposer de nouveaux éléments clés ou « composantes » aux douze compétences du référentiel actuel afin de prendre en compte les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive dans la formation initiale à l'enseignement. Les 21 composantes proposées ont fait l'objet de nombreuses réécritures afin d'en accroître l'exhaustivité. La version préliminaire, telle que présentée aux participants du Sommet de 2014, est présentée à l'annexe B.

Dans les lignes qui suivent, un court texte fait état du raisonnement ayant mené aux libellés des composantes proposées. La finalité à laquelle se rattache davantage chacune des composantes proposées y est aussi indiquée. Enfin, dans la section 4.1.2, des exemples d'application pouvant être utiles pour l'évaluation sont proposés pour chacune des composantes. Rappelons que certains exemples d'application peuvent se retrouver dans plus d'une composante, mais qu'ils ne sont pas répétés dans un souci d'éviter la répétition et la lourdeur.

4.1.1 Propositions d'ajout de composantes : justifications

COMPÉTENCE 1

Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.

La compétence 1, ancrée dans l'approche culturelle de l'enseignement, comporte un certain nombre de composantes liées aux compétences interculturelles et inclusives, de même qu'aux finalités d'une telle approche éducative. Néanmoins, tel que vu précédemment, si cette compétence comporte de tels éléments, les libellés n'y réfèrent pas de façon explicite. Les propositions ci-après permettent, entre autres, une meilleure prise en compte de la posture critique du professionnel enseignant.

COMPOSANTES PROPOSÉES

1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation. (Finalité 1)
2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif. (Finalités 1 et 2)

COMPÉTENCE 2

Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.

La compétence 2 repose sur l'apprentissage de la langue d'enseignement et sur son usage dans les différents contextes de la profession. La diversité linguistique grandissante des apprenants et de leur famille appelle les enseignants à faire preuve de jugement critique afin d'employer un registre approprié de la langue d'enseignement et à développer des moyens de communication complémentaires, notamment auprès des parents qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement. Ainsi, les propositions de composantes ci-après permettent d'élargir cette compétence afin de prendre en compte cette réalité dans le développement des capacités de communication en contexte professionnel.

COMPOSANTES PROPOSÉES

3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants. (Finalité 2)
4. Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. (Finalité 2)

En plus de ces propositions de composantes, le groupe de travail suggère de modifier un niveau de maîtrise attendu présent dans le référentiel actuel afin d'inclure les autres communautés linguistiques de la société.

❖ *Au terme de la formation initiale, l'étudiante ou l'étudiant doit être en mesure :*

de maîtriser les règles et les usages de la langue orale et écrite de manière à être compris par l'ensemble de la communauté.

COMPÉTENCE 3

Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés²⁸ et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

Sans qu'elles ne réfèrent directement à des éléments de l'éducation interculturelle et inclusive, les compétences concernant l'acte d'enseigner (3, 4, 5 et 6) sont ancrées dans une vision des apprentissages et d'un monde signifiants pour les apprenants. Le libellé fait référence aux « élèves concernés » de manière générale ou « universelle ». Par contre, les composantes de cette compétence visent à connaître et à prendre en compte les expériences et réalités de tous ordres, incluant les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.

COMPOSANTES PROPOSÉES

5. Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires au sein de la société. (Finalité 2)
6. Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires. (Finalités 1 et 2)

COMPÉTENCE 4

Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés²⁹ et du développement des compétences visées dans le programme de formation.

²⁸ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le concept « effectif scolaire » plutôt que « élèves concernés ». Cependant, il est à noter que cette appellation n'est pas uniformisée pour l'ensemble des compétences.

Cette compétence se réfère explicitement à l'engagement des apprenants dans des situations significatives pour eux selon leurs « caractéristiques cognitives, affectives et sociales »³⁰. Par ailleurs, les nouvelles composantes proposées permettront de susciter l'expression et le respect de la diversité des expériences et réalités des apprenants et de favoriser les pratiques pédagogiques leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

COMPOSANTES PROPOSÉES

7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique. (Finalité 1)
8. Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 5

Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.

Malgré ce qui est énoncé dans le texte accompagnant cette compétence sur l'évaluation des apprentissages, aucune composante ne cible la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse ou linguistique des apprenants dans ces processus. La proposition de composante ci-après permet de prendre en compte de tels écarts en ce qui a trait, d'une part aux représentations de l'enseignant et, d'autre part, aux expériences et réalités des apprenants.

COMPOSANTES PROPOSÉES

9. Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 6

Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.

La sixième compétence, qui rassemble des notions de gestion de classe, permet de mettre en place un cadre d'apprentissage respectant les fondements de l'éducation interculturelle et inclusive. Dans un tel objectif, il est suggéré d'ajouter des composantes relatives à la justice et à la mise en œuvre de stratégies de médiation interculturelle.

COMPOSANTES PROPOSÉES

10. Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination. (Finalité 1)

²⁹ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le concept « effectif scolaire » plutôt que « élèves concernés ».

³⁰ Seulement dans le référentiel pour la formation au secteur général.

COMPÉTENCE 7

Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.

La septième compétence vise précisément l'adaptation des interventions à l'égard des « élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap » et des « élèves à risque ». Même si elle n'est pas destinée de prime abord aux apprenants de groupes minorisés, il est important de prendre en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires de ces apprenants. Soulignons à cet égard que le système scolaire a eu tendance, dans le passé, à classer certains jeunes issus de l'immigration en processus d'acquisition du français comme des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA), lorsqu'ils qui avaient dépassé le temps octroyé pour le soutien en francisation (CDPDJ, 2011; Mc Andrew, Ledent et Murdoch, 2011).

COMPOSANTES PROPOSÉES

11. Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de leurs effets préjudiciables. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 8

Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.

La huitième compétence concerne les technologies de l'information et des communications. Les trois composantes proposées visent à favoriser un usage critique des TIC pour une meilleure prise en compte des enjeux de la diversité.

COMPOSANTES PROPOSÉES

12. Favoriser l'usage des TIC pour développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique. (Finalité 1)
13. Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants. (Finalité 2)
14. Exercer un esprit critique et nuancé à l'égard des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 9

Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.

Afin de consolider les liens de cette compétence avec l'éducation interculturelle et inclusive, les propositions insistent sur la participation citoyenne des apprenants, des familles et des communautés de façon à prendre en compte l'énoncé de politique *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997) et la deuxième finalité.

COMPOSANTES PROPOSÉES

15. Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des

familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire. (Finalité 2)

16. Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés, pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 10

Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés³¹.

Cette compétence met de l'avant la participation active et collaborative du personnel enseignant. L'une des composantes proposées vise donc le partage d'informations utiles pédagogiquement sur les apprenants minorisés. Dans le référentiel pour le secteur général, on souligne d'ailleurs la mise en œuvre d'actions concertées afin d'adapter l'enseignement aux « caractéristiques des élèves », sans en spécifier le sens. L'autre composante suggérée porte plutôt sur la valorisation de l'apport des membres du personnel scolaire de différentes origines.

COMPOSANTES PROPOSÉES

17. Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique. (Finalité 1)
18. Faciliter le partage d'informations entre les membres de l'équipe pédagogique sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école. (Finalité 2)

COMPÉTENCE 11

S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.

La compétence 11 vise le renforcement du développement professionnel. Les enseignants doivent montrer qu'ils possèdent les capacités de renouvellement, d'analyse et de réflexion critique nécessaires à l'adaptation aux réalités changeantes du milieu social et professionnel. À cet égard, la proposition d'ajout d'une composante portant sur une compréhension accrue des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires est en phase avec l'orientation de cette compétence.

COMPOSANTES PROPOSÉES

19. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la participation démocratique, au respect des droits humains et à la prise en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires. (Finalités 1 et 2)

³¹ Dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel, on utilise le terme « exécution » plutôt que « réalisation » et le terme « élèves visés » plutôt que « élèves concernés ».

COMPÉTENCE 12

Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.

Telle que présentée dans la section précédente, cette compétence comporte déjà un certain nombre de références aux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive. Les propositions du groupe de travail visent donc à préciser la « posture professionnelle » des enseignants à l'égard de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, notamment au regard de ce qui est énoncé dans le référentiel concernant les pratiques d'équité et visant à contrer les situations d'exclusion et de discrimination en milieu scolaire, mais qui ne se retrouvent pas dans les composantes elles-mêmes.

COMPOSANTES PROPOSÉES

20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école. (Finalité 1)
21. Agir comme modèle de justice pour le développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination. (Finalité 1)

4.1.2 Tableau récapitulatif des composantes et des exemples d'application

Tableau 3 : Modèle intégré

COMPOSANTE	Exemples d'application
Compétence 1 : Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	
1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation (Finalité 2)	1.1 J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus.
2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif (Finalités 1 et 2)	2.1 J'ai des attentes élevées envers tous les apprenants, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques : 2.1.1 ... les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français. 2.1.2 ... les apprenants des minorités dans ma classe (Premières Nations, réfugiés, nouveaux arrivants ou immigrants d'implantation plus ancienne). 2.1.3 ... les parcours migratoires et l'adaptation des apprenants immigrants ou réfugiés, et de leur famille (p. ex. trajectoires multipays, séparation et réunification familiales, traumatismes, deuils, arrivée récente, etc.). 2.1.4 ... les apprenants de différentes religions. 2.1.5 ... la fréquentation scolaire antérieure des apprenants, les retards scolaires

	<p>vécus en raison de la migration et le degré de connaissance de l'école québécoise.</p> <p>2.2 Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.</p> <p>2.3 J'adapte mes pratiques et le matériel utilisé afin d'éviter les biais linguistiques et culturels.</p> <p>2.4 Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.</p>
<p><i>Compétence 2. Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.</i></p>	
<p>3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants (Finalité 2)</p>	<p>3.1 Je valorise le français, langue commune et véhicule de culture, dans une perspective de complémentarité et non de concurrence entre les langues.</p>
<p>4. Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement (Finalité 2)</p>	<p>4.1 Je m'informe des ressources disponibles pour favoriser la communication avec les familles issues de l'immigration (interprètes, traduction, autres outils disponibles, etc.).</p> <p>4.2 J'adapte la forme et le contenu des activités et des outils de communication pour les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p>
<p><i>Compétence 3. Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</i></p>	
<p>5. Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires au sein de la société (Finalité 2)</p>	<p>5.1 J'évalue, planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.2 à 2.6 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p>6. Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires (Finalités 1 et 2)</p>	<p>6.1 Je m'informe sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.2 Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.</p> <p>6.3 J'intègre dans mon enseignement des activités d'apprentissage et du matériel qui permettent aux apprenants d'utiliser leur répertoire linguistique dans l'apprentissage de la langue d'enseignement.</p> <p>6.4 Je tiens compte dans mes pratiques des besoins socioscolaires des apprenants des groupes vulnérables, entre autres minorisés, nouvellement arrivés, réfugiés</p>

	<p>et/ou en processus d'acquisition du français.</p> <p>6.5 Je prépare des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'exposer, de questionner, de valoriser et de partager leurs expériences et réalités spécifiques. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1 à 2.4 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.6 J'intègre les réalités et expériences des apprenants comme ressources pédagogiques afin de favoriser les apprentissages mutuels.</p>
<p><i>Compétence 4. Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation.</i></p>	
<p>7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique (Finalité 1)</p>	<p>7.1 Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.</p> <p>7.2 Je suscite une prise de conscience chez les apprenants de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique présente dans la classe, l'école et la société.</p>
<p>8. Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires (Finalité 2)</p>	<p>8.1 Je propose des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'exposer, de questionner, de valoriser et de partager leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires, et de faire des liens avec les contenus disciplinaires du programme. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1 à 2.6 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p><i>Compétence 5. Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.</i></p>	
<p>9. Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation (Finalité 2)</p>	<p>9.1 J'ajuste les modalités d'évaluation aux réalités et expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants afin d'éviter les effets préjudiciables. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>9.2 Je construis des jugements nuancés sur le degré d'acquisition des compétences des élèves en tenant compte de l'interférence potentielle de mon propre bagage social.</p>
<p><i>Compétence 6. Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.</i></p>	
<p>10. Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et</p>	<p>10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</p>

<p>d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination (Finalité 1)</p>	<p>10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire.</p> <p>10.3 J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</p> <p>10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (p. ex. médiation, élaboration d'une charte de l'égalité, d'un code de vie).</p> <p>10.5 Je favorise des activités qui développent l'engagement de l'apprenant envers la justice, la lutte aux situations d'exclusion et de discrimination.</p>
<p><i>Compétence 7. Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.</i></p>	
<p>11. Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de leurs effets préjudiciables (Finalité 2)</p>	<p>11.1 Je travaille avec les autres membres de l'équipe-école à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles afin qu'ils tiennent davantage compte des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p><i>Compétence 8. Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.</i></p>	
<p>12. Favoriser l'usage des TIC pour développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique (Finalité 1)</p>	<p>12.1 J'utilise les TIC comme instruments de partage et d'interconnaissance entre les apprenants.</p>
<p>13. Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants (Finalité 2)</p>	<p>13.1 Je m'informe des technologies de l'information et des communications disponibles.</p> <p>13.2 J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et expériences spécifiques des apprenants.</p>
<p>14. Exercer un esprit critique et</p>	<p>14.1 J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des</p>

<p>nuancé à l'égard des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC (Finalité 2)</p>	<p>rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p>Compétence 9. <i>Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.</i></p>	
<p>15. Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire (Finalité 2)</p>	<p>15.1 Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.</p> <p>15.2 Je prends conscience des défis que les familles immigrantes et les communautés ont à relever lorsqu'elles sont en contact avec l'école.</p> <p>15.3 Je connais les moyens instaurés par les milieux scolaire et communautaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.</p> <p>15.4 Je m'informe du protocole d'accueil, des activités et du soutien offerts par les milieux scolaire et communautaire destinés aux familles issues de l'immigration (jumelage, cours, activités, outils disponibles, etc.).</p>
<p>16. Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés, pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants (Finalité 2)</p>	<p>16.1 Je favorise la participation des familles immigrantes et des communautés aux pratiques décisionnelles et aux activités scolaires en tant qu'acteurs de l'école et coresponsables de la réussite des apprenants.</p> <p>16.2 Si nécessaire, j'oriente et accompagne les apprenants vers les services répondant à leurs besoins en maintenant la collaboration avec les différents acteurs concernés internes ou externes à l'école.</p> <p>16.3 Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>16.4 Je mets en œuvre des activités d'accueil pour les nouveaux arrivants avec l'équipe-école et les apprenants.</p>
<p>Compétence 10. <i>Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.</i></p>	
<p>17. Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique (Finalité 1)</p>	<p>17.1 J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soit leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.</p>
<p>18. Faciliter le partage</p>	<p>18.1 Dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école, je</p>

<p>d'information entre les membres de l'équipe pédagogique sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école (Finalité 2)</p>	<p>m'informe et assure le partage de l'information sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>18.2 Je travaille avec l'équipe-école à l'amélioration continue des moyens de partager l'information sur les besoins des apprenants, notamment lors de transitions (p. ex. entre les services d'accueil et de francisation et les classes ordinaires).</p>
<p><i>Compétence 11. S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.</i></p>	
<p>19. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la participation démocratique, au respect des droits et à la prise en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires (Finalités 1 et 2)</p>	<p>19.1 J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.</p> <p>19.2 Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</p>
<p><i>Compétence 12. Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.</i></p>	
<p>20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école (Finalité 1)</p>	<p>20.1 Je m'informe des ressources disponibles pour identifier et agir sur les situations d'exclusion et de discrimination au sein même de l'école, dont les balises en matière d'accommodements raisonnables.</p> <p>20.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.</p>
<p>21. Agir comme modèle de justice sociale pour le développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination (Finalité 1)</p>	<p>21.1 Je m'engage à transformer les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école en mettant en place des pratiques et des projets en ce sens.</p> <p>21.2 J'adopte des pratiques de conscientisation, de responsabilisation et de transformation des comportements afin de faire vivre et respecter les droits et libertés dans ma classe.</p> <p>21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques, etc.) qui marquent la société québécoise.</p> <p>21.4 J'adopte des attitudes, un langage et des comportements démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle dans les décisions prises en classe.</p>

4.2 Le modèle spécifique: une compétence interculturelle et inclusive

Le second modèle élaboré par le groupe de travail vise l'ajout d'une compétence interculturelle et inclusive au référentiel actuel. Depuis les dix dernières années, certains programmes en enseignement de l'UQAM ont d'ailleurs adopté une 13^e compétence spécifique et développé des composantes et des niveaux de maîtrise afin de faciliter son évaluation en formation théorique et pratique. Touchant à la fois les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle, cette compétence serait ajoutée à la suite des douze compétences existantes. Elle est formée de six composantes qui constituent une synthèse des propositions de composantes de la première version du modèle intégré (voir l'annexe A). L'ensemble des libellés a fait l'objet de plusieurs réécritures afin d'en accroître l'exhaustivité, la clarté, la précision et l'exclusivité. La version préliminaire de ce modèle, présentée aux participants du Sommet de 2014, se retrouve à l'annexe C. Des exemples d'application ont aussi été ajoutés à chaque composante afin d'en permettre l'évaluation dans différents contextes de formation. Ils correspondent à ceux qui découlent des 21 composantes du modèle intégré (tableau 3), mais seuls les plus pertinents en fonction de ce nouveau découpage ont été conservés.

4.2.1 Formulation des composantes du modèle spécifique : justifications

Un certain nombre de considérations a guidé l'élaboration du libellé de cette compétence et des composantes. Premièrement, elle vise les deux finalités centrales d'une éducation interculturelle et inclusive soit : (1) Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire; (2) Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés. Deuxièmement, elle englobe les réalités diverses des régions du Québec selon l'importance des mouvements migratoires et vise une meilleure prise en compte de certaines communautés dans la formation, notamment les Premières Nations et les anglophones.

Les composantes de la nouvelle compétence sont plus transversales, car d'une part elles recoupent souvent, et simultanément, les 21 composantes que nous avons proposées dans le modèle intégré et, d'autre part, elles font référence à plusieurs des quatre dimensions qui caractérisent les douze compétences existantes et structurent le référentiel (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle) (voir le tableau 4 ci-après). Par contre, les six composantes visent généralement un aspect précis de l'éducation interculturelle et inclusive afin d'en couvrir toutes les facettes :

- La première composante proposée concerne le développement de savoir-être essentiels pour agir selon une perspective interculturelle et inclusive.
- La deuxième vise à contrer toute forme de discrimination à l'école et dans la société.
- La troisième renvoie à la prise en compte des expériences et réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles dans l'acte d'enseigner.
- La quatrième concerne la préparation des apprenants à vivre et agir dans une société pluraliste.
- La suivante soutient les relations de collaboration avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, que ce soit les parents, les organismes communautaires, les autres intervenants scolaires, etc.
- Enfin, la dernière porte sur la formation continue et le développement professionnel des enseignants.

4.2.2 Tableau récapitulatif et exemples d'application

Tableau 4 : Modèle spécifique

Libellé de la compétence : Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.	
Composantes	Exemples d'application **
<p>1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 1, 7</p> <p>Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle</p> <p>Finalités 1 et 2</p>	<p>Compétence 1 *</p> <p>1.1 J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus (1.1).</p> <p>2.1 J'ai des attentes élevées envers tous les apprenants, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques :</p> <p>2.1.1 ... les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français.</p> <p>2.1.2 ... les apprenants des minorités dans ma classe (Premières Nations, réfugiés, nouveaux arrivants ou immigrants d'implantation plus ancienne).</p> <p>2.1.3 ... les parcours migratoires et l'adaptation des apprenants immigrants ou réfugiés, et de leur famille (p. ex. trajectoires multipays, séparation et réunification familiales, traumatismes, deuils, arrivée récente, etc.).</p> <p>2.1.4 ... les apprenants de différentes religions.</p> <p>2.1.5 ... la fréquentation scolaire antérieure des apprenants, les retards scolaires vécus en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise.</p> <p>2.2 Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.</p> <p>Compétence 7</p> <p>11.1 Je travaille avec les autres membres de l'équipe-école à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles afin qu'ils tiennent davantage compte des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p>2. Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une</p>	<p>Compétence 5</p> <p>9.1 J'ajuste les modalités d'évaluation aux réalités et expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants afin d'éviter les effets préjudiciables. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples</i></p>

<p>société pluraliste.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 5, 6, 12</p> <p>Acte d'enseigner, Identité professionnelle</p> <p>Finalité 1</p>	<p><i>d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 6</p> <p>10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</p> <p>10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire.</p> <p>10.3 J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</p> <p>10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (p. ex. médiation, élaboration d'une charte de l'égalité, d'un code de vie).</p> <p>10.5 Je favorise des activités qui développent l'engagement de l'apprenant envers la justice, la lutte aux situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétence 12</p> <p>20.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.</p> <p>21.1 Je m'engage à transformer les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école en mettant en place des pratiques et des projets en ce sens.</p> <p>21.2 J'adopte des pratiques de conscientisation, de responsabilisation et de transformation des comportements afin de faire vivre et respecter les droits et libertés dans ma classe.</p> <p>21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques, etc.) qui marquent la société québécoise.</p> <p>21.4 J'adopte des attitudes, un langage et des comportements démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle dans les décisions prises en classe.</p>
<p>3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur</p>	<p>Compétence 2</p> <p>3.1 Je valorise le français, langue commune et véhicule de culture, dans une perspective de complémentarité et non de concurrence entre les langues.</p> <p>Compétence 3</p> <p>5.1 J'évalue, planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des</p>

<p>réussite éducative.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 2, 3, 4, 5, 7, 8</p> <p>Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire</p> <p>Finalité 2</p>	<p>expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.1 Je m'informe sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.2 Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.</p> <p>6.3 J'intègre dans mon enseignement, des activités d'apprentissage et du matériel qui permettent aux apprenants d'utiliser leur répertoire linguistique dans l'apprentissage de la langue d'enseignement.</p> <p>6.4 Je tiens compte dans mes pratiques des besoins socioscolaires des apprenants des groupes vulnérables, entre autres minorisés, nouvellement arrivés, réfugiés et/ou en processus d'acquisition du français.</p> <p>6.5 Je prépare des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'exposer, de questionner, de valoriser et de partager leurs expériences et réalités spécifiques. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1 à 2.4 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.6 J'intègre les réalités et expériences des apprenants comme ressources pédagogiques afin de favoriser les apprentissages mutuels.</p> <p>Compétence 4</p> <p>7.2 Je suscite une prise de conscience chez les apprenants de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique présente dans la classe, l'école et la société.</p> <p>Compétence 5</p> <p>9.1 J'ajuste les modalités d'évaluation aux réalités et expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants afin d'éviter les effets préjudiciables. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 7</p> <p>11.1 Je travaille avec les autres membres de l'équipe-école à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles afin qu'ils tiennent davantage compte des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 8</p> <p>14.1 J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences</p>
---	--

	antérieures. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i>
<p>4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 1, 4, 6, 8, 12</p> <p>Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire</p> <p>Finalité 1</p>	<p>Compétence 1</p> <p>2.4 Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.</p> <p>Compétence 4</p> <p>7.1 Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.</p> <p>Compétence 6</p> <p>10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</p> <p>10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire.</p> <p>10.3 J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</p> <p>10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (p. ex. médiation, élaboration d'une charte de l'égalité, d'un code de vie).</p> <p>10.5 Je favorise des activités qui développent l'engagement de l'apprenant envers la justice, la lutte aux situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétence 8</p> <p>12.1 J'utilise les TIC comme instruments de partage et d'interconnaissances entre les apprenants.</p> <p>Compétence 12</p> <p>21.2 J'adopte des pratiques de conscientisation, de responsabilisation et de transformation des comportements afin de faire vivre et respecter les droits et libertés dans ma classe.</p> <p>21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques, etc.) qui marquent la société québécoise.</p> <p>21.4 J'adopte des attitudes, un langage et des comportements démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle dans les décisions prises en classe.</p>

<p>5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 9, 10</p> <p>Contexte social et scolaire</p> <p>Finalité 1 et 2</p>	<p>Compétence 9</p> <p>15.1 Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.</p> <p>15.2 Je prends conscience des défis que les familles immigrantes et les communautés ont à relever lorsqu'elles sont en contact avec l'école.</p> <p>15.3 Je connais les moyens instaurés par les milieux scolaire et communautaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.</p> <p>15.4 Je m'informe du protocole d'accueil, des activités et du soutien offerts par les milieux scolaire et communautaire destinés aux familles issues de l'immigration (jumelage, cours, activités, outils disponibles, etc.).</p> <p>16.1 Je favorise la participation des familles immigrantes et des communautés aux pratiques décisionnelles et aux activités scolaires en tant qu'acteurs de l'école et coresponsables de la réussite des apprenants.</p> <p>16.2 Si nécessaire, j'oriente et accompagne les apprenants vers les services répondant à leurs besoins en maintenant la collaboration avec les différents acteurs concernés internes ou externes à l'école.</p> <p>16.3 Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>16.4 Je mets en œuvre des activités d'accueil pour les nouveaux arrivants avec l'équipe-école et les apprenants.</p> <p>Compétence 10</p> <p>17.1 J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soit leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.</p> <p>18.1 Dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école, je m'informe et assure le partage de l'information sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>18.2 Je travaille avec l'équipe-école à l'amélioration continue des moyens de partager l'information sur les besoins des apprenants, notamment lors de transitions (p. ex. entre les services d'accueil et de francisation et les classes ordinaires).</p>
<p>6. S'engager dans des activités de développement professionnel</p>	<p>Compétence 8</p> <p>13.2 J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et</p>

<p>permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.</p> <p>Compétences correspondantes dans le référentiel actuel : 8, 11</p> <p>Contexte social et scolaire, Identité professionnelle</p> <p>Finalités 1 et 2</p>	<p>expériences spécifiques des apprenants.</p> <p>Compétence 11</p> <p>19.1 J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.</p> <p>19.2 Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</p>
---	--

* Compétence du référentiel actuel. Pour les libellés complets, voir la section 4.1.1.

** Entre parenthèses se trouvent les exemples d'application issus du modèle intégré (tableau 3).

4.3 L'articulation des deux modèles : une synthèse

Le modèle spécifique et le modèle intégré visent tous les deux à bonifier le référentiel actuel. Bien sûr, le travail effectué sur chacun des modèles est perfectible, comme l'ont montré les nombreux allers-retours effectués par les membres du groupe depuis sa création. Ils comportent des avantages et des limites qui leur sont propres, comme nous le verrons en détail dans les constats à la section 4.4. Par contre, lorsque nous joignons les deux modèles, nous en arrivons à une synthèse (voir le tableau synthèse 5 ci-après). Ce tableau synthèse a nécessité un effort d'association des 21 composantes proposées pour le modèle intégré aux six composantes du modèle spécifique, mais il ne constitue pas un modèle en soi, c'est-à-dire possédant des caractéristiques propres et distinctes des deux autres.

Constituée à la fois d'une nouvelle compétence interculturelle et inclusive et de vingt-et-une composantes complémentaires associées aux douze compétences existantes, cette synthèse peut permettre aux décideurs, aux formateurs universitaires, aux superviseurs de stage et aux enseignants associés d'adapter le référentiel ministériel actuel pour y ajouter les finalités et composantes d'une éducation interculturelle et inclusive. La synthèse et l'articulation des deux modèles permettent de regrouper les éléments essentiels dont les instances décisionnelles et les universités peuvent choisir de tenir compte dans leurs programmes de formation et leurs grilles d'évaluation des stages. La synthèse reprend aussi les exemples d'application proposés pour favoriser l'évaluation en formation pratique.

Le Tableau 5 présente cette synthèse de l'ensemble des composantes élaborée pour les deux modèles précédents et des exemples d'application. Certains choix ont été faits dans l'articulation des composantes des deux modèles afin de réduire la répétition et l'occurrence des 21 composantes, de favoriser la lisibilité, l'appropriation et l'utilisation par les formateurs et les évaluateurs. L'objectif est aussi de s'assurer de la cohérence entre les modèles sur le plan des finalités, des compétences et des dimensions du référentiel.

4.3.1 Tableau récapitulatif et exemples d'application

Tableau 5 : Synthèse des deux modèles

<p>Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)</p> <p>Libellé de la compétence spécifique : <i>Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.</i></p>	<p>Composantes**(c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)</p>	<p>Quelques exemples d'application</p>
<p>1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>.....</p> <p>Finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1 et 2</p>	<p>Compétence 1* - Fondements</p> <p>c1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation.</p> <p>c2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des exclusions et discriminations en contexte éducatif.</p> <p>Compétence 7 - Contexte social et scolaire</p> <p>c11. Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de</p>	<p>Compétence 1 (composantes c 1, c2)</p> <p>1.1 J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus</p> <p>2.1 J'ai des attentes élevées envers tous les apprenants, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques :</p> <p>2.1.1 ... les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français.</p> <p>2.1.2 ... les apprenants des minorités dans ma classe (Premières Nations, réfugiés, nouveaux arrivants ou immigrants d'implantation plus ancienne).</p> <p>2.1.3 ... les parcours migratoires et l'adaptation des apprenants immigrants ou réfugiés, et de leur famille (p. ex. trajectoires multipays, séparation et réunification</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
	<p>leurs effets préjudiciables.</p>	<p>familiales, traumatismes, deuils, arrivée récente, etc.).</p> <p>2.1.4 ... les apprenants de différentes religions.</p> <p>2.1.5 ... la fréquentation scolaire antérieure des apprenants, les retards scolaires vécus en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise.</p> <p>2.2 Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.</p> <p>Compétence 7 (c11)</p> <p>11.1 Je travaille avec les autres membres de l'équipe-école à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles afin qu'ils tiennent davantage compte des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>
<p>2. Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.</p> <p>.....</p>	<p>Compétence 5 - Acte d'enseigner</p> <p>c9. Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation.</p> <p>Compétence 6 - Acte d'enseigner</p>	<p>Compétence 5 (c9)</p> <p>9.1 J'ajuste les modalités d'évaluation aux réalités et expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants afin d'éviter leurs effets préjudiciables. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 6 (c10)</p> <p>10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
<p>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 1</p>	<p>c10. Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétence 12 - Identité professionnelle</p> <p>c20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école.</p> <p>c21. Agir comme modèle de justice sociale pour le développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de discrimination et d'exclusion.</p>	<p>10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire.</p> <p>10.3 J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</p> <p>10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (p. ex. médiation, élaboration d'une charte de l'égalité, d'un code de vie).</p> <p>10.5 Je favorise des activités qui développent l'engagement de l'apprenant envers la justice, la lutte aux situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétence 12 (c20, c21)</p> <p>20.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.</p> <p>21.1 Je m'engage à transformer les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école en mettant en place des pratiques et des projets en ce sens.</p> <p>21.2 J'adopte des pratiques de conscientisation, de responsabilisation et de transformation des comportements afin de faire vivre et respecter les droits et libertés dans ma classe.</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
		<p>21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques, etc.) qui marquent la société québécoise.</p> <p>21.4 J'adopte des attitudes, un langage et des comportements démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle dans les décisions prises en classe.</p>
<p>3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.</p> <p>.....</p> <p>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 2</p>	<p>Compétence 2 - Fondements</p> <p>c3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants.</p> <p>c4. Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>Compétence 3 - Acte d'enseigner</p> <p>c5. Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires au sein de la société.</p> <p>c6. Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p> <p>Compétence 4 - Acte d'enseigner</p> <p>c7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité,</p>	<p>Compétence 2 (c3, c4)</p> <p>3.1 Je valorise le français, langue commune et véhicule de culture, dans une perspective de complémentarité et non de concurrence entre les langues.</p> <p>4.1 Je m'informe des ressources disponibles pour favoriser la communication avec les familles issues de l'immigration (interprètes, traduction, autres outils disponibles, etc.).</p> <p>4.2 J'adapte la forme et le contenu des activités et des outils de communication pour les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>Compétence 3 (c5, c6)</p> <p>5.1 J'évalue, planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.1 Je m'informe sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
	<p>des droits humains et de la participation démocratique.</p> <p>c8. Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p> <p>Compétence 5 - Acte d'enseigner</p> <p>c9. Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation.</p> <p>Compétence 7 - Contexte social et scolaire</p> <p>c11. Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de leurs effets préjudiciables.</p> <p>Compétence 8 - Contexte social et scolaire</p> <p>c14. Exercer un esprit critique et nuancé à l'égard des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC.</p>	<p>6.2 Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.</p> <p>6.3 J'intègre dans mon enseignement des activités d'apprentissage et du matériel qui permettent aux apprenants d'utiliser leur répertoire linguistique dans l'apprentissage de la langue d'enseignement.</p> <p>6.4 Je tiens compte dans mes pratiques des besoins socioscolaires des apprenants des groupes vulnérables, entre autres minorisés, nouvellement arrivés, réfugiés et/ou en processus d'acquisition du français.</p> <p>6.5 Je prépare des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'exposer, de questionner, de valoriser et de partager leurs expériences et réalités spécifiques. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1 à 2.4 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>6.6 J'intègre les réalités et expériences des apprenants comme ressources pédagogiques afin de favoriser les apprentissages mutuels.</p> <p>Compétence 4 (c7, c8)</p> <p>7.2 Je suscite une prise de conscience chez les apprenants de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique présente dans la classe, l'école et la société.</p> <p>8.1 Je propose des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'exposer, de questionner, de valoriser et de partager leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires,</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
		<p>et de faire des liens avec les contenus disciplinaires du programme. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1 à 2.6 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 5 (c9) 9.1 J'ajuste les modalités d'évaluation aux réalités et expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants afin d'éviter les effets préjudiciables. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 7 (c11) 11.1 Je travaille avec les autres membres de l'équipe-école à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles afin qu'ils tiennent davantage compte des expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>Compétence 8 (c14) 14.1 J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
<p>4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.</p> <p>.....</p> <p>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 1</p>	<p>Compétence 1 - Fondements</p> <p>c2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif.</p> <p>Compétence 4 - Acte d'enseigner</p> <p>c7 Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.</p> <p>Compétence 6 - Acte d'enseigner</p> <p>c10. Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.</p> <p>Compétence 8 - Contexte social et scolaire</p> <p>c12. Favoriser l'usage des TIC pour développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.</p> <p>Compétence 12 - Identité professionnelle</p> <p>c20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école.</p> <p>c21. Agir comme modèle de justice sociale pour le</p>	<p>Compétence 1 (c2)</p> <p>2.4 Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.</p> <p>Compétence 4 (c7)</p> <p>7.1 Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.</p> <p>Compétence 6 (c10)</p> <p>10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.</p> <p>10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire.</p> <p>10.3 J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.</p> <p>10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (p. ex. médiation, élaboration d'une charte de l'égalité, d'un code de vie).</p> <p>10.5 Je favorise des activités qui développent l'engagement de l'apprenant envers la justice, la lutte aux situations d'exclusion et de discrimination.</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
	<p>développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de discrimination et d'exclusion.</p>	<p>Compétence 8 (c12) 12.1 J'utilise les TIC comme instruments de partage et d'interconnaissances entre les apprenants.</p> <p>Compétence 12 (c20, c21) 20.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.</p> <p>21.2 J'adopte des pratiques de conscientisation, de responsabilisation et de transformation des comportements afin de faire vivre et respecter les droits et libertés dans ma classe.</p> <p>21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques, etc.) qui marquent la société québécoise.</p> <p>21.4 J'adopte des attitudes, un langage et des comportements démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle dans les décisions prises en classe.</p>
<p>5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p>	<p>Compétence 9 - Contexte social et scolaire c15. Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire. c16. Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés,</p>	<p>Compétence 9 (c15, c16) 15.1 Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.</p> <p>15.2 Je prends conscience des défis que les familles immigrantes et les communautés ont à relever lorsqu'elles sont en contact avec l'école.</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
<p>.....</p> <p>Finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1 et 2</p>	<p>pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.</p> <p>Compétence 10 - Contexte social et scolaire</p> <p>c17 Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique.</p> <p>c18. Faciliter le partage d'information entre les membres de l'équipe pédagogique sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école.</p>	<p>15.3 Je connais les moyens instaurés par les milieux scolaire et communautaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.</p> <p>15.4 Je m'informe du protocole d'accueil, des activités et du soutien offerts par les milieux scolaire et communautaire destinés aux familles issues de l'immigration (jumelage, cours, activités, outils disponibles, etc.).</p> <p>16.1 Je favorise la participation des familles immigrantes et des communautés aux pratiques décisionnelles et aux activités scolaires en tant qu'acteurs de l'école et coresponsables de la réussite des apprenants.</p> <p>16.2 Si nécessaire, j'oriente et accompagne les apprenants vers les services répondant à leurs besoins en maintenant la collaboration avec les différents acteurs concernés internes ou externes à l'école.</p> <p>16.3 Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>16.4 Je mets en œuvre des activités d'accueil pour les nouveaux arrivants, avec l'équipe-école et les apprenants.</p> <p>Compétence 10 (c17, c18)</p> <p>17.1 J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soit leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle</p>

Composantes d'une compétence interculturelle et inclusive (modèle spécifique)	Composantes** (c) pouvant être intégrées aux douze compétences existantes du référentiel (modèle intégré)	Quelques exemples d'application
		<p>antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.</p> <p>18.1 Dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école, je m'informe et j'assure le partage de l'information sur les expériences et réalités spécifiques des apprenants. <i>(Les situations dépeintes dans les exemples d'application 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i></p> <p>18.2 Je travaille avec l'équipe-école à l'amélioration continue des moyens de partager l'information sur les besoins des apprenants, notamment lors de transitions (p. ex. entre les services d'accueil et de francisation et les classes ordinaires).</p>
<p>6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.</p> <p>.....</p> <p>Finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1 et 2</p>	<p>Compétence 8 - Contexte social et scolaire C13. Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.</p> <p>Compétence 11- Identité professionnelle c19. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la participation démocratique, au respect des droits et à la prise en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p>	<p>Compétence 8 (c13) 13.2 J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et expériences spécifiques des apprenants.</p> <p>Compétence 11 (c19) 19.1 J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer à vivre ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.</p> <p>19.2 Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</p>

* Pour les libellés complets, voir la section 4.1.1

** Composante (c) associée aux compétences du référentiel, parmi les 21 proposées dans le modèle intégré (tableau 3)

4.4 Les constats sur les différents modèles

Le processus d'élaboration de ces modèles a permis de dégager différents constats quant aux avantages et aux limites de chacun d'eux. Le modèle intégré permet de bonifier le référentiel ministériel et de combler certaines lacunes quant aux compétences existantes (comme la 2 et la 7)³². Il peut être utilisé facilement dans les cours de formation initiale. Il implique cependant des modifications substantielles aux cadres ministériels en place. Il nécessite par ailleurs de spécifier (et de répéter) à chacune des composantes les marqueurs ethnoculturels ou les groupes qui sont ciblés.

Pour sa part, le modèle dit spécifique est plus concis que le modèle intégré et couvre largement les objectifs de l'éducation interculturelle et inclusive en formation initiale à l'enseignement. Ses six composantes synthétisent les 21 composantes proposées pour le modèle intégré. Il est donc moins lourd à mettre en œuvre pour l'évaluation en formation pratique par les superviseurs de stage et les enseignants associés. Par contre, il est difficile de déterminer la meilleure façon d'insérer cette nouvelle compétence dans le référentiel ministériel. En effet, telle qu'elle est actuellement constituée, la nouvelle compétence est très transversale et touche à la fois les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle, les quatre dimensions qui structurent le référentiel ministériel et qui caractérisent les douze compétences existantes. Par ailleurs, en ciblant spécifiquement la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, il y a un risque d'essentialisation par rapport aux autres marqueurs de la diversité sociale, comme c'est le cas avec la compétence 7 (sur le handicap) du référentiel actuel.

En ce qui a trait aux pronostics de prise en compte dans la formation initiale, une compétence spécifique a toutefois l'avantage de jouir d'une plus grande visibilité que de simples composantes dispersées parmi les douze compétences du référentiel existant. Elle a donc, a priori, plus de chances d'être prise en compte dans les portfolios et la formation pratique des futurs enseignants, comme le font certains programmes en enseignement de l'UQAM, qui ont ajouté une 13^e compétence et développé des grilles de composantes et d'indicateurs observables pour l'évaluation dans les stages. Une telle compétence nécessite aussi une légitimation au niveau ministériel ou au sein des universités.

Dans les deux cas, les formateurs universitaires peuvent ajouter les composantes proposées aux compétences déjà développées dans leur cours et ainsi prendre en compte les finalités d'une éducation interculturelle et inclusive. Puisqu'une compétence est un « savoir agir complexe » (Tardif, 2006), il importe de garder à l'esprit que les exemples d'application présentés pour chacun des modèles ne sont pas exhaustifs ou pertinents dans tous les contextes, et renvoient à un ensemble de savoirs, d'habiletés, de jugement et d'attitudes. Ils doivent en effet être adaptés, observés ou évalués en tenant compte des exigences dans un contexte spécifique, en fonction de ressources, de contraintes et de familles de situation.

La synthèse des deux modèles découle des suggestions de certains participants au Sommet de 2014, mais cet hybride, constitué à la fois d'une nouvelle compétence interculturelle et inclusive et des 21 composantes complémentaires, demande aux utilisateurs de faire des choix. Il permet aux décideurs de choisir des éléments de l'un ou l'autre des modèles pour adapter le référentiel ministériel actuel afin qu'il tienne compte des finalités d'une éducation interculturelle et inclusive. Il peut constituer aussi un outil pratique pour les futurs enseignants, les formateurs universitaires, les superviseurs de stage et les enseignants associés, qui peuvent l'utiliser pour adapter leurs cours et les portfolios, ou construire des grilles d'évaluation pour les stages. Il peut aussi servir d'outil de formation continue auprès des milieux scolaires.

³² Ces composantes font respectivement référence aux modalités de correction pour les élèves dont le répertoire linguistique n'inclut pas la langue d'enseignement et à la prise en compte des réalités ethnoculturelles, religieuses et linguistiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un handicap.

5. CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

Ce rapport est le fruit d'un travail collectif des professeurs spécialistes de la diversité en éducation en formation des enseignants dans douze universités québécoises, et il repose sur une sorte de consensus social dégagé lors du Sommet de 2014 à partir du travail intense mené en ateliers. Il a pour origine le travail de deux équipes, l'une à l'UQAM et l'autre à l'Université de Montréal, qui ont décidé de réunir les formateurs universitaires dans le domaine afin de réfléchir sur des modèles de compétence lors du 1^{er} Sommet, en 2012. Cette réflexion s'était donc déjà engagée aux sommets de 2012 et de 2013, ainsi qu'avec le CAPFE, l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) et les autorités ministérielles dont relèvent les dossiers de l'intégration scolaire des immigrants et de la titularisation des enseignants. Il doit par contre se poursuivre avec les décideurs et les milieux de formation et de pratique dans un contexte de réflexion sur une refonte du référentiel ministériel.

Le groupe de travail mis en place à la suite du 2^e Sommet avait pour objectif principal de réfléchir aux éléments constitutifs et à l'opérationnalisation de ces compétences afin de s'assurer que les futurs enseignants soient formés et évalués à cet égard. Par ailleurs, il entendait suggérer des pistes aux décideurs sur ces compétences dans un contexte où le CAPFE réfléchit à d'éventuelles modifications du référentiel. Le groupe de travail s'est donné pour mandat de travailler à l'élaboration d'éléments et de modèles de compétence interculturelle et inclusive afin que les enjeux de la diversité ethnoculturelle soient mieux pris en compte dans le développement des compétences professionnelles des enseignants autant dans les cours de formation fondamentale que de formation pratique, car c'est lors de l'évaluation en stage qu'une compétence comme « savoir agir en contexte » prend tout son sens. L'arrimage entre les cours de formation fondamentale et les cours de formation pratique est donc très importante à cet égard. Par ailleurs, en l'absence d'une reconnaissance claire d'éléments de compétences interculturelles et inclusives attendues au terme de la formation par le ministère, le CAPFE ou les universités, il est très difficile pour les professeurs qui y sont engagés de faire valoir l'importance de relayer dans les stages les compétences visées dans leurs cours plus « théoriques ».

De manière plus précise, le travail présenté dans ce rapport a permis de dégager plusieurs éléments de consensus parmi les formateurs et professeurs spécialistes de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation des enseignants présents aux sommets depuis 2013. Ce consensus porte d'abord sur le choix d'une perspective inclusive privilégiée par le groupe de travail, mais aussi d'une prise en compte ciblée de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en raison de sa faible prise en compte dans les programmes de formation et le référentiel ministériel. Le consensus porte aussi sur les deux finalités d'une compétence interculturelle et inclusive et sur la définition des éléments qu'elle doit contenir et privilégier (composantes et indicateurs), qui ont été travaillés en profondeur lors de deux sommets (2013 et 2014). Ces deux finalités et les composantes proposées dans ce rapport sont en phase avec les développements internationaux récents sur les compétences inclusives et interculturelles que tout enseignant doit développer, notamment les grands travaux de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe (2009a, b, 2010 a, b). Ensuite, l'analyse fine du référentiel ministériel a permis de montrer la faible présence d'éléments de compétences interculturelles et inclusives et les ajustements nécessaires. En effet, au-delà d'une conception assez générale de l'approche culturelle de l'enseignement, aucune compétence n'intègre de façon explicite la diversité ethnoculturelle dans son libellé, mais quelques-unes comportent des composantes qui en tiennent compte.

Les constats dressés à partir de cet exercice ont ensuite contribué à l'élaboration de deux modèles : le modèle intégré, qui ajoute des propositions de composantes interculturelles et inclusives aux douze compétences du référentiel ministériel actuel, et le modèle spécifique, qui propose une nouvelle compétence interculturelle et inclusive à ajouter à celles existantes, avec un nombre réduit de composantes. Des composantes et des exemples d'application ont été formulés pour chaque modèle. Ces deux modèles ont ensuite été articulés afin

de constituer une synthèse qui met en commun les composantes et les exemples d'application des deux modèles, mais qui n'est pas un modèle autonome ou possédant des caractéristiques propres.

Les deux modèles peuvent être appliqués de manière relativement autonome, puisque chacun parvient à recouvrir les deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive, qui font d'ailleurs consensus chez les formateurs et dans la littérature scientifique (Potvin *et al.* 2014). Par contre, ils présentent respectivement, certains avantages et limites. Le modèle intégré est contraint par la structure même du référentiel ministériel, qui comporte son lot de contradictions (Tardif, 2006) et semble plus difficile à manier étant donné qu'il comporte des composantes dispersées parmi les douze compétences du référentiel existant. Dans ce sens, il ne permet pas d'accorder toute la visibilité qu'exige la prise en compte de la diversité dans la formation. Pour sa part, le modèle spécifique comporte des composantes plus larges qui ne peuvent être formulées aussi explicitement que dans le modèle intégré. De plus, dans les régions moins densément multiethniques, les formateurs, superviseurs de stage ou enseignants associés peuvent se sentir moins concernés par la diversité et ne pas considérer cette compétence.

Le tableau synthèse indique que les deux modèles peuvent s'articuler et qu'ils correspondent à des finalités, des composantes et des exemples d'application qui se recoupent et se rejoignent, mais il ne constitue pas un modèle autonome. Pour les membres du groupe de travail, si cette synthèse n'est pas un modèle en soi, elle permet de montrer les correspondances entre les deux modèles et leurs liens avec le référentiel actuel. Elle peut agir comme un outil à la fois pour les décideurs dans leur réflexion sur la centralité de ces enjeux dans une éventuelle refonte du référentiel ministériel, et pour les universités, qui peuvent l'adapter dans leurs différents programmes de formation initiale et en tenir compte lors de l'évaluation en formation pratique.

Enfin, rappelons que les objectifs de cette démarche étaient de réfléchir à la meilleure façon d'introduire de telles compétences dans le référentiel afin d'en faire des éléments incontournables en formation initiale et continue des enseignants, afin que les enseignants soient compétents pour agir auprès de tous les apprenants et pour former de jeunes citoyens dans une société pluraliste. L'un des objectifs était aussi d'influencer les décideurs et nos facultés respectives, et d'offrir un outil d'auto-évaluation aux formateurs universitaires et aux futurs enseignants. Le groupe de travail a en partie réussi à atteindre cet objectif, mais la démarche a été complexe et doit se poursuivre par une appropriation et une adaptation de cette réflexion ou de ces modèles dans la formation initiale des enseignants par le CAPFE, le MEESR, les facultés, les professeurs, les chargés de cours, les superviseurs de stage, les enseignants associés, les futurs enseignants et les enseignants.

Recommandations

À partir de cette réflexion sur les compétences interculturelles et inclusives, il est possible de dégager quelques recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine. Le groupe de travail estime essentiel :

- De rendre obligatoire la formation sur la diversité dans tous les programmes, soit par l'énoncé d'une compétence spécifique, soit par son intégration plus explicite à l'intérieur des douze compétences du référentiel ministériel. Si le groupe de travail estime qu'une compétence spécifique est plus facile à manier et à appliquer et témoigne d'une grande priorité accordée à la prise en compte de la diversité, l'objectif central demeure que tous les finissants des programmes en enseignement aient reçu une solide formation sur ces enjeux et que les compétences visées dans ces cours soient mieux définies et fassent l'objet d'une évaluation lors des stages. Le ministère et le CAPFE pourraient proposer aux universités de mettre en œuvre l'un ou l'autre des deux modèles et à cet égard, la synthèse peut être un outil intéressant. L'exercice mené par le groupe a permis, certes partiellement, de 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. Cet effort peut mener, à moyen terme, à une réduction des

différences entre les universités à cet égard et à une meilleure complémentarité des cours transversaux et disciplinaires sur ces enjeux dans les différents programmes de formation.

- De poursuivre le large débat qui s'est ouvert sur les compétences interculturelles et inclusives entre les formateurs engagés dans cet enseignement, les doyens et les responsables de la formation initiale des maîtres dans les universités québécoises, les autorités ministérielles dont relèvent les dossiers de la titularisation des enseignants, de l'intégration scolaire des immigrants, de l'éducation des autochtones et des anglophones et de l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves ainsi que les décideurs et les intervenants des milieux scolaires où les futurs enseignants accomplissent leurs stages et s'intégreront à plus long terme.
- De poursuivre le travail de recherche sur ces compétences – leur caractère suffisamment heuristique et flexible pour répondre aux familles de situations dans différents contextes, leur maniabilité et leur caractère évolutif, combinatoire et développemental (Tardif, 2006) – qui doit se prolonger par l'expérimentation et les expériences de formation à cet égard.
- De soutenir l'appropriation et l'adaptation de cette réflexion ou de ces modèles dans la formation initiale des enseignants par le CAPFE, le MEESR, les facultés, les professeurs et chargés de cours, les superviseurs de stage, les enseignants associés, les futurs enseignants et les enseignants. Il importe plus particulièrement de soutenir, l'expérimentation et l'appropriation des modèles de compétence par les formateurs actifs dans ce domaine, de même que le travail de concertation entre formateurs, y compris les superviseurs de stages, de façon régulière au sein de chaque institution et de façon ponctuelle mais systématique, entre les diverses universités québécoises, afin de relier les savoirs acquis dans les cours fondamentaux sur la diversité à l'évaluation des compétences comme « savoir agir » en stage.
- De recueillir de façon récurrente des données plus précises sur le développement et l'acquisition de ces compétences chez les finissants des programmes en enseignement, selon l'université ou le programme qu'ils fréquentent, de même que sur leur perception quant à la pertinence de la formation reçue, ainsi que sur son incidence à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles.

RÉFÉRENCES

- Armand, F. (2013). Accompagner les milieux scolaires : Les enjeux de la prise en compte de la diversité linguistique en contexte montréalais francophone. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dirs), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité* (pp. 137-153). Québec : PUQ.
- Armand, F., Estivalèzes, M., Kanouté, F., Magnan, M.-O., Mc Andrew, M., Papazian-Zohrabian, G., Lamarre, P., et 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.
- Barette, C., Gaudet, É. et Lemay, D. (1006). *Guide de communication interculturelle*. Montréal,
- Borri-Anadon, C., Potvin, M. et Larochelle-Audet, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. ROUSSEAU (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 49-64.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse(CDPDJ) (2011, mai). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences. Montréal : CDPDJ.
- Conseil de l'Europe (1986). *Rapport final du groupe de projet. Projet n°7 du CDCC. L'éducation et le développement culturel des migrants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2009a). *Politique et pratique de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Rapport d'enquête*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2009b). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Concepts, principes et enjeux dans la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2010a). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Cadre de compétences pédagogiques*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil de l'Europe. (2010b). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle – Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Conseil supérieur de l'éducation (2010). *Rapport sur l'état des besoins en éducation, 2008-2010. Conjuguer équité et performance en éducation, un défi de société*. Montréal : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/CEBE/50-0192.pdf>
- Dei, G. J. S., et Calliste, A. M. (dir.). (2008). *Power, Knowledge and Anti-Racism Education : A Critical Reader*. Halifax, Canada : Fernwood Pub.
- Delors, J. et al (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris, UNESCO.
- Ducharme, D., et Eid, P. (2005). La notion de race dans les sciences et l'imaginaire raciste : La rupture est-elle consommée? *Observatoire de la génétique*, 24. Récupéré de http://www.ircm.qc.ca/bioethique/obsgetique/cadrages/cadr2005/c_no24_05/c_no24_05_02.html

- Eid, P. (2010). *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal*. Montréal : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Freire, P. (1973). *Education for critical consciousness*. New York : Seabury.
- Freire, P. (2006). *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (J.-C. Régnier, trad.). Ramonville-Saint-Agne : Érés. (Version originale publiée en 1997)
- Giroux, H. A. (2005). Schooling, citizenship, and the struggle for democracy. Dans H. A. Giroux (dir.), *Schooling and the Struggle for Public Life : Democracy's Promise and Educational Challenge* (2^e éd.) (pp. 3-36) Boulder, Colorado : Paradigm Publishers.
- Guillaumin, C. (1972). *L'idéologie raciste*. Paris : Mouton.
- Jeffrey, D. (1999). *La morale dans la classe*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : Portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. Récupéré de <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf>
- Legault, G. et Rachédi, L. (2008) *L'intervention Interculturelle*. Montréal : Gaëtan Morin
- Lejeune, M., et Bernier, A. (2014). *La reconnaissance des compétences des travailleurs immigrants qualifiés : une revue des tendances nationales et internationales pour mieux comprendre les politiques et les pratiques pour le Québec*. Rapport final remis à la Direction générale de l'énoncé politique, ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion.
- Mc Andrew, M., Ledent, J., et Murdoch, J. (2011). La réussite scolaire des jeunes de première et deuxième générations au secteur français du secondaire québécois. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et A. Triki-Yamani (dirs.), *La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration – The Academic Achievement of Immigrant Origin Students* [Numéro thématique]. *Canadian Issues*, hiver, 15-22.
- Ontario, Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2014). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ontario, Ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission ontarienne des droits de la personne, (2013). *Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école. Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système*. Toronto : Ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission ontarienne des droits de la personne.
- Ontario, Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009). *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive : Comment tirer parti de la diversité*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ontario, Ministère de l'Éducation et de la Formation (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2009). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Rapport final de la Conférence internationale de l'éducation, 48^e session, 25-28 novembre 2008. Genève : UNESCO, Bureau international d'éducation.

- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : Fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dirs.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : Recherche, formation, partenariat* (pp. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. et Pilote, A. (2016, sous presse). Les rapports ethniques et les processus sociologiques d'inclusion-exclusion. Dans Potvin, M., Magnan, M.-O et Larochelle-Audet, J. (Dir.) *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. Montréal : Fidès Éducation.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Levasseur, V., et Viola, S. (2015). Évaluer les compétences interculturelles des futurs enseignants dans les stages : Vers des indicateurs observables des savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés. Dans M. Potvin, C. Borri-Anadon, J. Kuegler, B. Low, J. Larochelle-Audet (dirs.), *Equity, Inclusion and Culturally Responsive Pedagogy : Training and Experiences of Professional Educators in Ontario and Quebec* [Numéro spécial]. *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, 11(2), 65-72.
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., et Larochelle-Audet, J. (2015). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale des enseignants au Québec : Enjeux et perspectives. Dans M. Sanchez-Mazas et N. Changkakoti (dirs.), *L'Éducation et la formation face à la diversité culturelle*. Paris : L'Harmattan, Espaces interculturels.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M.-È., et Kingué-Longuélé, G., Armand, F., Borri-Anadon, C., Estivalèzes, M., Kanouté, F. Low, B., Magnan, M.-O., Mc Andrew, M., Rahm, J., Steinbach, M. (2014). *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. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Récupéré de www.ofde.ca
- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Levasseur, V., Triki-Yamani, A., et Viola, S. (2012). *Grille de co-évaluation de la compétence 13 conçue pour les stages* (Projet CLL 11-12-FED-78). [Travail collaboratif d'un groupe d'enseignants des cours ASC avec le programme du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (EPEP) et le Bureau de la formation pratique], UQAM, Montréal. (Version abrégée publiée en mai 2013 dans : Récupéré de www.ofde.ca
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1997) *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1998a). *École d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1998b). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Québec, Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tardif, M., et Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : Quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier et P. Perrenoud (dirs.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 209-237). Bruxelles : De Boeck.
- Toussaint, P., et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : Une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Zarifian, P. (1994). *Le modèle de la compétence. Trajectoire historique, enjeux actuels et propositions* (2^e éd.), Rueil-Malmaison : Liaisons.

ANNEXE A

Composantes du modèle intégré incorporées à celles de la compétence spécifique (Document de travail)

Ce tableau est un document de travail faisant état de la première étape d'élaboration du modèle spécifique. Les composantes préliminaires formulées pour le modèle intégré ont été mises en commun afin de faire émerger les composantes du modèle spécifique.

Composantes de la compétence spécifique					
<p>(1) Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des exclusions et discriminations.</p>	<p>(2) Adopter des pratiques pour contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne.</p>	<p>(3) Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves en vue de soutenir leur réussite éducative.</p>	<p>(4) Développer chez les élèves une compréhension des inégalités et des droits de la personne, ainsi qu'une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.</p>	<p>(5) Coopérer avec tous les acteurs scolaires, les familles et les communautés en tenant compte des réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles.</p>	<p>(6) S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.</p>
Composantes du modèle intégré					
<p><u>Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée afin d'identifier les différents biais pouvant la marquer et la mettre en relation avec différents contextes sociaux et culturels. (1)</u></p>	<p><u>Mettre en œuvre des stratégies de médiation interculturelle et des pratiques d'éducation aux droits afin de faire de la classe un lieu exempt de toute manifestation de discrimination basée sur le genre, la condition sociale, l'appartenance ethnoculturelle et religieuse, le répertoire linguistique, l'orientation sexuelle et les handicaps. (6)</u></p>	<p><u>Reconnaître les éléments constitutifs de la culture première de chaque élève en évitant les généralisations indues et en évaluant la distance face à la culture seconde prescrite dans le programme de formation. (1)</u></p> <p><u>Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites en prenant en compte la réalité des élèves dont le répertoire linguistique (la ou les langues maternelles, les langues de scolarisation antérieures, les autres langues connues) n'inclut pas la langue d'enseignement. (2)</u></p>	<p><u>Susciter une prise de conscience de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez les élèves. Habilitier les élèves à travailler en coopération, en prenant soin de les aider à coordonner et à distribuer les responsabilités à assumer afin de ne pas reproduire les inégalités sociales ou les ségrégations. (4)</u></p>	<p><u>Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. (2)</u></p>	<p><u>S'engager dans des activités formelles ou informelles de formation ou de développement professionnel permettant de comprendre la diversité des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves et de leur famille afin d'en tenir compte dans la pratique professionnelle. (11)</u></p>
<p><u>Construire des jugements nuancés et éthiques sur le degré d'acquisition des compétences des élèves en tenant compte de l'interférence potentielle de son propre bagage social. (5)</u></p>		<p>Secteur général : Prendre en considération les préalables, les représentations, les réalités et les différences sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage. Enseignement professionnel : Prendre en considération les réalités et les différences sociales (genre, répertoire linguistique, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) dans l'élaboration de situations d'enseignement apprentissage. (3)</p>			

		Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves ainsi que les finalités de l'école québécoise en matière d'éducation interculturelle. (3)	<p>Secteur général : Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école afin de leur apprendre à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable.</p> <p>Enseignement professionnel : Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets du centre de formation professionnelle afin de leur apprendre à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable. (9)</p>	
Exercer un esprit critique et nuancé sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires qui influencent le rapport des élèves aux TIC, parallèlement à leur usage en contexte scolaire. (8)	<p>Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves. (6)</p> <p>Adopter des attitudes et des pratiques justes et équitables, dans le respect des balises existantes en matière de droit et de la dignité des élèves. (12)</p>	<p>Préparer des activités d'apprentissage permettant aux élèves d'établir des liens entre leur répertoire linguistique et la langue d'enseignement ainsi qu'entre leurs appartenances culturelles et la culture prescrite par le programme de formation. (3)</p> <p>Secteur général : Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs réalités et de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle). Enseignement professionnel : Engager les élèves dans des situations significatives de développement des compétences en tenant compte de leurs réalités et de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle). (4)</p>		
Prendre conscience de son rôle et de ses responsabilités sociales dans le monde de l'éducation afin d'agir comme modèle. (12)	Éviter, reconnaître et contrer toutes les situations et les pratiques scolaires discriminatoires, la discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues, que celle-ci soit directe ou systémique. (12)	<p>Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui reconnaissent et légitiment le bagage ethnoculturel, religieux et linguistique des élèves en vue de soutenir leur apprentissage. (4)</p> <p>Ajuster les modalités d'évaluation afin de prendre en compte les écarts pouvant être liés aux différences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves. (5)</p> <p>Prendre en compte le bagage ethnoculturel, religieux et linguistique des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un handicap. (7)</p> <p>Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques et des diagnostics qui tiennent peu compte des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves, et de leurs effets préjudiciables. (7)</p> <p>Adapter ses pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les élèves entretiennent avec les TIC selon leurs réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires. (8)</p>		

N. B. : Dans le tableau, les numéros inscrits entre parenthèses correspondent à la compétence à laquelle la composante a été ajoutée dans le modèle intégré. Les ajouts et les modifications proposés ont été soulignés, tandis que le libellé original du référentiel est en italique.

ANNEXE B

Version préliminaire du modèle intégré (deux tableaux)

Cette annexe comprend deux tableaux faisant état de la version préliminaire du modèle intégré. Le premier présente les propositions d'ajouts et de modifications de composantes au référentiel ministériel. Celles-ci ont fait l'objet d'une discussion lors du Sommet de 2014. Il est à noter que pour des raisons pragmatiques, la version finale du modèle intégré ne comprend que les propositions de nouvelles composantes. Le deuxième tableau présente l'information de façon plus succincte.

VERSION PRÉLIMINAIRE (mai 2014) : Propositions de composantes ajoutées et modifiées pour le modèle intégré

Composantes ajoutées ou modifiées			
1	<u>Reconnaître les éléments constitutifs de la culture première de chaque élève en évitant les généralisations indues et en évaluant la distance face à la culture seconde prescrite dans le programme de formation.</u>	<u>Prendre une distance critique à l'égard de la discipline enseignée afin d'identifier les différents biais pouvant la marquer et la mettre en relation avec différents contextes sociaux et culturels.</u>	
2	<u>Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</u>	<u>Corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites en prenant en compte la réalité des élèves dont le répertoire linguistique (la ou les langues maternelles, les langues de scolarisation antérieures, les autres langues connues) n'inclut pas la langue d'enseignement.</u>	
3	Secteur général : <u>Prendre en considération les préalables, les représentations, les réalités et les différences sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage.</u> Enseignement professionnel : <u>Prendre en considération les réalités et les différences sociales (genre, répertoire linguistique, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) dans l'élaboration de situations d'enseignement apprentissage.</u>	<u>Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves ainsi que les finalités de l'école québécoise en matière d'éducation interculturelle.</u>	<u>Préparer des activités d'apprentissage permettant aux élèves d'établir des liens entre leur répertoire linguistique et la langue d'enseignement ainsi qu'entre leurs appartenances culturelles et la culture prescrite par le programme de formation.</u>
4	Secteur général : <u>Créer des conditions pour que les élèves s'engagent dans des situations-problèmes, des tâches ou des projets significatifs en tenant compte de leurs réalités et de leurs caractéristiques cognitives, affectives et sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle).</u> Enseignement professionnel : <u>Engager les élèves dans des situations significatives de développement des compétences en tenant compte de leurs réalités et caractéristiques cognitives, affectives et sociales (genre, répertoire linguistique, parcours migratoire, origine ethnique, socioéconomique et culturelle).</u>	<u>Susciter une prise de conscience de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez les élèves.</u>	<u>Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques qui reconnaissent et légitiment le bagage ethnoculturel, religieux et linguistique des élèves en vue de soutenir leur apprentissage.</u>
5	<u>Ajuster les modalités d'évaluation afin de prendre en compte les écarts pouvant être liés aux différences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves.</u>	<u>Construire des jugements nuancés et éthiques sur le degré d'acquisition des compétences des élèves en tenant compte de l'interférence potentielle de son propre bagage social.</u>	

6	<u>Mettre en œuvre des stratégies de médiation interculturelle et des pratiques d'éducation aux droits afin de faire de la classe un lieu exempt de toute manifestation de discrimination basée sur le genre, la condition sociale, l'appartenance ethnoculturelle et religieuse, le répertoire linguistique, l'orientation sexuelle et les handicaps.</u>	<u>Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves.</u>	
7	<u>Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques et des diagnostics qui tiennent peu compte des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves, et de leurs effets préjudiciables.</u>	<u>Prendre en compte le bagage ethnoculturel, religieux et linguistique des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou un handicap.</u>	
8	<u>Adapter ses pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les élèves entretiennent avec les TIC selon leurs réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</u>	<u>Exercer un esprit critique et nuancé sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires qui influencent le rapport des élèves aux TIC, parallèlement à leur usage en contexte scolaire.</u>	
9	<i>Secteur général: Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets de l'école afin de leur apprendre à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable. Enseignement professionnel : Soutenir les élèves dans leur participation aux structures de gestion ou aux activités et aux projets du centre de formation professionnelle afin de leur apprendre à mieux vivre ensemble, à acquérir des valeurs démocratiques et à exercer une citoyenneté responsable.</i>	<u>Établir un dialogue avec les parents concernant la réussite de leur enfant, en prenant en compte leur maîtrise de la culture seconde de l'école et leurs réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</u>	<u>Collaborer avec tous les acteurs de la communauté éducative, dans un esprit de coresponsabilité envers la réussite éducative.</u>
10	=		
11	<u>S'engager dans des activités formelles ou informelles de formation ou de développement professionnel permettant de comprendre la diversité des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves et de leur famille afin d'en tenir compte dans la pratique professionnelle.</u>		
12	<u>Adopter des attitudes et des pratiques justes et équitables, dans le respect des balises existantes en matière de droit et de la dignité des élèves.</u>	<u>Prendre conscience de son rôle et de ses responsabilités sociales dans le monde de l'éducation afin d'agir comme modèle.</u>	<u>Éviter, reconnaître et contrer toutes les situations et les pratiques scolaires discriminatoires, la discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues, que celle-ci soit directe ou systémique.</u>

N. B. : Dans le tableau, les ajouts et les modifications ont été soulignés et le libellé original du référentiel est en *italique*.

VERSION PRÉLIMINAIRE (mai 2014) : Nombre de propositions de composantes ajoutées et modifiées pour le modèle intégré

Propositions	Composantes	
	Ajouts	Modifications
Compétences		
1) Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions.	1	1
2) Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.	1	1
3) Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	2	1*
4) Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés** et du développement des compétences visées dans le programme de formation.	2	2*
5) Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre.	2	
6) Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe-classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves.	2	
7) Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage ou d'adaptation ou encore un handicap.	2	
8) Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel.	2	
9) Coopérer avec l'équipe-centre, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école.	1	1*
10) Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés.		
11) S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel.	1	
12) Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions.	2	1
Total	17	7
Grand total	24	

* Comme les libellés des composantes ne sont pas identiques dans les deux versions du référentiel (secteur général et enseignement professionnel), les modifications proposées diffèrent selon le cas.

** Ou « effectif scolaire » dans le référentiel pour la formation à l'enseignement professionnel.

ANNEXE C

Version préliminaire du modèle spécifique (deux tableaux)

Les deux tableaux de cette annexe présentent les travaux préliminaires du groupe de travail interuniversitaire concernant le modèle spécifique. Le premier tableau contient l'ébauche du modèle spécifique et le deuxième tableau, la première version des exemples d'application développés pour le modèle spécifique. Ceux-ci ont d'abord été travaillés comme des indicateurs et des niveaux de maîtrise.

VERSION PRÉLIMINAIRE (mai 2014) : Compétence et composantes proposées pour le modèle spécifique

Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination. (Compétences correspondantes : 1, 5, 8, 12)
2. Adopter des pratiques pour contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne. (Compétences correspondantes : 6, 12)
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves en vue de soutenir leur réussite éducative. (Compétences correspondantes : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8)
4. Développer chez les élèves une compréhension des inégalités et des droits de la personne, ainsi qu'une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste. (Compétences correspondantes : 1, 3, 4, 9, 12)
5. Coopérer avec tous les acteurs scolaires, les familles et les communautés en tenant compte des réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles. (Compétences correspondantes : 2, 9)
6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. (Compétence correspondante : 11)

VERSION PRÉLIMINAIRE (mai 2014) : Grille d'indicateurs et niveaux de maîtrise

Éventuel libellé d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique :

Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste.

Composante 1 : Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.

Compétences correspondantes : 1, 5, 8, 12

<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	1.1	J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres.
	1.2	Je m'informe sur les repères culturels de chaque élève.
Consolidation	1.3	J'identifie les différents biais pouvant marquer les contenus et les pratiques scolaires.
Maîtrise	1.4	Je construis des jugements nuancés sur le degré d'acquisition des compétences des élèves, en tenant compte de l'interférence potentielle de mon propre bagage social.
	1.5	J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les élèves entretiennent avec les TIC selon leurs réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

Composante 2 : Adopter des pratiques pour contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne.

Compétences correspondantes : 6, 12

<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	2.1	Je m'informe des outils et balises pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodements raisonnables.
Consolidation	2.2	Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodements raisonnables.
	2.3	Je repère les situations d'atteinte aux droits et libertés des élèves et toutes les formes d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.
Maîtrise	2.4	J'adopte des pratiques et un langage inclusifs, démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle.
	2.5	J'adopte des pratiques d'éducation aux droits de la personne afin d'en assurer le respect et l'application.
	2.6	J'accueille et j'évalue les interventions nécessaires en matière d'accommodements raisonnables et, au besoin, la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école pour agir de manière équitable.
	2.7	Je mets en œuvre les interventions nécessaires en matière d'accommodements raisonnables en collaborant avec les membres de l'équipe-école au besoin.
	2.8	Je mets en œuvre des stratégies de médiation en contexte interculturel.

Composante 3 : Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves en vue de soutenir leur réussite éducative.

Compétences correspondantes : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8

<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>
Sensibilisation	3.1 Je m'informe sur la présence d'élèves des minorités dans ma classe (Premières Nations, nouveaux arrivants ou immigrants d'implantation plus ancienne).
	3.2 Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille (p. ex. trajectoires multipays, séparation et réunification familiales, traumatismes, deuils, etc.).
	3.3 Je m'informe sur la fréquentation scolaire des élèves dans leur pays d'origine, les retards scolaires en raison de la migration et le degré de connaissance de l'école québécoise.
	3.4 Je m'informe sur la présence dans ma classe d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français.
	3.5 Je m'informe des réalités culturelles ou religieuses des élèves et de leur famille.
	3.6 Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services de soutien offerts par le milieu scolaire aux élèves issus de l'immigration.
Consolidation	3.7 Je fais preuve de distance critique à l'égard des processus et pratiques qui tiennent peu compte des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves, et de leurs effets préjudiciables.
	3.8 Je porte un regard critique sur le matériel didactique pour m'assurer qu'il reflète la diversité des expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves.
Maîtrise	3.9 J'adapte mon matériel didactique pour m'assurer qu'il reflète la diversité des expériences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves.
	3.10 Je prépare et pilote des activités d'enseignement-apprentissage permettant aux élèves d'établir des liens entre leur répertoire linguistique et la langue d'enseignement ainsi qu'entre leurs appartenances culturelles et les repères culturels présents dans les divers contenus disciplinaires.
	3.11 J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les élèves entretiennent avec les TIC selon leurs réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.
	3.12 Je tiens compte dans mes pratiques des besoins socioscolaires des élèves des groupes vulnérables, entre autres nouvellement arrivés, réfugiés ou en processus d'acquisition du français.
	3.13 J'ajuste les modalités d'évaluation afin de prendre en compte les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves et d'éviter leurs effets préjudiciables.
Composante 4 : Développer chez les élèves une compréhension des inégalités et des droits de la personne, ainsi qu'une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste.	
Compétences correspondantes : 1, 3, 4, 9, 12	
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>
Sensibilisation	4.1 Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les élèves à agir comme citoyens dans une société pluraliste.
Consolidation	-
Maîtrise	4.2 J'élabore des projets collectifs ou de coopération qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves et mettent en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.

	4.3	Je suscite une prise de conscience de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez les élèves.
	4.4	Je pilote des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les élèves à prendre conscience de l'importance des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français comme langue publique commune.
Composante 5 : Coopérer avec tous les acteurs scolaires, les familles et les communautés en tenant compte des réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles.		
Compétences correspondantes : 2, 9		
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	5.1	Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille, et je prends conscience des défis qu'ils ont à relever lorsqu'ils sont en contact avec l'école.
	5.2	Je connais les moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.
Consolidation	5.3	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins en maintenant la collaboration avec les différents acteurs concernés.
	5.4	Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.
Maîtrise	5.5	J'adapte la forme et le contenu des activités et des outils de communication pour les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.
	5.6	Je mets en œuvre des activités d'accueil pour les nouveaux arrivants avec l'équipe-école et les élèves.
Composante 6 : S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.		
Compétence correspondante : 11		
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	6.1	Je m'informe des ressources disponibles.
Consolidation	6.2	J'établis un bilan de ma compétence interculturelle et inclusive.
Maîtrise	6.3	Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.

GLOSSAIRE

Accommodements raisonnables

Obligation d’accommodement raisonnable : « Obligation juridique découlant du droit à l’égalité qui s’applique dans une situation de discrimination. Elle permet d’aménager une norme ou une pratique de portée universelle en accordant un traitement différentiel à une personne qui, autrement, serait pénalisée par l’application de cette norme. Il n’y a pas d’obligation d’accommodement en cas de contrainte excessive ».

Source : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

<http://www.cdpcj.qc.ca/fr/pages/lexique.aspx>

Discrimination

Discrimination : « Distinction, exclusion ou préférence fondée sur un motif interdit par la Charte des droits et libertés de la personne et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l’exercice d’un droit ou d’une liberté protégés par la Charte ».

Discrimination directe : « Distinction, exclusion ou préférence fondée sur un motif interdit par la Charte des droits et libertés de la personne et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l’exercice d’un droit ou d’une liberté protégés par la Charte, et visant une personne ou un groupe de personnes de façon ouverte et avouée ».

Discrimination indirecte : « Distinction, exclusion ou préférence fondée sur l’application d’une règle, d’une politique ou d’une pratique en apparence neutre, mais qui a des effets dommageables sur une personne ou un groupe de personnes en fonction d’une caractéristique personnelle et ayant pour effet de détruire ou de compromettre l’exercice d’un droit ou d’une liberté protégés par la Charte des droits et libertés de la personne ».

Discrimination systémique : « Discrimination résultant de l’interaction dynamique entre des décisions et des attitudes teintées de préjugés, ainsi que de modèles organisationnels et de pratiques institutionnelles qui ont des effets préjudiciables, voulus ou non, sur des groupes protégés par la Charte des droits et libertés de la personne ».

Source : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

<http://www.cdpcj.qc.ca/fr/pages/lexique.aspx>

Le cadre d’interprétation de la notion de discrimination qu’a consacré la Cour suprême du Canada dans une décision, clarifiant la portée du droit à l’égalité garanti par l’article 15 de la Charte canadienne des droits et libertés :

La discrimination peut se décrire comme une distinction, intentionnelle ou non, mais fondée sur des motifs reliés à des caractéristiques personnelles d’un individu ou d’un groupe d’individus, qui a pour effet d’imposer à

cet individu ou à ce groupe des fardeaux, obligations ou désavantages non imposés à d'autres ou d'empêcher ou restreindre l'accès aux possibilités, aux bénéfices et avantages offerts à d'autres membres de la société.

Source : Andrews c. Law Society of British Columbia, [1989] 1 R.C.S., cité dans *Mesurer la discrimination à l'embauche subie par les minorités racisées : résultats d'un « testing » mené dans le grand Montréal* (Eid, 2012, p.2).

http://www.cdpcj.gc.ca/publications/etude_testing_discrimination_emploi.pdf

Les 13 motifs de discrimination et de harcèlement interdits sont :

La race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge (sauf dans la mesure prévue par la loi), la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap, tels qu'énoncés à l'article 10.

Source : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

<http://www.cdpcj.gc.ca/fr/droits-de-la-personne/motifs/Pages/age.aspx>

Diversité (large)

Diversité : Présence d'une vaste gamme de qualités humaines et d'attributs dans un groupe, une organisation ou une société. Les dimensions de la diversité ont notamment trait à l'ascendance, à la culture, à l'origine ethnique, à l'identité sexuelle et à l'expression de l'identité sexuelle, à la langue, aux capacités physiques ou intellectuelles, à la race, à la religion, au sexe, à l'orientation sexuelle et au statut socioéconomique.

Source : *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 4)

Droits humains et droits de la personne

Il existe différents types de droits et libertés reconnus et garantis par la Charte québécoise des droits de la personne.

Libertés et droits fondamentaux

- Le droit à la vie, à la sûreté, à l'intégrité et à la liberté de sa personne, ainsi que la reconnaissance de la personnalité juridique de chaque personne [article 1];
- le droit au secours [article 2];
- les libertés de conscience, de religion, d'opinion, d'expression, de réunion pacifique et d'association [article 3];
- le droit à la sauvegarde de sa dignité, de son honneur et de sa réputation [article 4];
- le droit au respect de sa vie privée [article 5];
- le droit à la jouissance paisible et à la libre disposition de ses biens, sauf dans la mesure prévue par la loi [article 6];
- le droit à l'invulnérabilité de sa demeure [article 7 et 8];
- le droit au respect du secret professionnel [article 9].

Droit à l'égalité : Il s'agit du droit à l'exercice des libertés et des droits reconnus par la Charte, sans discrimination ou harcèlement [articles 10 et 10.1].

Droits économiques et sociaux

- Le droit de l'enfant à la protection, à la sécurité et à l'attention que ses parents ou les personnes qui en tiennent lieu peuvent lui donner [article 39];
- le droit à l'instruction publique gratuite, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi [article 40];
- le droit des parents ou des personnes qui en tiennent lieu d'assurer l'éducation religieuse et morale de leurs enfants conformément à leurs convictions, dans le respect des droits de leurs enfants et de l'intérêt de ceux-ci [article 41];
- le droit de choisir des établissements d'enseignement privés qui se conforment aux normes prescrites ou approuvées en vertu de la loi [article 42];
- le droit des personnes issues des minorités ethniques de maintenir et de faire progresser leur vie culturelle avec les membres de leur groupe [article 43];
- le droit à l'information, sauf dans la mesure prévue par la loi [article 44];
- pour toute personne dans le besoin, le droit à une aide financière et sociale, prévue par la loi susceptible de lui assurer un niveau de vie décent [article 45];
- le droit à des conditions de travail justes et raisonnables respectant la santé, la sécurité et l'intégrité physique de la personne, dans la mesure prévue par la loi [article 46];
- le droit, dans la mesure et suivant les normes prévues par la loi, de vivre dans un environnement sain et respectueux de la biodiversité;
- l'égalité des conjoints, dans le mariage ou l'union civile, et une responsabilité égale dans la direction morale et matérielle de la famille et l'éducation de leurs enfants communs [article 47];
- le droit des personnes âgées ou handicapées à la protection contre toute forme d'exploitation, ainsi qu'à la sécurité et à la protection de leur famille ou des personnes qui en tiennent lieu [article 48].

Droits judiciaires

- Le droit à une audition publique et impartiale de sa cause par un tribunal indépendant et qui ne soit pas préjugé [article 23];
- le droit de ne pas être privé de sa liberté ou de ses droits, sauf pour les motifs prévus par la loi et selon la procédure prescrite [article 24];
- le droit à la protection contre les saisies, perquisitions ou fouilles abusives [article 24.1]

Droits politiques

- Le droit d'adresser des pétitions à l'Assemblée nationale [article 21];
- pour toute personne habilitée et qualifiée, le droit d'être candidat à une élection et de voter [article 22].

Source : Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

<http://www.cdpedj.qc.ca/fr/pages/lexique.aspx>

Éducation aux droits

L'Éducation aux droits humains est une activité volontaire et participative visant à donner aux personnes, groupes et organisations les moyens d'agir grâce à l'acquisition de connaissances, de compétences et d'attitudes conformes aux principes relatifs aux droits humains universellement reconnus.

En tant que processus à moyen et long terme, l'Éducation aux droits humains cherche à développer et à intégrer les dimensions cognitives, affectives et psychologiques liées aux droits humains – et notamment l'esprit critique. Son objectif est de créer une culture qui favorise le respect des droits humains pour tous et l'action visant à les défendre et à les promouvoir.

Source : Amnistie Internationale

<http://www.amnistie.ca/sinformer/education-droits-humains>

Équité

Équité : Principe de traitement juste, inclusif et respectueux de toutes les personnes. L'équité ne signifie pas que tout le monde est traité de la même façon, sans égard aux différences individuelles.

Source : *Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive* (Gouvernement de l'Ontario, 2009, p. 4).

Programme d'équité : Égalité des chances d'accès et de succès. Un programme d'équité a pour but de supprimer les obstacles à l'égalité en cernant puis en éliminant les politiques et pratiques discriminatoires. Il est destiné à remédier aux effets d'une discrimination antérieure et à prévenir les iniquités.

Source : *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993)

Essentialisme

Dans la perspective essentialiste, les différences sont conçues comme des caractéristiques naturelles, figées et monolithiques. Elle s'oppose à l'approche constructiviste de la différence, selon laquelle cette dernière se façonne à travers les interactions sociales.

Source : *La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité* (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015, p. 59).

Groupe minorisé, minorisation

Le concept de groupe minorisé ne renvoie pas à des réalités numériques, mais aux processus sociologiques de construction de catégories sociales exclues et inférieures en termes de pouvoir, processus que l'on peut appeler « minorisation ». Selon Guillaumin (1972), les minoritaires partagent le fait d'être construits socialement comme différents en raison de divers marqueurs (race/couleur, origine ethnique, langue, sexe, etc.) et peuvent, par conséquent, être victimes de traitements différentiels et non équitables, généralement par le majoritaire qui, lui, se définit comme la référence universelle et non marquée socialement. Les groupes ethniques, les ouvriers et les femmes ont constitué des catégories historiquement minorisées, altérisées, opprimées et définies par une différenciation arbitraire et un rapport de pouvoir inégal.

Source : *Les rapports ethniques et les processus sociologiques d'inclusion-exclusion* (Potvin et Pilote, 2016, sous presse).

Minorité : Groupe de personnes à l'intérieur d'une société donnée pour qui l'accès au pouvoir social, économique, politique, culturel ou religieux est limité ou inexistant. Le terme peut véhiculer des connotations d'infériorité sociale ou désigner un groupe dont les membres sont peu nombreux.

Source : *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993, p. 47)

Groupe racialisé, racialisation

Groupe racialisé : Groupe de personnes pouvant être victimes d'iniquités sociales en raison de leur race, de la couleur de leur peau ou de leur origine ethnique et pouvant faire l'objet d'un traitement différent.

Racialisation : Processus par lequel certains groupes sont désignés comme étant différents et peuvent, par conséquent, être victimes de traitements différentiels et non équitables.

Source : *Vers une discipline progressive sans préjugés à l'école. Guide de ressources à l'usage des leaders scolaires et des leaders du système* (Ministère de l'Éducation, en collaboration avec la Commission ontarienne des droits de la personne, 2013, p. 40 et 43).

Ethnie

L'**ethnie** est une population humaine qui se définit, en vertu d'une conscience d'appartenance à une collectivité, par une culture et une histoire communes à ses membres.

Source : *Guide de communication interculturelle* (Barette, Gaudet, et Lemay, 1996, p. 4)

Interculturel

Interculturel : Implique nécessairement, si on attribue au préfixe "inter" sa pleine signification, interaction, échange, élimination des barrières, réciprocité et véritable solidarité. C'est la reconnaissance des valeurs, des modes de vie et des représentations symboliques auxquels les êtres humains, tant les individus que les sociétés, se réfèrent dans les relations avec les autres et dans la conception du monde (Conseil de l'Europe, 1986).

Source : Centre académique pour la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France et des enfants du voyage (CASNAV), Académie de Grenoble

<http://www.ac-grenoble.fr/casnav/accueil/enseigner-FLE-FLS/index.php?post/2010/10/19/Lexique-de-l-interculturel>

Marqueurs de diversité : Voir Groupes minorisés

Médiation interculturelle

Consiste à faire se rencontrer des personnes ou des groupes qui s'ignorent pour les amener à se reconnaître et à dialoguer.

Source : *L'intervention interculturelle* (Legault et Rachédi, 2008)

Justice sociale (et modèle de justice)

Concept fondé sur la conviction que chaque individu et chaque groupe d'une société donnée a le droit à l'égalité des chances, aux mêmes droits civils, à la pleine participation à cette société et à ses libertés et responsabilités, qu'elles soient d'ordre social, éducatif, économique, institutionnel ou moral.

Source : *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario* (Gouvernement de l'Ontario, 2014)

Participation démocratique

La **participation démocratique** mesure la participation citoyenne à la vie publique et à la gouvernance, le fonctionnement des gouvernements au Canada et le rôle que jouent la population canadienne et ses institutions en tant que citoyens du monde.

Source : Canadian Wellbeing Index

<https://uwaterloo.ca/indice-canadien-du-mieux-etre/nos-produits/domaines-mieux-etre/participation-democratique>

Repères culturels

Culture : Ensemble complexe qui comprend les connaissances, la langue, les valeurs, les croyances, l'art, le droit, les mœurs et les coutumes propres à un groupe de personnes qui partagent certains antécédents historiques. La culture change continuellement et contient, par conséquent, des éléments de conflit et d'opposition. Voilà pourquoi on parle de repères culturels et non de culture à proprement parler.

Source : *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 1993, p. 47)

Répertoire linguistique

La ou les langue(s) maternelle(s), les langues de scolarisation antérieures, les autres langues connues.

Source : Armand (2013, p. 138)

Vivre ensemble (apprendre à vivre ensemble)

Le rapport Delors a identifié quatre piliers de l'éducation pour le XIXe siècle : Apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être, apprendre à vivre ensemble. Dans ce rapport, « apprendre à vivre ensemble » implique de développer « la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances — réaliser des projets communs et se préparer à gérer les conflits — dans le respect des valeurs de pluralisme, de compréhension mutuelle et de paix ».

Source : *L'éducation : un trésor est caché dedans* (Delors et al., 1996, p. 15)

<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>