

OFDE

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

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

RAPPORT SYNTHÈSE

DÉCEMBRE 2015

Document préparé par

Maryse Potvin

Professeure titulaire, Faculté de sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal
Directrice, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

Valérie Vinuesa

Université du Québec à Montréal

Avec la collaboration de

Margaux Bennardi

Université du Québec à Montréal

Alessandra Froelich

Université de Sherbrooke

Catherine Maynard

Université de Montréal

Diane Querrien

Université Laval

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

Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Sommet (4e : 2015 : Montréal, Québec)

Quatrième sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 22 mai 2015 : rapport synthèse

Monographie électronique en format PDF.

ISBN 978-2-924536-04-9

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Congrès. I. Vinuesa, Valérie, 1977- . II. Chastenay, Marie-Hélène, 1971- . III. Potvin, Maryse, 1964- . IV. Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. V. Titre.

LC1099.5.C3R47 2015

370.11709714

C2015-941924-7

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'autre fin que celle d'alléger le texte.

Table des Matières

1. Origine des Sommets.....	6
2. Rappel des objectifs du sommet	8
3. Présentation des faits saillants du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives.....	10
4. Présentation du sondage web	13
5. Travail en ateliers.....	14
Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours.....	15
Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages	17
5.2 Sous-groupe de travail 2 - Fondements et sociologie de l'éducation	21
Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours.....	21
Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages	22
5.3 Sous-groupe de travail 3 - Adaptation sociale et scolaire / psychopédagogie	25
Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours.....	25
Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages	27
5.4 Sous-groupe de travail 4 - Didactique des langues / plurilinguisme.....	28
Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours.....	28
Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages	30
6. Retour en plénière et synthèse	32
7. Pistes de suivi.....	33
7.1 Mise en place de trois comités de travail.....	33
7.2 Organisation du 5e Sommet OFDE et du RIED 2016	34
7.3 Un concours étudiant élargi sur tout le territoire du Québec	34
7.4 Veille documentaire	34
8. Prix du concours étudiant.....	35
8.1 Le premier prix : Une affaire d'équipe, jumeler des élèves de première et de sixième années au primaire	35
8.2 Le deuxième prix : Traiter du racisme à travers la littérature jeunesse.....	36
8.3 Le troisième prix : Le CIRE, un jeu de rôle	37
9. Lancement du numéro spécial de la revue Diversité Canadienne.....	37
Appendice A – Programme du 4 ^e Sommet	38
Appendice B – Questions pour les ateliers	39
Appendice C - Concours de projets pédagogiques étudiants.....	40
Appendice D – Questionnaire sur Les compétences interculturelles et inclusives visées dans les cours (Survey Monkey)	41
Appendice E – Résultats du sondage web envoyé aux participants.....	45

Appendice F – Travaux en cours du comité questionnaire sur l’acquisition des compétences interculturelles et inclusives des enseignants	70
Appendice G – Proposition de formation d’un comité de travail sur l’enseignement des droits et libertés et des discriminations	71
Appendice H- Tableau 5 du Rapport du groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation	74

Liste des participants par institution

Université Concordia

Yasaman Jalali-Kushki
Holly Recchia

Université de Montréal

Françoise Armand
Marie-Odile Magnan
Mélanie Paré

Université de Sherbrooke

France Beauregard
Alessandra Froelich
Marilyn Steinbach

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Monica Cividini

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Chantal Asselin
Chantal Bertrand
Monique Brodeur, Doyenne FSÉ
Violaine Levasseur
Cynthia Martiny
Maryse Potvin
Monique St-Amand
Mona Trudel (École des arts visuels et médiatiques)

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Corina Borri-Anadon
Sivane Hirsch

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Maia Morel

Université du Québec en Outaouais (UQO)

René Bédard
David Lefrançois

Université Laval

Zita De Koninck
Annie Pilote
Diane Querrien

Université McGill

Bronwen Low

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR)

Isabelle-Anne Beck
Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI)
Joce-Lyne Biron
Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS)
Christian Rousseau
Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI)

Participants d'autres institutions et organisations

Geneviève Audet
Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD), Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB)
Julie Dumontier
Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ)
Réginald Fleury
Commission scolaire de Montréal (CSDM)
Serge Ramel
Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)
Sonia Robitaille
Commission scolaire de Montréal (CSDM)

Étudiantes et assistantes de recherche

Margaux Bennardi
UQAM
Marianne Boilard
Université Laval
Marie-Hélène Chastenay
UQAM
Catherine Maynard
Université de Montréal
Luciana Pereira Braga
Université de Montréal
Valérie Vinuesa
UQAM

1. Origine des Sommets

Le 4^e Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation s'est tenu à Montréal le 22 mai 2015, pour une quatrième année consécutive¹. Rassemblant davantage de participants chaque année, près d'une quarantaine de professeurs et chargés de cours assurant l'enseignement de cours relatifs à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale ont pris part à cette nouvelle édition, ainsi d'autres acteurs du milieu de l'éducation, dont des responsables de la formation pratique des futurs enseignants, des futurs enseignants, du personnel du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et des représentants des commissions scolaires et de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ). Ensemble, ils ont réfléchi aux enjeux actuels en matière de formation sur la diversité en éducation. Les discussions et les échanges tenus lors de cette journée sont résumés dans le présent document.

Organisé par l'Observatoire sur la Formation à la Diversité et à l'Équité (OFDE) avec la collaboration de l'axe « Éducation et rapports ethniques » du Centre d'études des universités montréalaises (CEETUM), et bénéficiant du soutien financier 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) et d'une subvention d'équipe du CRSH (Potvin et al. 2012-2015), cet évènement s'inscrit dans la continuité des trois premiers Sommets et de plusieurs activités menées avec divers partenaires depuis quelques années dans le champ de la formation à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Le premier Sommet s'inscrivait dans une recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (Potvin et al. 2012-2015), visant à dresser un portrait de la formation sur la diversité ethnoculturelle, diversité, religieuse et linguistique en éducation dispensée dans tous les programmes en enseignement dans les différentes universités du Québec. Même si ce champ est en développement depuis une trentaine d'années, il n'existait alors ni portrait, ni bilan d'ensemble de cette formation, et ce sommet entendait en discuter la teneur et les avancées. Ce sommet visait spécifiquement les personnes responsables des cours de formation initiale directement liés à la question. Il avait comme objectif de permettre aux participants de prendre connaissance de leur contexte institutionnel respectif relativement à la formation des maîtres sur la diversité, d'échanger sur leurs pratiques et de favoriser leur développement professionnel. Des outils ont été présentés et discutés, notamment une grille d'évaluation de la « compétence 13 » (compétence interculturelle adoptée par l'Université du Québec à Montréal - UQAM), conçue pour les stages (Potvin, Borri-Anadon, Levasseur, Triki-Yamani). Près d'une trentaine de personnes ont participé aux échanges. Le portrait de l'offre de formation en la matière dans les universités québécoises, ainsi que ce premier Sommet ont permis de mettre en

¹ Pour plus d'information, voir les *Rapports synthèses* des trois Sommets précédents disponibles en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : <http://ofde.ca/publications-cartographies/>

lumière l'absence explicite de la composante interculturelle dans le référentiel ministériel de compétences professionnelles des enseignants (MELS, 2001), de même que son faible ancrage institutionnel dans les universités². Parmi les recommandations de ce Sommet, l'une était de poser les bases du développement d'un réseau de formateurs universitaires dans le domaine afin de soutenir le développement du champ de l'interculturel en formation initiale et continue du personnel scolaire, et l'autre visait la poursuite de l'organisation de ces Sommets.

Fort du succès de ce premier Sommet, l'évènement a été renouvelé. Le deuxième Sommet³, qui s'est tenu le 23 mai 2013, a regroupé un peu plus de trente personnes, dont plusieurs qui avaient participé au premier Sommet. Cette deuxième édition visait principalement à définir une stratégie concertée pour renforcer le statut et l'ancrage institutionnel de l'enseignement sur la diversité dans les programmes de formation initiale des maîtres et à clarifier le rôle et les compétences visés par la formation des futurs enseignants à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Deux ateliers de travail ont permis aux formateurs, d'une part, de dégager certains savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels pour la formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, à partir d'exemples issus des travaux théoriques existants dans ce champ (recension de Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, 2013)⁴ et d'autre part, de se positionner à l'égard du modèle à préconiser pour l'intégration d'éléments de compétences interculturelles et inclusives dans la formation des futurs enseignants, que ce soit par l'intégration de composantes parmi les douze compétences du référentiel du MELS (modèle intégré) ou par l'ajout d'une treizième compétence spécifique visant directement cette formation. Ce Sommet fut également l'occasion de poursuivre le développement du réseau de formateurs universitaires dans le domaine et d'identifier des pistes de recherche commune. Au terme de la journée, la création d'un *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*⁵ est proposée, ainsi que la consolidation du réseau. On soutient la nécessité et l'urgence d'approfondir la réflexion amorcée et d'élaborer des propositions de « modèles » de compétences interculturelles et inclusives, en dégageant leurs avantages et inconvénients respectifs. Les travaux du Groupe interuniversitaire ont été amorcés à l'automne 2013 et un Rapport préliminaire a été présenté aux participants du troisième Sommet.

Le troisième *Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* tenu le 23 mai 2014, s'inscrivait aussi dans la continuité des propositions issues des deux premiers Sommets et des travaux réalisés par le Groupe interuniversitaire. Il visait principalement trois objectifs, qui ont été pleinement atteints : 1) Échanger en atelier de travail sur les

² 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 en ligne : <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf> et sur www.ofde.ca

³ Pour plus d'informations, voir le compte rendu du deuxième Sommet 2013 en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca.

⁴ Pour plus d'informations, voir le tableau-synthèse présenté à l'Appendice B du rapport-synthèse du deuxième Sommet tenu en 2013, disponible sur le site web de l'Observatoire : www.ofde.ca

⁵ Nommé ci-après le *Groupe interuniversitaire*.

propositions du Groupe interuniversitaire concernant les éléments de compétences interculturelles et inclusives (deux modèles : une compétence interculturelle exclusive ou des composantes intégrées aux 12 compétences du référentiel); 2) Structurer le Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation sous forme d'Observatoire et identifier des pistes de développements communs à cet égard; 3) Mettre sur pied pour 2014-2015 de nouveaux comités de travail sur des enjeux ou projets spécifiques liés à la formation, qui se seront dégagés au cours du Sommet. En plus des professeurs et chargés de cours assurant l'enseignement de cours relatifs à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale, des responsables de la formation pratique des futurs enseignants ainsi que des représentants de diverses instances parmi lesquelles le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) étaient présents et ont réfléchi ensemble à ces enjeux.

Enfin, le quatrième Sommet, qui s'est tenu le 22 mai 2015 et qui fait l'objet du présent rapport, avait pour objectifs d'assurer les trois suivis du dernier sommet, soit : 1) Finaliser le rapport du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, dont les résultats sont présentés dans la prochaine section* ; 2) Organiser un 4^e Sommet en 2015, en élargissant *la participation aux formateurs de toutes les disciplines de l'enseignement* (didactique des langues, sociologie de l'éducation, arts, éthique et culture religieuse, psychopédagogie, adaptation scolaire, etc.) en mettant en place des ateliers par discipline afin de réfléchir ensemble sur la diversité selon les disciplines, sur les arrimages ou complémentarités entre les contenus des cours et sur ce qui est peu couvert mais jugé essentiel, et 3) Consolider l'Observatoire du Réseau des formateurs québécois sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale et continue, par la mise sur pied en 2015-2016 de la veille (pour assurer le suivi des travaux internationaux et nationaux, incluant ceux des professeurs du réseau), par l'organisation de la seconde Rencontre internationale du Réseau international éducation et diversité (RIED) en octobre 2016, et par le développement de trois nouveaux comités de travail interuniversitaires, portant sur : a) une étude interrégionale par questionnaire sur les compétences acquises et les profils de sortie des étudiants finissants, selon leur programme et leur institution, et sur l'impact à plus long terme de la formation chez les enseignants en exercice; b) un outil de formation des formateurs d'enseignants portant sur les droits et libertés comme savoirs essentiels, avec la collaboration de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ); et c) une étude sur les défis particuliers de l'enseignement sur la diversité ethnoculturelle hors des grands centres urbains.

2. Rappel des objectifs du sommet

Après un mot d'ouverture par Maryse Potvin, responsable de l'OFDE et professeure à l'UQAM, Mme Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, et M. Christian Rousseau, directeur de la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du MEESR, ont été invités à souhaiter la bienvenue aux participants. Ils ont souligné la pertinence de ce

quatrième Sommet des formateurs universitaires et fait mention non seulement de l'importance des travaux menés depuis quatre ans mais aussi des progrès réalisés pour faire avancer la recherche dans le champ de la formation à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au Québec. Ils considèrent que , dans le contexte sociopolitique actuel, comme étant il est urgent et déterminant, pour la formation des futurs enseignants, de travailler ensemble sur ces questions, et non en vase clos dans chaque université. Selon eux, ces sommets sont une occasion unique de réunir praticiens, étudiants, chercheurs, décideurs et de mener des réflexions et des travaux collectifs dans une perspective globale de service à la communauté⁶.

Christian Rousseau insiste particulièrement sur les impacts des travaux réalisés, en particulier le rapport du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*, qui permet d'enrichir les réflexions actuelles sur une éventuelle révision du référentiel ministériel des compétences professionnelles des futurs enseignants. Il souligne par ailleurs des retombées sur la formation, telles que l'intégration d'éléments de ces travaux dans certains programmes de formation initiale à l'enseignement par les formateurs, les directeurs de programmes, les responsables des stages ou les milieux de pratiques, mais aussi des impacts systémiques, car ces travaux ont été diffusés auprès d'instances décisionnelles, comme le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) et l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ). Ces travaux suscitent un vif intérêt et influencent la réflexion globale menée actuellement par les décideurs, et ce autant pour la formation initiale que pour la formation continue.

Maryse Potvin a ensuite présenté les objectifs de ce sommet (voir le programme de la journée à l'Appendice A):

- Présentation des faits saillants du rapport sur les compétences (p. 10);
- Présentation des résultats du sondage web sur le traitement des composantes de compétence interculturelle dans les cours des différentes disciplines (Appendice C);
- Travail en ateliers en divisant les formateurs en sous-groupes selon leurs disciplines en éducation (p. 13);
- Présentation en plénière des faits saillants des discussions en sous-groupes (p. 31);
- Remise des trois prix du Concours étudiants (Appendice D);
- Lancement du numéro thématique Québec-Ontario de la revue Diversité Canadienne (p.36).

⁶ Pour plus d'information, voir la section capsules vidéos disponibles en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : <http://ofde.ca/capsules-video/>

Elle invite ensuite Corina Borri-Anadon, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières et l'une des membres du groupe de travail interuniversitaire, a présenté les faits saillants du rapport final du groupe, afin d'alimenter les réflexions des participants avant qu'ils soient répartis en sous-groupes pour travailler en atelier.

3. Présentation des faits saillants du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives⁷

Mme Borri-Anadon a rappelé que ce groupe était composé de professeurs de dix universités québécoises et de différentes disciplines de l'éducation, qui participent au réseau des formateurs, ainsi que d'un membre de la DSAEI du MEESR. Constitué à la suite du 2^e Sommet en 2013, 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 ». Les participants estimaient important d'approfondir la réflexion amorcée au 2^e Sommet au regard des enjeux identifiés et d'élaborer à la fois un modèle intégré et un modèle spécifique de compétence sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation à l'enseignement, en dégageant leurs avantages et inconvénients respectifs. Le groupe devait réfléchir aux éléments constitutifs (composantes, indicateurs ou « exemples d'application) et à l'opérationnalisation de ces compétences, afin que les futurs enseignants soient formés et évalués à cet égard, et suggérer des pistes aux décideurs, dans un contexte où le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) envisageait travailler à d'éventuelles modifications du référentiel de compétences professionnelles des enseignants.

Mme Borri-Anadon a rappelé les étapes de la démarche et leurs résultats, qui ont été discutés et validés par les formateurs universitaires au 3^e sommet.

- 1) La première étape a permis de définir la perspective inclusive 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.
- 2) La seconde étape a consisté à analyser le référentiel ministériel afin d'identifier la présence d'éléments de compétences interculturelles et inclusives.
- 3) Les constats dressés à partir de cet exercice ont ensuite contribué à la troisième étape, soit l'élaboration de deux modèles, soit un modèle « intégré », qui inclut ces éléments au Référentiel existant et un modèle « spécifique », qui associe ces éléments à une nouvelle compétence, ainsi qu'une synthèse des deux modèles (voir le tableau synthèse en annexe).

Le travail présenté dans le rapport du Groupe 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. Le groupe de travail a privilégié perspective inclusive, axée

⁷ Pour plus d'information, se référer au rapport disponible en ligne sur le site de l'Observatoire : <http://ofde.ca/publications-cartographies/>

sur l'équité et le vivre-ensemble, mais en ciblant particulièrement la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en raison de sa faible prise en compte dans les programmes de formation et le référentiel ministériel. La diversité ethnoculturelle y est définie 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 (EHDAA) 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 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. Cette politique mentionnait explicitement certains savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et savoir-être (attitudes) à développer en éducation interculturelle : (« [...] 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]). Or, 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.
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.

Les membres du Groupe ont tout ensuite proposé une définition de la compétence interculturelle et inclusive autour de deux finalités : 1) une finalité de transformation sociale soit : *Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire* et 2) une finalité de différenciation, soit : *Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement ceux des groupes minorisés.*

Le Groupe a aussi adopté la définition du concept de *compétence* proposée par Tardif (2006), soit comme « 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) et possédant les caractéristiques suivantes: un caractère intégrateur, combinatoire, développemental, contextuel et évolutif.

La seconde étape a consisté à analyser les douze compétences du Référentiel ministériel afin d'identifier la présence, ou l'absence, d'éléments concernant l'éducation interculturelle et inclusive. L'analyse fine du référentiel 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. Ces 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.* 2015). 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 21 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 6 composantes plus larges qui ne peuvent être formulées aussi explicitement que dans le modèle intégré. De plus, dans les régions moins 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 (Appendice H) 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, cette synthèse 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 à 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 ces compétences dans le référentiel afin d'en faire des éléments incontournables en formation initiale et continue des enseignants, dans l'objectif de rendre les enseignants 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'autoévaluation 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 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.

Maryse Potvin rappelle en terminant que ce processus a amené les professeurs et chargés de cours à travers le Québec à travailler ensemble sur ces modèles lors de deux sommets (2013 et 2014), et que le consensus qui s'est dégagé est précieux, car il a porté autant sur l'approche dite « interculturelle et inclusive » que 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). Enfin, elle souligne que les finalités et 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 avec les grands travaux de l'UNESCO et du Conseil de l'Europe (2009a, b, 2010 a, b).

4. Présentation du sondage web

Après cette brève présentation des faits saillants du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Marie-Hélène Chastenay, agente de l'OFDE, a présenté quelques résultats du sondage web (Survey Monkey) réalisé auprès des participants au 4e Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, auquel vingt-quatre participants ont répondu avant le début du Sommet. Les questions de ce sondage ont été construites à partir des vingt et une (21) composantes du modèle « intégré » de compétence interculturelle et inclusive, qui se retrouvent dans le tableau de synthèse (Appendices D et H).

Les réponses de participants issus des mêmes disciplines sont parfois très hétérogènes (voir les graphiques, Appendice E). Il ressort toutefois que les cours plus transversaux de sociologie de l'éducation semblent couvrir davantage les deux finalités et les différentes composantes de cette compétence. L'objectif principal de ce sondage était surtout d'alimenter les échanges en atelier sur ce qui se fait ou ce qui manque (sur la diversité) selon les cours et programmes en enseignement, et leur éventuelle complémentarité.

5. Travail en ateliers

Ce 4e sommet a été organisé afin de travailler entre formateurs en ateliers sur les compétences interculturelles et inclusives ciblées dans les différents programmes (et disciplines) en enseignement. Les participants ont été répartis en quatre sous-groupes disciplinaires :

1. Didactique de l'univers social, éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté;
2. Fondements et sociologie de l'éducation;
3. Adaptation sociale et scolaire / psychopédagogie;
4. Didactique des langues / plurilinguisme.

Au cours de l'atelier 1 (voir Appendice B), les participants étaient invités à se pencher sur *ce qui se fait d'ores et déjà dans les cours*, au regard des deux finalités et des composantes d'une compétence « interculturelle et inclusive » proposées par le Groupe de travail interuniversitaire. Ces deux finalités sont :

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 ceux des groupes minorisés.

Les participants devaient répondre aux sous-questions suivantes, en utilisant le tableau 5, extrait du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives (voir Appendice H), qui présente des composantes et des exemples d'application en lien avec ces différentes composantes :

- Quels éléments (finalités, composantes) sont ciblés dans les cours que vous enseignez ?
- Comment ces éléments sont-ils traités ou abordés (contenus, approches pédagogiques, activités ou savoirs, savoir-agir, savoir-être)?
- Y a-t-il d'autres éléments de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique traités dans vos cours qui ne se retrouvent pas dans le modèle de compétence proposé?

Le second atelier (voir Appendice B) visait à poursuivre la réflexion à la suite des constats du premier atelier. Les participants ont examiné ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages, en répondant aux sous-questions suivantes :

- Quelles sont les adaptations à faire pour favoriser l'application de cette compétence au sein de votre programme (contenus essentiels à ajouter, liens avec la formation pratique, etc.)?

- Quels devraient être les arrimages, dans les programmes, entre les cours disciplinaires et les cours transversaux, entre les cours théoriques et la formation pratique, pour favoriser l'acquisition et la maîtrise de la compétence?

Les comptes rendus détaillés des discussions et échanges tenus lors de ces différents ateliers ont été enregistrés et résumés par un secrétaire d'atelier et sont présentés dans la section suivante.

5.1 Sous-groupe de travail 1 - Didactique de l'univers social, éthique et culture religieuse, histoire et éducation à la citoyenneté

Participant(e)s :

Chantal Bertrand (UQAM)

Joce-Lyne Biron (MEESR)

Julie Dumontier (CDPDJ)

Maia Morel (UQAT)

Réginald Fleury (CSDM)

Holly Recchia (Université Concordia)

Christian Rousseau (pour l'atelier 2) (MEESR)

Mona Trudel (UQAM)

Animateurs :

Sivane Hirsch (UQTR)

David Lefrançois (UQO)

Secrétaire d'atelier :

Catherine Maynard (UdeM)

Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours

Tout d'abord, les participants ont trouvé ardu de répondre aux différentes questions et de générer des discussions en début d'atelier, notamment en raison d'un arrimage difficile à opérer entre les énoncés d'une compétence « interculturelle et inclusive », tels que proposés par le Groupe de travail interuniversitaire, et les contenus disciplinaires des cours en didactique des arts, de l'univers social, d'éthique et culture religieuse et d'histoire et éducation à la citoyenneté. Ce résumé, issu des échanges entre les participants, fait foi d'un tel discours et l'alimente grâce à des propos mettant en lumière les réalités des disciplines des participants à l'atelier.

Les participants s'entendent sur les deux finalités de la compétence (sur lesquelles ils ont surtout discuté), mais éprouvent une difficulté d'arrimage entre les composantes de la compétence et leurs contenus disciplinaires respectifs. S'ils adhèrent aux finalités proposées et donnent des exemples d'application en lien avec ces dernières dans les cours, un regard plus critique est porté sur les

différentes composantes et « exemples d'application » de la compétence. En effet, les participants affirment que les composantes sont soit trop abstraites, soit trop explicites, ce qui empêche l'établissement de liens concrets entre celles-ci et les cours liés aux disciplines enseignées par les participants à l'atelier.

Un autre consensus émerge sur le fait d'aborder la diversité en classe sans entraîner d'essentialisation des cultures, ni imposer une vision culturelle particulière, correspondant au point de vue de l'enseignant. Pour éviter cela, une participante propose, dans le cadre de projets en classe, d'aborder « ce qui est important » pour les élèves. Pour ce faire, il semble préférable d'offrir aux élèves des propositions de productions plus larges pouvant davantage les interpeler. Leurs savoirs sont ainsi mobilisés et partagés avec les enseignants. De cette façon, il est possible d'éviter la stigmatisation des élèves et la peur, chez les enseignants, de ne pouvoir « faire de l'interculturel » s'ils ne connaissent pas les réalités culturelles de tous leurs élèves. Plusieurs participants font mention d'une approche pédagogique correspondant à cet effort de non-stigmatisation, notamment la philosophie pour enfants. Cette approche permet aux élèves d'exprimer une vision du monde, axée sur les valeurs partagées, les injustices ou les droits, sans se réclamer d'une identité spécifique.

Ensuite, la discussion a porté sur la faible culture générale des futurs enseignants sur les questions de diversité, ce qui génère chez eux une crainte d'aborder ces questions en classe avec les élèves. Cette peur des enseignants d'aborder la diversité en raison de connaissances jugées « déficientes » à cet égard a pris une grande place dans la discussion lors de l'atelier. Les participants soulignent le statut de « matière secondaire » de leur discipline, parce qu'il n'y a pas de compétence associée, et décrient le fait de ne pas avoir suffisamment de temps au sein d'un seul cours de tronc commun pour travailler avec les futurs enseignants sur les contenus et les stratégies pédagogiques à déployer avec leurs élèves.

Les participants évoquent aussi la possibilité d'un changement de posture de l'enseignant, afin qu'il renonce à jouer le rôle de « passeur culturel générationnel » pour prendre plutôt celui de « receveur » ou de « passeur culturel transversal ». Selon eux, cette posture est possible lorsque l'enseignant laisse la porte ouverte à l'expression des savoirs des élèves et que ces derniers lui transmettent des connaissances. Un participant mentionne que, selon son expérience, les enseignants sont agréablement surpris lorsqu'ils choisissent une telle approche. Elle leur permet de mieux découvrir leurs élèves et d'enrichir collectivement leurs activités pédagogiques en fonction des réponses des élèves. Une complémentarité s'installe alors entre les savoirs des élèves (leurs expériences) et les savoirs que l'enseignant doit maîtriser, par exemple en ce qui a trait à l'immigration.

Malgré les effets positifs d'une telle approche, les participants affirment que les enseignants l'adoptent peu, par peur de ne pas connaître ou maîtriser les contenus à enseigner, ou de donner l'impression que ce sont les élèves qui dirigent l'enseignement. Un participant signale également que la progression des apprentissages en univers social est présentée selon une approche par objectifs, ce qui va à l'approche discutée précédemment et crée une « distorsion cognitive » chez les enseignants.

Par ailleurs, et en lien avec les deux finalités et certaines composantes, plusieurs participants estiment essentiel que les étudiants disposent d'une culture générale et de connaissances « solides ». Cela leur permet entre autres de déceler certaines conceptions erronées de leurs élèves concernant des sujets reliés aux différences et à la diversité. De plus, il apparaît nécessaire, aux yeux des participants, que les enseignants connaissent bien leur milieu scolaire et leurs élèves pour faire des liens entre la réalité des élèves et les contenus abordés en cours. La nécessité que ces derniers puissent présenter une pluralité de points de vue à travers un même courant, par exemple une même religion, est aussi soulignée.

Aussi, le besoin de transformer les mentalités, à la fois des étudiants et des acteurs sociaux, est brièvement soulevé, ces derniers n'étant pas exempts de préjugés.

Les participants déclarent qu'aborder les différentes diversités dans les classes nécessite chez les enseignants une acception de l'incertitude. Il est suggéré par un participant d'amener les étudiants à vivre cette incertitude en formation des maîtres, surtout dans l'enseignement de l'histoire, par exemple en analysant l'essentialisation des peuples autochtones dans les manuels.

Un échange a eu lieu quant à la place des droits humains au sein de la compétence « interculturelle et inclusive »; une participante ayant observé que ceux-ci étaient « saupoudrés » dans les composantes, alors que l'éducation aux droits humains est un champ d'éducation en soi où l'enseignant se veut un facilitateur d'apprentissages et s'inscrit dans une idéologie participative. Par ailleurs, selon les composantes établies, l'éducation aux droits humains est surtout mise de l'avant dans une perspective de « compréhension » qui ne met pas assez l'accent sur « l'action ». Il est alors suggéré par une autre participante que l'éducation aux droits humains fasse l'objet d'une composante distincte. À cet égard, un participant rappelle que les droits humains se retrouvent beaucoup dans la compétence 12, et qu'ils ne sont pas abordés exhaustivement dans les exemples d'application d'une compétence interculturelle et inclusive, dans le but d'éviter les répétitions.

Selon une participante, un élément qu'il serait pertinent de considérer davantage et qui concerne la visée de transformation sociale de la première finalité, par le développement de compétences interculturelles et civiques chez les élèves. Un autre élément lié à cette finalité est de développer davantage, notamment dans les programmes d'éthique et de culture religieuse, la question des conflits (et de la gestion des conflits), qu'il est primordial d'être capable d'aborder en classe. Les enseignants doivent être mieux préparés à gérer, dans leur pratique, les conflits qui peuvent survenir en lien avec les différents facteurs de diversité.

Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages

Avant toute chose, les participants indiquent qu'un meilleur arrimage entre les composantes de la compétence et les disciplines enseignées est nécessaire. Il faudrait adapter les énoncés de la compétence aux contenus disciplinaires en didactique des arts, de l'univers social, de l'éthique et de la culture religieuse et de l'histoire et de l'éducation à la citoyenneté. Les participants rappellent que l'absence de cet arrimage engendre, actuellement, une difficulté d'appropriation des composantes.

Cela rend également difficile le fait de présenter la compétence aux collègues pour qu'ils se l'approprient à leur tour.

Ensuite, des solutions concrètes sont proposées par les participants pour faciliter l'appropriation et la diffusion d'une compétence « interculturelle et inclusive ». Il est suggéré de présenter la compétence, ses finalités, ses composantes et ses exemples d'application de manière plus schématique, par exemple sous la forme d'une carte mentale. La nécessité de traduire en anglais les différents documents exposant la compétence est aussi soulignée⁸.

En ce qui a trait plus spécifiquement aux disciplines des participants à cet atelier, il est suggéré de sélectionner certaines composantes liées aux contenus abordés dans leurs disciplines. Un tel travail de sélection serait favorisé par une concertation disciplinaire. Ce travail pourrait permettre de cibler des exemples d'application liés à la compétence interculturelle dans chacune des disciplines ciblées. Pour accomplir une telle tâche, une piste serait de partir du référentiel afin de déterminer, de façon concertée, ce qui pourrait être retenu dans chacune des disciplines pour que la compétence soit plus « digeste » et adaptée. Il est également suggéré de prendre comme point de départ les différents exemples d'application afin de déterminer quelles sont les composantes les plus touchées par les disciplines. La possibilité d'une « approche programme » est avancée par l'un des participants afin qu'il n'y ait pas de redondance et que l'ensemble des composantes puisse être touché à un moment ou un autre.

Finalement, les participants arrivent à un consensus quant à la nécessité d'un « découpage intelligent » de la compétence, c'est-à-dire mettre de côté l'exhaustivité pour garder ce qui est au cœur de la compétence et qui peut être abordé concrètement et nommé directement dans les plans de cours. Ce découpage prendrait en compte les disciplines et leur épistémologie propre. Il est envisageable qu'un tel retour à l'essentiel facilite l'opérationnalisation de la compétence.

Un participant annonce que l'éducation interculturelle et inclusive sera mise de l'avant et « balisée » dans une nouvelle politique d'immigration, de diversité et d'inclusion qui est le renouvellement de celle de 1990 (Au Québec pour bâtir ensemble). L'adoption de cette politique, prévue à l'automne 2015, ajouterait de la légitimité à l'élaboration et la mise en œuvre d'une compétence interculturelle. De telles orientations politiques, plus claires, aideraient à justifier des actions prises en formation des enseignants. Un autre participant mentionne alors que l'adoption d'une politique de lutte à la radicalisation, avec sa visée de prévention, pourrait aussi encourager un travail autour de l'éducation interculturelle.

Une question a été soulevée par un participant : la compétence « interculturelle et inclusive » est-elle interprétée de la même manière dans les cours théoriques que dans les stages?

En réponse à cette question, une participante donne l'exemple de la Faculté des arts de l'Université du

⁸ Christian Rousseau de la DSAEI s'est engagé à considérer ce besoin.

Québec à Montréal, qui s'est appropriée la compétence 13 adoptée par l'UQAM pour la rendre opérationnelle en fonction des quatre disciplines (art dramatique, arts plastiques, musique, danse). La Faculté a sollicité tous les collègues (didacticiens des différentes disciplines et superviseurs de stages) pour travailler sur la définition de la compétence et partager leur vision de celle-ci. En partant du travail déjà accompli, des discussions ont eu lieu pendant deux jours de travail. Cette expérience a permis de réitérer l'importance de ne pas travailler en vase clos et d'interpeler les collègues, dans une visée de concertation, pour valider avec eux un processus déjà enclenché, et ce, en les invitant à faire partie du processus, à réfléchir et à exprimer leurs biais, leurs préjugés et leurs réticences. De l'avis de cette participante, un tel processus rend possible d'aborder des composantes interculturelles associées aux disciplines.

Un autre participant mentionne que ce sommet, et les précédents, qui ont eu lieu depuis 2012, ont permis de mettre ensemble les collègues de d'autres disciplines, mais qu'un travail au sein de chaque université doit être fait pour multiplier les porteurs du dossier, afin que l'éducation interculturelle et inclusive puisse se développer en concertation, entre autres avec les formateurs de la formation pratique des futurs enseignants. Cela permettrait également d'exploiter la compétence « interculturelle et inclusive » dans plusieurs cours et d'éviter qu'elle soit concentrée dans un cours. Par ailleurs, en arts, l'interdisciplinarité historiquement bien ancrée, est vue par une participante comme un bon moyen d'ajouter le développement d'une compétence « interculturelle et inclusive » aux plans de cours.

En ce qui a trait à l'arrimage entre la théorie et la pratique, un participant soulève la nécessité de former les superviseurs de stage. D'autres participants se rallient à cette idée en évoquant le manque de formation de ces derniers, ce qui constitue une source de difficultés quant à la mise en œuvre de la compétence interculturelle. Un participant évoque le fait que les biais culturels sont parfois promus par des superviseurs, qui ont souvent peu de contacts avec la littérature récente. Une participante mentionne alors la présence de jours de formation à l'Université du Québec à Montréal, en automne, qui sont très fréquentés par les superviseurs de stage et lors desquels il serait possible d'aborder cette thématique. La possibilité d'aborder les stages dans un futur sommet est aussi proposée.

Par ailleurs, l'importance de modéliser les pratiques enseignantes, par exemple lors de chantiers 7, est soulignée par une participante. En effet, une telle modélisation offre une représentation des manières possibles de mettre en œuvre des pratiques interculturelles validées par la recherche et permet de dégager des savoirs professionnels qui issus du terrain. La diffusion de pratiques interculturelles pourrait également être faite au moyen de guides pédagogiques abordant différentes thématiques sous un angle interculturel.

Enfin, un participant suggère, en formation des maîtres, de partir des deux finalités pour aider les enseignants à voir les manières d'interpréter les différentes composantes de la compétence et pour générer cette volonté d'agir, qui manque encore. Ainsi, les enseignants seraient davantage amenés à intégrer la dimension interculturelle à leurs préoccupations quotidiennes afin de ne pas simplement

intervenir lorsqu'il y a « le feu dans la classe ».

5.2 Sous-groupe de travail 2 - Fondements et sociologie de l'éducation

Participant(e)s :

Geneviève Audet, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys

René Bédard, UQO

Monica Cividini, UQAC

Violaine Levasseur, UQAM

Bronwen Low, Université McGill

Marie-Odile Magnan, Université de Montréal

Cynthia Martiny, UQAM

Maryse Potvin, UQAM

Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke

Monique St-Amand, UQAM (2^e partie de l'atelier)

Animatrice :

Annie Pilote, Université Laval

Secrétaire d'atelier :

Alessandra Froelich, Université de Sherbrooke

Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours

D'emblée, les participants ont distingué les types de cours qu'ils dispensent en fondements et sociologie de l'éducation. Certains cours abordent la diversité sociale plus large (p. ex. : École et société) et traitent de divers marqueurs d'inégalités, comme la pauvreté (classe) ou le genre alors que d'autres portent plus directement sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

Certains consensus ont pu être dégagés, autant en ce qui concerne les pratiques privilégiées en classe que les savoirs et enjeux traités dans les cours sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Selon les formateurs, les principaux objectifs de ces cours sont: a) d'amener les futurs enseignants à connaître et tenir compte des caractéristiques de leurs élèves des minorités et les processus sociologiques qui produisent des inégalités (racisme, discriminations, et autres), b) d'éliminer les perspectives déficitaires/misérabilistes envers les membres des groupes minoritaires, c) de favoriser la distance critique et la réflexivité (sur ses propres origines, sur le racisme et la discrimination, sur les processus et facteurs d'inégalités, et autres) et 4) d'adapter les savoirs sociologiques aux différents profils d'étudiants, selon leurs programmes, et de rendre les connaissances apprises dans ces cours complémentaires aux savoirs des cours disciplinaires au sein des différents programmes.

Les manières dont ces éléments sont traités ou abordés en classe peuvent être regroupées en trois

grandes catégories d'approches et d'activités, présentées ci-dessous. La première catégorie recoupe les initiatives qui visent à établir des liens entre l'interculturel et la réalité des élèves et de la communauté. Ces approches prennent la forme de cours magistraux, de présentation de cas problèmes, ou encore de discussions sur les expériences d'élèves issus de l'immigration. La deuxième catégorie a trait aux activités de questionnement et de déconstruction de certaines perceptions envers la diversité en ce, à l'aide d'une perspective critique et historique. Cela se traduit notamment par des discussions sur les rapports entre majoritaires et minoritaires ou rapports de pouvoir entre les groupes, les questions liées à l'équité, au racisme, aux inégalités et aux privilèges par des approches pragmatiques (p. ex. des études de cas). Certains formateurs font des activités permettant aux étudiants de vivre une situation de perte de privilèges ou de discrimination, tel qu'un jeu de rôle inspiré de la vidéo « La leçon de discrimination » ou le « jeu des privilèges ». Enfin, la troisième catégorie d'approches et d'activités mentionnées vise à travailler l'*empowerment*, mettant en relief le pouvoir de transformation sociale de l'enseignant et ayant comme but de faire disparaître leur éventuel sentiment de culpabilité, lié à leur situation privilégiée. Les formateurs utilisent souvent des conférenciers invités, des projections de documentaires ou de vidéos ou des exemples d'activités didactiques (trousses, guides, souvent en ligne). Un formateur fait état de la réalisation d'une cartographie des communautés ethniques (dans le quartier ou la ville), suivie d'une discussion sur l'approche déficitaire en vigueur en milieu scolaire et sur les atouts et ressources de ces communautés. Tous les formateurs sont d'accord sur le fait que le but des pratiques proposées est d'aller au-delà de la simple « tolérance », afin de viser l'équité et l'inclusion.

Les participants ont également fait état de certains enjeux de formation sur le vivre-ensemble, sur les préjugés, les discriminations et les droits et libertés. Ils ont fait référence à la nécessité d'amener les futurs enseignants à créer un climat de classe adéquat, à clarifier les buts des activités et des apprentissages, et à donner l'exemple comme enseignant, autant par la posture adoptée que par le langage utilisé en classe.

Ce qui ressort de cet atelier est l'importance de la réflexivité et de la distance critique dans le contenu exploré, ainsi que l'influence du rôle du professeur en tant que modèle et médiateur. Les participants ont conclu cette première discussion en mettant en relief un défi important : celui de la transposition didactique et pratique de ces savoirs, caractérisée notamment par la difficulté d'établir des liens avec les stages, donc de l'évaluation des compétences interculturelles en formation pratique. Ils ont fait référence aux compétences à développer par les étudiants dans ces cours et à l'importance d'en faire un élément du portfolio.

Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages

Les participants étaient d'accord pour affirmer que la finalité 1, « Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire », est souvent moins explorée ou ciblée dans leurs cours. À cet égard, il a été mentionné que cette finalité se prête moins aux cours de 1^{re} ou 2^e année, par exemple. Ils ont par la suite discuté de quelques

« pratiques gagnantes » mises en œuvre dans le cadre de leur enseignement. Les formateurs insistent sur l'importance de bien définir les concepts de base en lien avec la diversité afin de pouvoir en faire bon usage. La définition des termes a pour but de soutenir l'étudiant dans sa démarche critique. Ainsi, les formateurs doivent amener les futurs enseignants à adopter des pratiques et des contenus liés à la diversité mais en posant un regard analytique et critique. Les formateurs ont affirmé l'importance de fonder leur enseignement sur ce que l'étudiant connaît et a déjà appris sur la diversité et l'interculturel pour l'amener plus loin. Plusieurs formateurs demandent aux étudiants d'utiliser des activités qu'ils ont déjà développées dans d'autres cours et de les adapter à des questions de diversité. Les participants ont également souligné l'importance de retrouver des éléments liés à la diversité dans plusieurs cours des différents programmes de formation, au lieu d'un seul, comme c'est le cas actuellement. Ils précisent également la nécessité de « sortir » de l'interculturel, souvent utilisé de manière réductrice, et de parler davantage de l'antiracisme, de l'équité et des droits et libertés.

De plus, ils soulignent l'importance pour le ministère d'adopter une compétence interculturelle explicite afin que le cours sur la pluriethnicité soit pris en considération dans le portfolio des étudiants et leur évaluation en stage. Certains étudiants critiquent le fait qu'ils n'ont pas suffisamment eu de contenus liés à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique au cours de leur formation initiale. La plupart des universités ont un seul cours par programme de formation à l'enseignement au baccalauréat. Selon les formateurs, il faudrait ouvrir la réflexion sur l'interdisciplinarité et sur l'importance d'intégrer plus de contenus sur l'immigration et la diversité au sein de chaque programme. L'importance du travail au niveau institutionnel a été mise en relief par tous les formateurs participant à l'atelier. Une formatrice expose la démarche de l'Université McGill, qui a adopté une politique institutionnelle d'embauche qui valorise non seulement la diversité du personnel, mais aussi leur expérience en contexte de diversité au moment de l'entrevue. De plus, un comité d'étudiants et de professeurs a été mis sur pied, composé notamment d'étudiants des minorités ayant vécu des situations discriminatoires dans le cadre de leur formation et de leurs stages. Ce comité a pour but de contribuer à identifier et à combattre le racisme (<http://www.mcgill.ca/dise/about/diversity>).

Certains participants ont aussi soulevé la question du placement des stagiaires issus de l'immigration, qui pose un certain nombre de difficultés liées à la discrimination et au racisme. Les formateurs ont évoqué l'importance d'un changement institutionnel dans la formation des superviseurs de stages et des maîtres associés. Aussi, l'existence d'une compétence 13 qui serait institutionnalisée, évaluée et mieux explorée dans le cadre des expériences de stage a été également abordée. Il importe, selon une formatrice de l'UQAM, d'assurer une triangulation dans la formation à la diversité des différents formateurs, soit le maître associé, le superviseur de stage et le professeur ou chargée de cours. Il faudrait assurer une continuité entre les objectifs d'évaluation des compétences de chaque acteur. Les maîtres associés n'ont pas toujours les connaissances et la formation pour évaluer les compétences interculturelles et inclusives ciblées dans les cours plus « théoriques ». Les participants proposent dès lors qu'une formation soit offerte aux maîtres associés et superviseurs de stages et que cette

recommandation soit faite aux responsables de la formation pratique dans les universités.

Deux autres questions importantes ont été soulevées portant sur la difficulté (voire l'impossibilité) d'évaluer dans les cours dits « théoriques » ou fondamentaux, les attitudes et comportements des futurs enseignants. Il importe donc de pouvoir les évaluer en stage, mais il faut s'assurer que les superviseurs et les enseignants associés soient sensibilisés ou formés à cet égard, en faisant des ponts avec les cours dits « théoriques ». Que faut-il faire par exemple, lorsqu'un étudiant a des attitudes racistes en classe ? Les participants ont insisté sur l'importance de développer des attitudes de respect chez les étudiants et une vigilance à cet égard, et d'adapter le programme pour évaluer ces compétences. Ils ont aussi mentionné que les futurs enseignants issus de l'immigration, dont plusieurs étaient enseignants dans leur pays d'origine, vivaient souvent de la discrimination dans les stages, et que leurs savoir-faire sont souvent peu considérés. À cet égard, les participants ont suggéré que les enseignants associés et les superviseurs de stage soient invités au prochain sommet.

En conclusion, les participants conviennent que certaines difficultés liées à la formation des maîtres sur la pluriethnicité sont d'ordre pédagogique ou didactique, mais surtout politique et institutionnel. Elles concernent la nécessité d'introduire des cours supplémentaires et de faire des liens entre les professeurs et les superviseurs de stage en ce qui concerne le développement des compétences des futurs enseignants pour agir en contexte de diversité, afin d'améliorer les programmes au sein de leurs institutions.

5.3 Sous-groupe de travail 3 - Adaptation sociale et scolaire / psychopédagogie

Participant(e)s :

Chantal Asselin, UQAM

France Beauregard, Université de Sherbrooke

Isabelle Anne Beck, MEESR

Corina Borri-Anadon, UQTR

Yasaman Jalali-Kushki, Université Corcordia

Serge Ramel, Haute école pédagogique du canton de Vaud (Suisse)

Monique Saint-Amand, UQAM

Animatrice :

Mélanie Paré, Université de Montréal

Secrétaire d'atelier :

Margaux Bennardi, UQAM

Valérie Vinuesa, UQAM

Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours

Un premier tour de table des participants permet de noter que leurs expériences d'enseignement sur ce thème sont teintées de réalités plutôt diversifiées. Les pratiques, en plus d'être souvent liées au parcours personnel du formateur, varient selon les programmes de formation, les niveaux d'enseignement, le contexte local et l'institution d'appartenance. La place attribuée au développement de la compétence interculturelle et inclusive est très nuancée d'un programme de formation à un autre. Certains participants soulignent aussi que, bien que l'enjeu soit de développer une compétence interculturelle et inclusive, les programmes ont encore tendance à être structurés autour de cours qui séparent les enjeux de la diversité culturelle de ceux de l'adaptation scolaire. Les cours plus spécifiquement dédiés à l'adaptation scolaire ont tendance à occulter la notion de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à réduire le concept de « diversité » aux élèves avec un handicap physique ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage. Des participants dénoncent d'ailleurs que certains élèves, notamment issus de l'immigration puissent être orientés dans des classes d'enseignement spécialisés et qu'il existe parfois dans les milieux une confusion entre *diversité des élèves en raison de besoins spécifiques d'apprentissage* et *diversité des élèves issus de l'immigration*. Un participant rappelle que le rôle des enseignants est majeur dans les orientations et trajectoires scolaires des élèves.

Les participants s'entendent sur le fait qu'ils doivent préparer les futurs enseignants à faire de la différenciation, et ce, même dans un contexte où la diversité n'est pas visible, et viser la transformation sociale. Pour ce faire, ils ont identifié, à travers leur pratique, d'importants défis pour les formateurs.

Tout d'abord, plusieurs participants s'entendent sur l'importance, à titre de formateur, de se questionner sur les concepts relatifs à la compétence interculturelle et inclusive. Cela nécessite d'abord de s'informer sur les définitions et développements dans ce champ, et notamment d'identifier sa propre conception de la diversité, de la culture, de l'ethnicité, en s'engageant dans une démarche réflexive. D'autres participants précisent qu'il faut remettre en cause ses propres conceptions pour préparer les étudiants à la même démarche. Il est également souligné que le concept d'interculturel ne renvoie pas uniquement aux réalités ethniques ou religieuses et que les conceptions des formateurs sont aussi teintées par les cultures professionnelles des différents programmes et les domaines de pratique. Ainsi, les participants s'entendent pour dire que même si un travail réflexif important a pu être fait dans le cadre des cours donnés par les formateurs, ils constatent souvent que leurs étudiants reviennent de stage avec des conceptions plus « traditionnelles » ou moins critiques, qu'ils attribuent à l'influence des cultures professionnelles des acteurs de terrain. Une participante précise qu'elle travaille avec ses étudiants à réfléchir non seulement à ce qu'ils pensent à titre personnel, mais aussi à l'influence de leur groupe d'appartenance sur la construction de leurs pensées et opinions. Selon cette participante, pour que ses étudiants deviennent éventuellement des agents de changement dans leur milieu, il est important de travailler avec eux sur les obstacles systémiques qu'ils doivent d'abord être capables d'identifier et de nommer, afin de développer ensuite des ressources visant à les contrer.

D'autres participants ajoutent que le milieu de la formation des enseignants semble encore peu préparé. Les diverses réalités ethno linguistiques et religieuses sont méconnues par la majorité du corps professoral en sciences de l'éducation, qu'ils soient professeurs, chargés de cours, enseignants associés ou superviseurs de stages. Un participant explique que le manque de cadre de référence génère des discours caricaturaux et limite les enseignants à des modèles préconstruits et aux éléments de diversité cités dans le référentiel.

Ensuite, les participants échangent sur leurs approches pédagogiques. Ils évoquent la variété d'approches qu'ils utilisent, mais tous disent chercher à rapprocher les apprenants de l'expérience de la diversité que ce soit par des films documentaires, des jeux de rôles, des débats, des témoignages, des études de cas, des mises en situation, des lectures ou des publications telles que *l'Éducation à la citoyenneté globale* publiée par l'UNESCO. Plusieurs participants rappellent que la diversité des sources documentaires, autant par leur nature que par leur provenance, doit être préconisée.

Les participants invoquent des exercices individuels ou collectifs qu'ils font en classe, en citant des cas concrets de discrimination ou de préjugés, conscients ou inconscients, comme étant un bon moyen de lier la pratique aux notions théoriques. Certains participants amènent leurs étudiants à décrire les familles de leurs élèves et à réfléchir à la place de ces élèves dans leur communauté et dans la classe. Les anecdotes de vie, vécues par les participants ou certains étudiants de la classe, peuvent aussi être un bon moyen de réfléchir ensemble et d'ouvrir un débat, comme le précise une participante. Elle donne en exemple, certaines initiatives communautaires comme les paniers de Noël qui ont permis de soulever des réflexions sur les différences entre l'aide à l'intégration et la charité. Certains participants

dénoncent aussi le rôle des médias dans la construction de ces préjugés et les approches encore très différentes à Montréal et en région.

Une autre pratique, suggérée par une participante, est la mise en œuvre de cercles pédagogiques ; les étudiants se filment en intervention concrète avec leurs élèves en classe et ces vidéos deviennent des supports de travail collectif pour les étudiants. Il est soulevé qu'en formation initiale, un des enjeux est de permettre aux étudiants de construire leur identité professionnelle et de situer leur posture. Ce type d'exercice permet de partir de ce qu'ils font en pratique. Cela permet souvent aux étudiants d'identifier des éléments qu'ils ont du mal à voir quand ils sont eux-mêmes dans l'action.

Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages

Pour certains participants, il semble important d'évoquer l'histoire de l'immigration et des confrontations passées pour aborder la diversité culturelle d'aujourd'hui. Ces contenus sont toutefois abordés dans les cours de sociologie de l'éducation, qui font généralement partie des cours de tronc commun. Ils précisent aussi qu'il faut tenter de donner des exemples ayant une résonance locale dans le contexte des étudiants d'aujourd'hui. Il est précisé qu'il est nécessaire de reconnaître les structures éducatives d'aujourd'hui comme des constructions historiques pour comprendre que les savoirs mêmes du programme et les contenus enseignés en résultent, et poser un regard critique sur ces contenus. Il est également soulevé par plusieurs participants qu'amener les étudiants à prendre ce recul est un enjeu difficile, car s'approprier le contenu du programme est déjà un objectif ambitieux.

Les participants rappellent que les arrimages à l'intérieur même d'un programme entre ses divers intervenants semblent souvent difficiles par manque de temps, de moyens, ou encore à cause d'une certaine concurrence interne entre les intervenants sur les contenus à aborder. Il faudrait accentuer la cohésion interne, malgré l'existence de cours de tronc commun partagés par les programmes.

Un autre participant ajoute qu'un meilleur arrimage passe également par la formation des formateurs (surtout de la formation pratique), et ce, régulièrement. Il pense que les responsables de programmes devraient également pouvoir être sensibilisés. Collaborer et former les enseignants associés et les superviseurs de stages semble aussi un élément de réflexion à mener. Il est soulevé qu'il faudrait aussi travailler avec les équipes-écoles.

Plusieurs participants abordent l'arrimage à faire avec les stages. Ils s'entendent sur le fait qu'ils devraient être mieux utilisés, car ils sont autant une occasion de réflexion pour les futurs praticiens que d'évaluation pour les formateurs. Une participante précise c'est une formidable occasion de constater les éventuels changements d'attitude de ses étudiants. Une autre participante ajoute que les stages sont aussi riches en collaborations potentielles avec le milieu.

5.4 Sous-groupe de travail 4 - Didactique des langues / plurilinguisme

Participant(e)s :

Françoise Armand, Université de Montréal
Joce-Lyne Biron, MEESR (présente en après-midi)
Marianne Boilard, Université Laval
Luciana Pereira Braga, Université de Montréal

Animatrice :

Zita De Koninck

Secrétaire d'atelier :

Diane Querrien

Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours

Les participants ont identifié la composante 3 « adopter des attitudes et des pratiques qui légitiment le répertoire linguistique » comme un des éléments ciblés dans les cours des enseignantes du groupe de travail. Les participantes ont rappelé que c'était grâce à la présence des didacticiennes des langues secondes que la dimension linguistique apparaissait aussi clairement dans les composantes présentées, notamment en légitimant le répertoire linguistique.

Les composantes se retrouvant le plus dans les cours sont « reconnaître et légitimer », « utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec la famille », « porter un regard critique sur le matériel pour qu'il reflète les réalités linguistiques » et « tenir compte de ces expériences linguistiques et migratoires. » Des participants superviseurs de stages précisent que cela peut se manifester dans la classe comme la valorisation du français langue commune dans une perspective de complémentarité et non de concurrence entre les langues. Un participant indique aussi qu'un futur enseignant serait ainsi amené à considérer les outils à sa portée pour communiquer avec les parents (par exemple : se renseigner sur les banques d'interprètes), et à dépasser une attitude fataliste à l'égard des élèves allophones et de leurs familles (c.-à-d. considérer que les efforts sont inutiles.) Les participants ont exprimé un sentiment d'accomplissement à l'égard de l'intégration de la question linguistique à travers les composantes proposées.

Une autre intervention est faite pour indiquer que la dimension linguistique est liée aux inégalités. Cette participante exprime que de reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles est en lien avec la compétence 1 « Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs ». Aussi, une autre participante insiste sur la légitimité de la place du français comme langue commune et sur sa dimension historique. Il a été rappelé qu'il y a 120 ans, le français n'était parlé en France que par un locuteur sur cinq et que c'est l'école publique laïque française qui a « écrasé » les

langues régionales.

Une autre participante annonce que, depuis cette année, à l'Université de Montréal, huit cohortes de futurs enseignants recevront désormais des cours obligatoires sur la diversité linguistique en didactique du français.

En matière d'accompagnement à la formation en milieu de pratique pour les étudiants des programmes d'enseignement de langue seconde, les participantes ont souligné l'importance des indicateurs des compétences 9 et 10, notamment en ce qui concerne la collaboration et la compréhension des différentes dynamiques des milieux scolaires. Ils spécifient que ces dynamiques sont très variables au Québec en raison notamment de l'existence de différents modèles d'intégration des élèves allophones adoptés par les milieux (classe d'accueil ou intégration à la classe ordinaire).

En pratique, les participantes dispensant des cours dans les programmes d'enseignement ont recours à de l'analyse de cas, à la projection de vidéos pédagogiques, aux débats en classe et à la mise en lien des éléments traités en théorie avec des cas pratiques. L'approche pédagogique a aussi une dimension « préventive », en invitant les futurs enseignants à se positionner par rapport aux réalités qui seront les leurs. Lors de l'échange, il a été mentionné que les étudiants des programmes d'enseignement du français langue seconde avaient aussi un rôle d'ambassadeurs au chapitre des pratiques de soutien et des connaissances sur les droits des élèves allophones, dont les milieux scolaires ne sont pas toujours au fait.

Parmi les outils de travail privilégiés avec les enseignants en formation, les participantes ont mentionné le portail Élodil, ainsi que le recours au portfolio et au journal de bord lors de la formation en milieu de pratique. Dans le cadre d'une formation continue portant sur le développement de la langue scolaire chez les élèves allophones issus de l'immigration, l'une des participantes a expliqué recourir à une approche réflexive sur l'apprentissage des langues en mettant en place un cours dans une langue éloignée (dont le système d'écriture est différent du français). De plus, l'intervention d'étudiants étrangers pour faire vivre aux enseignants de la classe ordinaire des expériences en langue étrangère aurait eu un « effet-choc ».

Outre les éléments traités en formation initiale, les participantes ont soulevé des questions d'ordre contextuel relatives aux conditions de formation des enseignants et aux conditions professionnelles des intervenants scolaires au Québec. À ce propos, des participants ont évoqué la question de la formation des directions d'école et de leurs « profils ». Les données issues d'entrevues conduites dans le cadre d'une recherche dans des écoles secondaires montréalaises montrent que les directrices ou directeurs ont un discours d'ouverture en apparence, mais peu de volonté pour soutenir les enseignants des classes ordinaires dans le développement de compétences en lien avec la diversité. Il apparaît que cette responsabilité est souvent reléguée aux enseignants de l'accueil. Elles en concluent que sans préparation à la diversité dans la formation initiale des enseignants disciplinaires, ni évolution dans les mentalités des directions, le soutien s'avère et s'avèrera très difficile. Pour les participants l'enjeu linguistique est une question d'équité pour les élèves.

D'autres participants ont ensuite rappelé qu'en régions, beaucoup de directions d'école croyaient que les allophones n'avaient droit qu'à un an de service de francisation. La vigilance serait donc de mise par rapport aux croyances des milieux. Pour illustrer ce phénomène, une participante a donné en exemple la volonté d'une commission scolaire de Québec de transférer la francisation à l'adaptation scolaire, ce qui ne correspond pas aux besoins des élèves allophones.

L'une des participantes a expliqué qu'il existait une dichotomie entre les enseignants de la classe ordinaire et les enseignants de la francisation. La transition serait difficile pour les premiers, parce qu'ils ne savent pas comment s'y prendre. Selon les participantes, il faudrait ouvrir davantage le canal de communication entre les enseignants pour pouvoir aider les apprenants. Les enseignants de la classe ordinaire doivent être sensibilisés à la réalité des apprenants pour créer une plus grande ouverture.

Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages

Le premier constat mentionné par les participants est celui de l'absence de politique institutionnelle dans chaque université pour amener les formateurs à intégrer des contenus liés à la diversité dans les programmes de formation universitaire. Selon l'une des participantes, un document officiel permettrait de pallier cette lacune.

À la suite de cette proposition, il a été rappelé que la démarche du référentiel de compétences est de proposer des balises pour répondre à ce besoin. Si on explicite à nouveau que c'est nécessaire en formation initiale, il faut de fait l'officialiser. Cette démarche viserait à légitimer cette dimension et à dépasser les bonnes volontés pour poser des obligations au niveau institutionnel. Une participante a cité en exemple le cas de l'intégration de la compétence interculturelle (ou 13^e compétence) à l'UQAM, ainsi que l'ajout d'éléments de compétences à l'Université de Montréal où la réception a été difficile en raison de la nature non officielle de cette compétence. L'une des participantes a rappelé que le rôle des intervenants universitaires – qui sont des intellectuels – doit dépasser l'application de simples prescriptions au profit d'un jugement critique et d'une autonomie.

Outre la question de la diversité, les participantes ont estimé qu'il faut se questionner sur la conception de l'éducation qui domine au sein de la société, ainsi que sur le niveau de formation des futurs enseignants. Une participante mentionne l'exigence, dans plusieurs pays d'Europe, d'obtenir une maîtrise pour pouvoir enseigner, ce qui permet un plus grand développement de l'esprit critique, condition nécessaire à la capacité d'adaptation face aux changements du milieu éducatif. Certains pensent que ce niveau d'exigence va de pair avec la valorisation de la profession enseignante. Certains estiment que la « réussite » des changements apportés au monde scolaire en Ontario serait due à la revalorisation de l'éducation et de la profession enseignante à l'échelle de la société. Le Québec n'aurait jamais adhéré à cette professionnalisation, en raison d'une résistance des milieux scolaires, et d'une faible valorisation de l'enseignement comme profession intellectuelle. Une perception dominante du rôle d'enseignant le réduit à celui de technicien d'application du programme ministériel.

L'une des participantes a rappelé qu'avec les chantiers 7 (projets d'accompagnement et de recherches-actions), il y avait davantage de communication entre le milieu universitaire et le milieu scolaire, notamment grâce à des rencontres fréquentes offrant la possibilité de discuter de l'application des prérogatives ministérielles dans la formation continue des enseignants. Ces initiatives ont été coupées pour des raisons budgétaires au sein du ministère. Le recrutement des enseignants associés en serait plus difficile. Il a été conclu que les universités devraient mettre à jour le partenariat avec les enseignants associés pour ce qui est de la formation en milieu de pratique.

De plus, l'une des participantes a souligné qu'il faudrait questionner la proportion des cours dévolus aux chargés de cours, de l'ordre de 85%. Il faudrait, selon les participantes, redonner de la force aux universitaires en matière de coordination de cours, notamment pour éviter le phénomène du chargé de cours « électron libre », qui n'a pas nécessairement la volonté ou la possibilité de s'impliquer envers le cheminement de l'étudiant. En conclusion, plusieurs souhaitent que l'accent soit mis davantage sur la qualité de la formation offerte en milieu universitaire, pour éviter un traitement « superficiel » des contenus, tout en favorisant la collaboration entre les formateurs universitaires.

6. Retour en plénière et synthèse

Lors du retour en plénière, les participants ont mentionné avoir trouvé ardu de répondre aux différentes questions, mais qu'il se dégage tout de même des éléments de convergence entre les ateliers sur les constats et recommandations.

Les participants ont beaucoup échangé sur ce qui se fait dans les cours et ont pu établir des liens avec les deux finalités d'une compétence interculturelle et inclusive proposées par le groupe de travail, soit « Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et plus égalitaire », et « Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés ». Tous s'entendent sur les visées de différenciation et de transformation des cours sur la diversité et sur le fait de s'engager et d'engager leurs étudiants à développer des compétences autour de ces deux finalités. Par contre, certains cours, particulièrement en didactique des langues et en adaptation scolaire, ciblent davantage la deuxième finalité (de différenciation), alors que les cours en univers social ciblent davantage le vivre ensemble. Les cours de fondements ou sociologie de l'éducation couvrent toutefois les deux finalités mais sont moins axés sur les « savoir-faire » et les aspects pratiques

Les participants ont eu plus de difficulté à identifier comment leurs cours visent plus spécifiquement les composantes (et les exemples d'application) de la compétence interculturelle et inclusive, par manque de temps et d'appropriation de ces éléments par les formateurs. Les cours plus transversaux de sociologie de l'éducation semblent toutefois couvrir davantage les différentes composantes de ces compétences (tableau synthèse, Appendice H). Les formateurs mentionnent qu'il faut continuer le travail pour analyser comment les composantes et exemples d'application peuvent être plus adaptés aux différents contenus disciplinaires.

Les formateurs estiment qu'il faut accroître le nombre de cours, ou ajouter des contenus sur la diversité dans plus de cours. Selon eux, les connaissances juridiques, historiques et sur la diversité religieuse sont lacunaires en chez les futurs enseignants et ces lacunes constituent une limite majeure au développement de la compétence interculturelle et inclusive. En ce sens, les participants préconisent le développement d'une approche holistique de la formation. Plusieurs ont aussi soulevé l'importance de réserver une place plus large à l'enseignement des droits humains, à la gestion des conflits ou la capacité à mener un débat, qui se retrouvent dans les exemples d'application (tableau synthèse, Appendice H).

Tous les ateliers ont fait mention de l'importance de faire plus d'arrimages entre les programmes à l'intérieur de chaque université, ainsi qu'avec les stages. Les échanges entre participants de tous les ateliers convergent aussi sur l'adoption et l'officialisation d'une compétence interculturelle spécifique. Il apparaît central pour eux de clarifier la compétence interculturelle et inclusive, d'en assurer une plus large connaissance auprès de tous les formateurs et de faire en sorte qu'ils se l'approprient. À ce

propos, ils pensent qu'il est fondamental de former les responsables de programmes et formateurs (chargés de cours, maîtres associés) régulièrement sur le sujet. Ils mentionnent l'importance de travail de concert avec les superviseurs de stages et les enseignants associés, voire de contribuer à leur « formation » afin de faire des liens entre formation théorique et pratique. À cet égard, les participants ont suggéré que les enseignants associés et les superviseurs de stage soient invités au prochain sommet

7. Pistes de suivi

À la fin de la journée, Maryse Potvin relève quatre grandes pistes de suivi, qui ont été évoquées pour les activités du réseau en 2015-2016, dont trois comités de travail. Elle invite d'autres participants à joindre à ces comités, dont les travaux seront présentés au prochain Sommet annuel en 2016, qui sera organisé dans le cadre de la 2^e Rencontre internationale du RIED (voir ci-après).

7.1 Mise en place de trois comités de travail

Dès le second sommet, l'idée de mener une étude interrégionale sur les profils de sortie des étudiants, selon leur programme et leur institution, de même que sur l'impact à plus long terme de la formation chez les enseignants en exercice (et peut-être les enseignants associés et superviseurs de stages) avait été soulevée. Un petit comité (De Koninck, Querrien et Potvin de l'Université Laval et de l'Université du Québec à Montréal) a commencé à travailler sur un questionnaire à cet égard, qui a été présenté au Sommet par Zita De Koninck et Diane Quérrien (voir Appendice F). Cette recherche interrégionale vise à identifier les impacts de la formation sur les savoirs et compétences acquis par les futurs enseignants, ainsi que les besoins de formation. Il s'agit d'élargir ce comité afin de regrouper au moins une personne par université, pour faciliter l'administration du questionnaire et le recueil des données dans les douze universités québécoises. Plusieurs participants ont décidé de se joindre au comité, dont Amboulé–Abath (UQAC), Asselin et Vinuesa (UQAM), Borri-Anadon et Hirsch (UQTR), Man Chu Lau (Bishop's University), Low (Mc Gill University), Paré (Université de Montréal), Prével (UQAT), Recchia (Université Concordia), et Steinbach (Université de Sherbrooke).

Un autre comité conjoint a été formé avec la Commission des droits de la personne et de la jeunesse (CDPDJ) et Potvin. Ce besoin a été souligné lors de sommets précédents et lors des ateliers de ce 4^e sommet. Il va se pencher sur les besoins de formation des enseignants concernant l'éducation aux droits et libertés et sur un cadre ou un outil pouvant servir à la formation des formateurs. Cet outil va comporter différents éléments et objectifs cognitifs (conscientisation), affectifs (responsabilisation) et comportementaux (transformation) dont devraient tenir compte les programmes de formation initiale et continue du personnel éducatif en matière d'éducation aux droits de la personne, tels que présentés

dans le Plan d'action de la 1^{re} phase du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme⁹. Plusieurs participants ont décidé de se joindre au comité, dont Fleury et Poyet.

Enfin, un troisième comité va se consacrer aux défis de l'enseignement sur la diversité en région. En effet, tant à travers les différents échanges qu'à travers le sondage ou les travaux menés par l'OFDE (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013), l'enseignement sur la diversité en région revient comme est un enjeu récurrent. Ce comité sera aussi composé de formateurs de diverses universités québécoises. Plusieurs participants ont décidé de se joindre au comité, dont Hirsh et Borri-Anadon.

7.2 Organisation du 5e Sommet OFDE et du RIED 2016

L'OFDE va organiser à Montréal les 26, 27 et 28 octobre 2016, la 2e Rencontre internationale du Réseau international éducation et diversité (RIED) dans une perspective comparative avec la Suisse, la France et la Belgique. Le titre du colloque est « Vivre ensemble et diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique : regards croisés sur les défis, enjeux et perspectives en formation du personnel scolaire en France, au Québec, en Suisse et en Belgique ». Le prochain sommet du réseau des formateurs du Québec sera fusionné à cette 2e Rencontre du RIED. En plus des participants du réseau des formateurs au Québec, cet événement sera l'occasion d'accueillir une vingtaine d'invités internationaux et d'élargir nos réflexions en ateliers de travail avec des responsables de la formation pratique, des superviseurs de stages et des gens des milieux de pratique, dont des conseillers pédagogiques.

7.3 Un concours étudiant élargi sur tout le territoire du Québec

Devant le succès de la première édition implantée à l'UQAM par l'OFDE, le Ministère de l'Éducation (la DSAEI) et l'OFDE souhaitent reconduire le concours étudiant sur la diversité pour les trimestres d'hiver et d'été 2016. Le MEESR offrira des prix qui seront octroyés en octobre 2016 lors de la 2e Rencontre internationale du Réseau international Éducation et Diversité (RIED). Aussi, Maryse Potvin a suggéré que ce concours soit élargi à d'autres universités pour que des étudiants en formation initiale à l'enseignement de d'autres universités puissent y participer.

7.4 Veille documentaire

L'OFDE développe un outil de veille documentaire internationale sur le site de l'Observatoire et dont les participants du réseau des formateurs et les partenaires pourront bénéficier. Un bulletin de veille va porter sur les débats, travaux, dispositifs, modèles et développements du champ de la formation à la diversité et d'évaluation des compétences des professionnels des milieux éducatifs, au Québec et dans les autres pays et provinces. Les modalités de fréquences et de format de diffusion sont en cours d'élaboration.

⁹ Se référer au *Plan d'Action pour la première phase (2005-2009), Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, Doc. N.U., A/59/525/Rev.1 (2006), note 4, par. 27, p.31-32.

8. Prix du concours étudiant

Pour ce 4e Sommet, un premier concours étudiant-UQAM (Appendice C)¹⁰ a été mis en place pour stimuler la création de projets pédagogiques en matière d'éducation interculturelle et inclusive pouvant être appliqués en milieu scolaire. Initié par l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE, UQAM), il est le fruit d'un partenariat entre l'OFDE, la Faculté des sciences de l'Éducation, la Faculté des Arts, le Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation (GRÉÉ, UQAM), ainsi que 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).

Ce concours avait pour objectif de récompenser les trois projets pédagogiques étudiants qui s'illustrent le mieux en matière d'éducation interculturelle et inclusive et devaient répondre aux deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive :

1. Prendre en compte les réalités et besoins des élèves issus de l'immigration, réfugiés ou vulnérables à l'exclusion et aux discriminations;
2. Développer chez tous les élèves des attitudes et comportements fondés sur des principes de coopération, d'inclusion et de non-discrimination pour mieux vivre-ensemble.

Ce concours a pu être organisé grâce à la collaboration des formateurs qui enseignent dans le domaine, en font la diffusion auprès de leurs étudiants et collaborent à la sélection des projets. Il a impliqué huit professeurs de différents programmes en enseignement de l'UQAM et leurs étudiants. Les participants visés pour ce concours ont suivi des cours offerts par des enseignants qui abordent, à des degrés variables et selon différentes perspectives disciplinaires, des réalités liées à la diversité, telles que : les parcours migratoires et l'expérience des minorités, la francisation, la diversité à l'école ou dans la société, les processus d'inclusion et d'exclusion, les discriminations et les droits de la personne, etc. Les trois prix étudiants ont été remis la journée du Sommet.

L'OFDE entend élargir ce concours à tout le Québec en 2016, car en plus de récompenser les étudiants, il est également une occasion de renforcer les liens entre les formateurs et d'avoir une approche interuniversitaire et transdisciplinaire.

8.1 Le premier prix : Une affaire d'équipe, jumeler des élèves de première et de sixième années au primaire

L'équipe récipiendaire du premier prix d'une valeur de 750 \$ a présenté un projet intitulé "Une affaire d'équipe". Elle était composée de Benjamin Blais, Virginie Fleury-Lépine, Sarah-Jade Hébert Grenier et Sébastien Ménard, tous étudiants en formation initiale au programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM.

¹⁰ Une capsule vidéo des gagnants est disponible sur le site Web de l'OFDE : <http://ofde.ca/capsules-video/>

L'activité pédagogique vise à établir des jumelages d'élèves de première année du primaire en classe d'accueil avec des élèves de sixième année en classe régulière. Pour ce faire, l'équipe d'étudiants a créé du matériel didactique tel que deux guides de l'enseignant et deux livrets de l'élève destinés à chacune des catégories de participants.

Concrètement, l'élève de sixième année accompagne celui de première année dans ses lectures et dans diverses activités ludiques, sociales, citoyennes et sportives. L'approche développée vise une progression des apprentissages et une évolution du rôle des élèves de première année et de ceux de sixième année tout au long du jumelage. Au début du parcours, ce sont surtout ceux de sixième année qui font des lectures à ceux de première année, mais quelques mois plus tard, les rôles sont inversés. Ces activités ont été pensées pour construire des liens entre tous les participants grâce à diverses activités de coopération, comme des visites de quartier, des activités physiques et des jeux de communication.

Les principaux objectifs pédagogiques visés sont l'apprentissage du français pour les élèves de classes d'accueil, et le domaine de l'Univers social pour les élèves de sixième année. La finalité de ce projet est de travailler la coopération entre l'élève de 1re année et l'élève de sixième année pour contribuer au vivre ensemble, mais également pour favoriser les collaborations entre enseignants de niveaux différents à l'intérieur de l'école.

8.2 Le deuxième prix : Traiter du racisme à travers la littérature jeunesse

L'équipe récipiendaire du deuxième prix, d'une valeur de 350 \$, a présenté un projet permettant de traiter du racisme en classe en utilisant la littérature jeunesse. Cette équipe est composée d'Andréanne Bareil, Catherine Alexia Gendron, Marie-France Gravelet et Geneviève Trudeau, toutes étudiantes en formation initiale au programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM.

L'équipe a choisi des ouvrages susceptibles de toucher les élèves et qui abordent le racisme dans différentes sphères : le racisme dans l'histoire, le racisme dans la famille, le racisme à l'école et le racisme en société.

Les quatre livres sélectionnés par les membres de cette équipe correspondent aux quatre sphères précitées : « Le bus de Rosa », qui aborde le racisme dans l'histoire, « Côté cœur » qui traite du racisme dans la famille, « Amina subit le racisme », qui concerne le racisme à l'école, et « Un été aux couleurs d'Afrique » pour aborder le racisme dans la société. L'équipe a ensuite construit une ou deux activités pédagogiques pour accompagner l'utilisation de ces ouvrages en classe. Toutes ces activités ont pour but de sensibiliser les élèves au phénomène du racisme, aux stéréotypes et aux préjugés et de les amener à réfléchir à leurs propres comportements.

8.3 Le troisième prix : Le CIRE, un jeu de rôle

L'équipe récipiendaire du troisième prix, d'une valeur de 200 \$, a présenté un projet intitulé Le Comité International de Relocalisation « Extraterrestre » (C.I.R.E). Elle est composée de Kayla Carneiro, Sandrine Gionet et Joanie Tremblay, toutes étudiantes en formation initiale au programme du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'UQAM. Ce jeu vise à développer l'inclusion et la coopération entre les enfants et à les sensibiliser à différentes formes de discrimination, à travers un jeu de rôle ludique qui se déroule dans un monde imaginaire, sur une autre planète habitable, où les êtres humains vont s'installer. Les élèves jouent des personnes différentes (et comportant différents marqueurs de diversité et de discrimination) et ils sont amenés à trouver eux-mêmes des solutions et à rédiger une charte du vivre-ensemble pour habiter cette nouvelle planète.

9. Lancement du numéro spécial de la revue *Diversité Canadienne*

Le 4^e Sommet a également été l'occasion d'effectuer le lancement du numéro spécial de la Revue *Diversité canadienne* intitulé *Équité, inclusion et pédagogie culturellement adaptée: formation et expériences du personnel scolaire en Ontario et au Québec*¹¹. Ce numéro cible particulièrement les politiques et pratiques de formation initiale et continue du personnel scolaire au Québec et en Ontario, relativement à la diversité, à l'inclusion, à l'équité et à la pédagogie culturellement pertinente.

Le numéro regroupe de nombreux articles, qui se divisent en deux parties : la première porte sur le contexte historique et politique dans les deux provinces, ainsi que sur les approches conceptuelles et les courants théoriques sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Quant à la seconde partie, elle se consacre à la mise en œuvre de l'équité dans les pratiques du système scolaire, notamment au sein des activités de formation théorique, pratique et continue. Elle expose aussi des initiatives novatrices des commissions scolaires et les pratiques d'accompagnement des milieux.

¹¹ POTVIN, M., KUGLER, J. BORRI-ANADON, C. LOW, B., LAROCHELLE-AUDET, J., STILLE, S. et STEWART-ROSE, L. (2014) (dir.) Equity, Inclusion and Culturally Responsive Pedagogy: Training and experiences of Professional educators in Ontario and Quebec. Special Issue, *Canadian Diversity/Diversité canadienne*, vol. 11, été 2014, 130 p. En ligne sur le site de l'OFDE.

Appendice A – Programme du 4^e Sommet
Quatrième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur
la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation
Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE)

Avec la contribution de la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MEESR) et de l'Axe « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM

Date	22 mai 2015
Lieu	Coeur des sciences Université du Québec à Montréal 200, rue Sherbrooke Ouest Salle polyvalente (SH-4800)

PROGRAMME

- 9 h00** Inscription
- 9 h15** Mot de bienvenue et allocutions de Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, et de Christian Rousseau, directeur de la Direction des services aux communautés culturelles du MEESR
- 9h30** Rappel des objectifs des Sommets et résumé des développements liés aux propositions d'actions du troisième Sommet de mai 2014
Présentation des faits saillants du rapport du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*
Présentation des objectifs de la journée et des documents de référence pour les ateliers de travail
Présentation des résultats de la cartographie relative au traitement des composantes de compétence interculturelle dans les cours des différentes disciplines
- 10 h 30** **Pause/Formation des ateliers de travail**
- 10 h 45** **Atelier 1 : *Ce qui se fait dans les cours des différents programmes***
- 12 h 00** **Dîner offert sur place**
- 13 h 00** **Atelier 2 : *Ce qu'il faudrait faire (les éléments manquants) dans les cours et les programmes, et leurs arrimages***
- 14 h 15** **Pause/Retour en plénière**
- 14 h 30** Présentation d'une synthèse par chaque animateur des sous-groupes de travail afin de relever la contribution de chaque discipline et les éléments manquants
- 15 h 30** Pistes et suivis : Sommet 2016 et formation de comités de travail
- 16 h15** Mot de clôture
Cocktail :
- Remise de trois prix décernés aux étudiants sélectionnés au concours de projets d'apprentissage sur la diversité ethnoculturelle (UQAM)
- Lancement du numéro spécial de la revue *Diversité Canadienne : Équité, inclusion et pédagogie culturellement adaptée: formation et expériences du personnel scolaire en Ontario et au Québec* et du site web de l'Observatoire
- 17 h 15** Fin de l'activité

Appendice B – Questions pour les ateliers
Quatrième Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur
la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation

22 mai 2015

QUESTIONS POUR LES ATELIERS

Atelier 1 : Ce qui se fait dans les cours (regroupement par discipline)

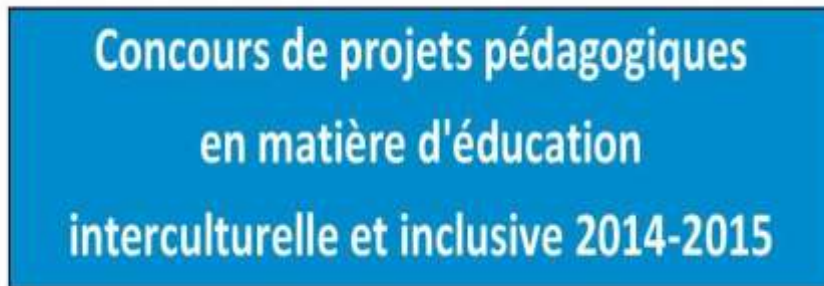
À partir des finalités et composantes d'une compétence « interculturelle et inclusive » proposées par le Groupe de travail interuniversitaire :

1. Quels éléments (finalités, composantes) sont ciblés dans les cours que vous enseignez ?
 2. Comment ces éléments sont-ils traités ou abordés (contenus, approches pédagogiques, activités ou savoirs, savoir-agir, savoir-être)?
 3. Y a-t-il d'autres éléments de prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique traités dans vos cours qui ne se retrouvent pas dans le modèle de compétence proposé?
-

Atelier 2 : Ce qui manque et qu'il faudrait faire dans les cours et les programmes, et leurs arrimages

1. Quelles sont les adaptations à faire pour favoriser l'application de cette compétence au sein de votre programme (contenus essentiels à ajouter, liens avec la formation pratique, etc.)?
2. Quels devraient être les arrimages, dans les programmes, entre les cours disciplinaires et les cours transversaux, entre les cours théoriques et la formation pratique, pour favoriser l'acquisition et la maîtrise de la compétence?

Appendice C - Concours de projets pédagogiques étudiants



Ce premier concours d'activités pédagogiques sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique implique huit professeurs de différents programmes en enseignement de l'UQAM. Il est le fruit d'un partenariat entre l'*Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité* (OFDE, UQAM), qui a initié ce concours, la Faculté des sciences de l'Éducation, la Faculté des Arts, le Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation (GRÉÉ, UQAM), ainsi que 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).

Les cours offerts par les professeurs participants abordent, à des degrés variables et selon différentes perspectives disciplinaires, des réalités liées à la diversité, tels que : les parcours migratoires et l'expérience des minorités, la francisation, la diversité à l'école ou dans la société, les processus d'inclusion et d'exclusion, les discriminations et les droits de la personne, etc.

OBJECTIFS DU CONCOURS

Récompenser les trois projets pédagogiques étudiants qui s'illustrent le mieux en matière d'éducation interculturelle et inclusive et qui peuvent être appliqués en milieu scolaire. Ces projets portent sur un thème lié à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et répondent aux deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive :

1. Prendre en compte les réalités et besoins des élèves issus de l'immigration, réfugiés ou vulnérables à l'exclusion et aux discriminations;
2. Développer chez tous les élèves des attitudes et comportements fondés sur des principes de coopération, d'inclusion et de non-discrimination pour mieux vivre-ensemble.

PRIX EN 2015

- Premier prix 750\$ Prix Marc-Yves Volcy
- Deuxième prix 350\$
- Troisième prix 200\$

Les prix sont offerts par la DSAEI du MEESR, l'OFDE et la Faculté des Arts. Ils seront remis lors du 4e Sommet du Réseau québécois des formateurs sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation qui aura lieu le 22 mai 2015 au Coeur des Sciences de l'UQAM (200 Sherbrooke Ouest).

Appendice D – Questionnaire sur les compétences interculturelles et inclusives visées dans les cours (Survey Monkey)



4^e Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 22 mai 2015, UQAM

Question 1. Spécifiez la discipline ou le programme de vos enseignements

Didactique de l'univers social, Histoire et éducation à la citoyenneté	
Didactique des langues/plurilinguisme	
Fondements et sociologie de l'éducation	
Éthique et culture religieuse	
Psychoéducation, adaptation sociale et scolaire	
Psychopédagogie	
Autre (spécifiez)	

Question 2. Quels cours enseignez-vous en formation des maîtres?

Question 3. Est-ce que vous abordez dans vos cours les situations vécues par les groupes suivants?

- Autochtones
- Immigrants, nouveaux arrivants, réfugiés
- Les descendants d'immigrants (2^e génération)
- « Minorités visibles »
- Minorités religieuses
- Communauté anglophone
- Communauté francophone
- Autres (préciser)

Question 4. Quels types de savoirs sont étudiés dans les cours que vous enseignez?

- Savoirs historiques (ex. histoire des rapports ethniques, des vagues migratoires)
- Savoirs politiques (ex. politiques d'immigration, catégories d'immigration, dispositifs juridiques – accommodements raisonnables)
- Savoirs psychopédagogiques et sociologiques (ex. acculturation, intégration, discrimination, identité, rapports interethniques, rapports majoritaires et minoritaires)
- Savoirs sociodémographiques (ex. portrait des apprenants, des milieux)
- Savoirs théoriques (ex. courants interculturel, antiraciste, inclusif, civique)
- Autres (préciser)

Question 5 – Quelles sont les principales méthodes et activités pédagogiques utilisées dans les cours que vous enseignez? (plusieurs réponses possibles)

- Analyse d'approches didactiques ou pédagogiques variées
- Analyse de l'actualité, utilisation des médias
- Analyse/appropriation de matériel pédagogique
- Cours à distance/forum en ligne
- Cours magistral/exposé
- Étude de cas/mise en situation/analyse d'incidents critiques
- Film/documentaire/capsules vidéo
- Invité/conférencier
- Jumelage interculturel
- Lectures
- Participation/discussion/coopération
- Préparation de matériel pédagogique
- Travail en équipe
- Travaux sur des situations d'apprentissage, projets pédagogiques
- Utilisation d'histoires de vie
- Utilisation d'une plate-forme web
- Utilisation de l'art, du théâtre, des jeux de rôles
- Utilisation des politiques, des instruments juridiques
- Visite avec les étudiants (musée, quartiers, lieux de cultes, etc.)
- Autres (préciser)

Question 6 - Dans quelle mesure les éléments de compétence interculturelle et inclusive suivants sont-ils développés dans les cours que vous enseignez?

1. *Jamais*
2. *Parfois*
3. *Régulièrement*

4. Toujours

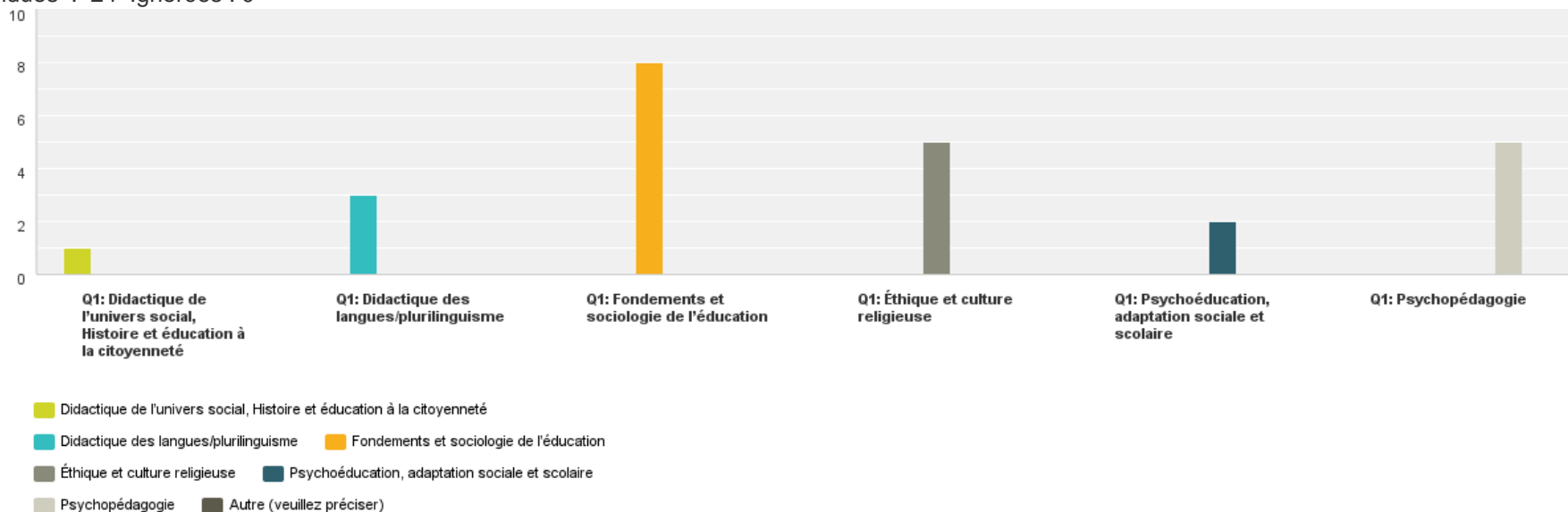
1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation.
2. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif.
3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants.
4. Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.
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.
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.
7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.
8. Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.
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.
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.
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.
12. Favoriser l'usage des TIC pour développer une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique chez les apprenants.
13. Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.
14. Exercer un esprit critique et nuancé sur les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC.
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.

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.
17. Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique.
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.
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.
20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école.
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.

Appendice E – Résultats du sondage web envoyé aux participants

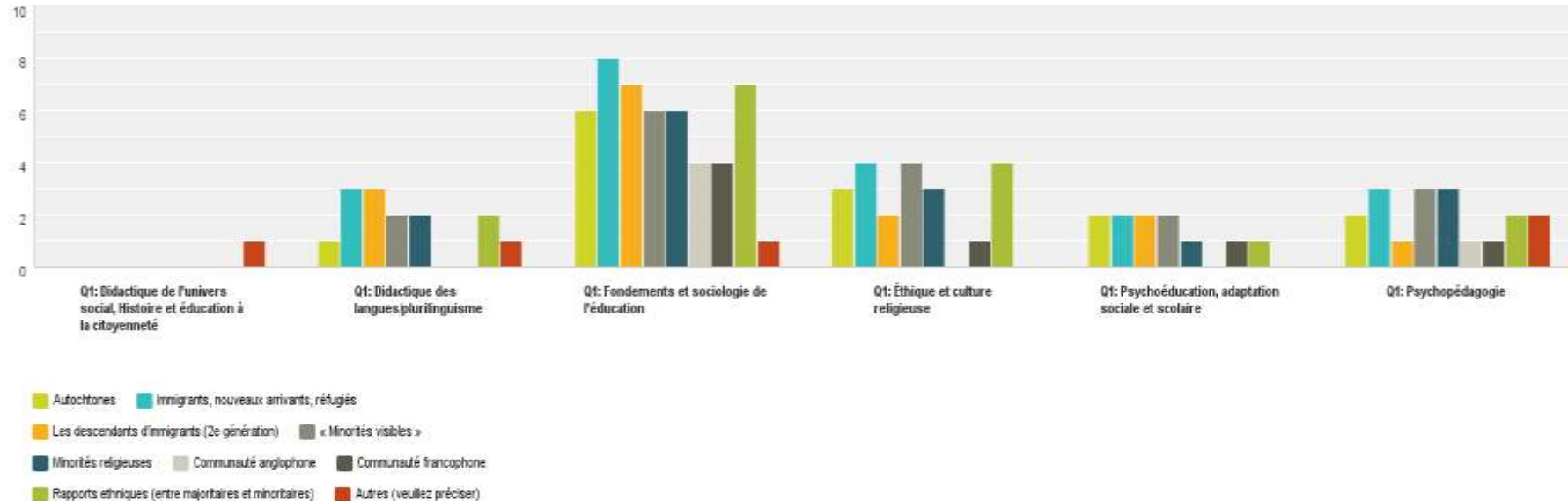
Q1: Spécifiez la discipline ou le programme de vos enseignements.

Répondues : 24 Ignorées : 0



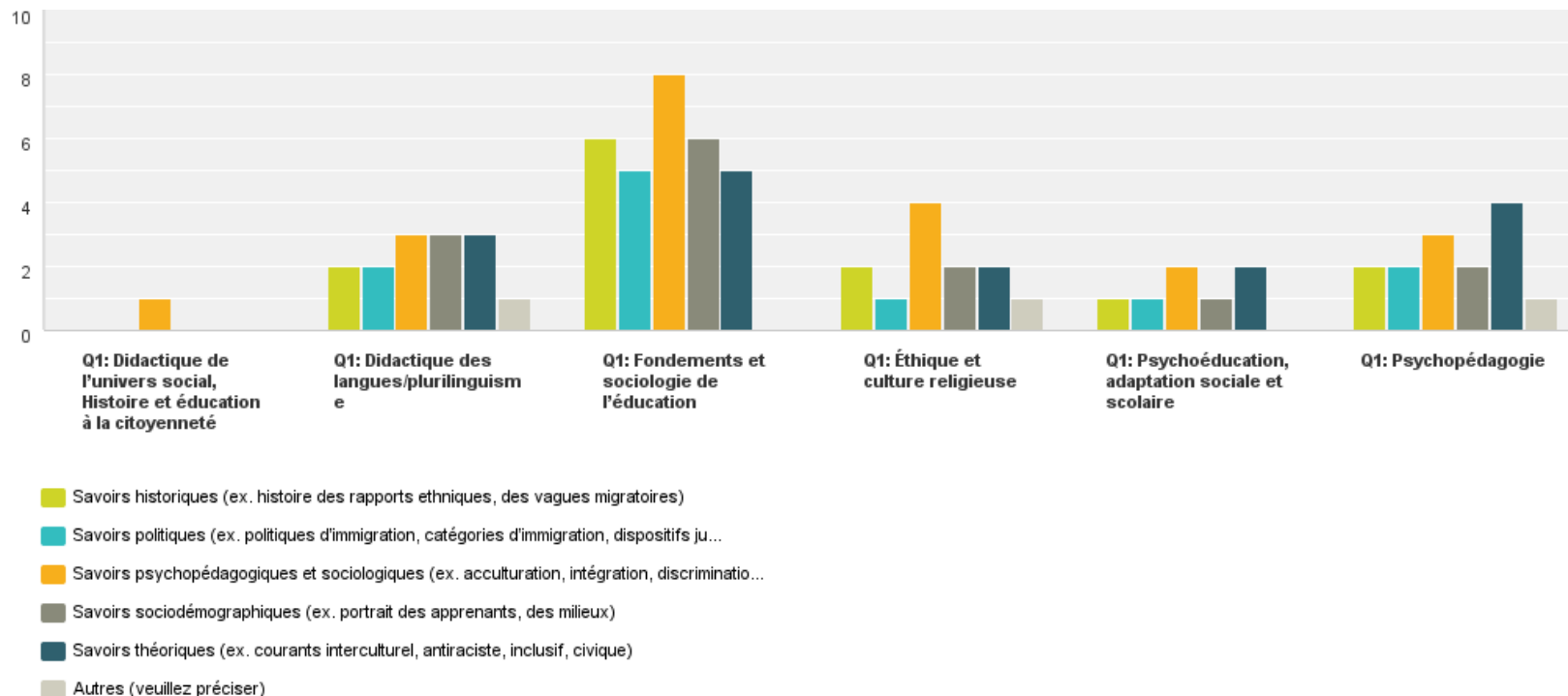
Q3: Est-ce que vous abordez dans vos cours les situations vécues par les groupes suivants?

Répondues : 24 Ignorées : 0



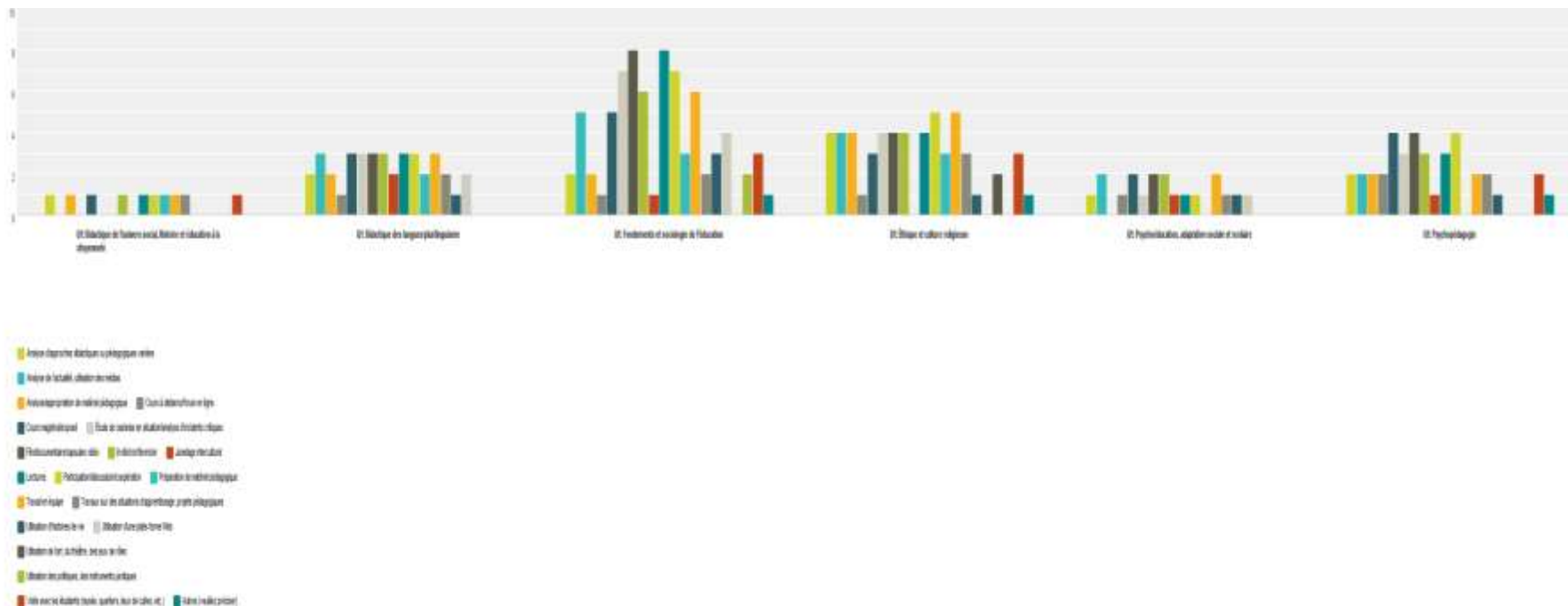
Q4: Quels types de savoirs sont étudiés dans les cours que vous enseignez? (plusieurs réponses possibles)

Répondues : 24 Ignorées : 0



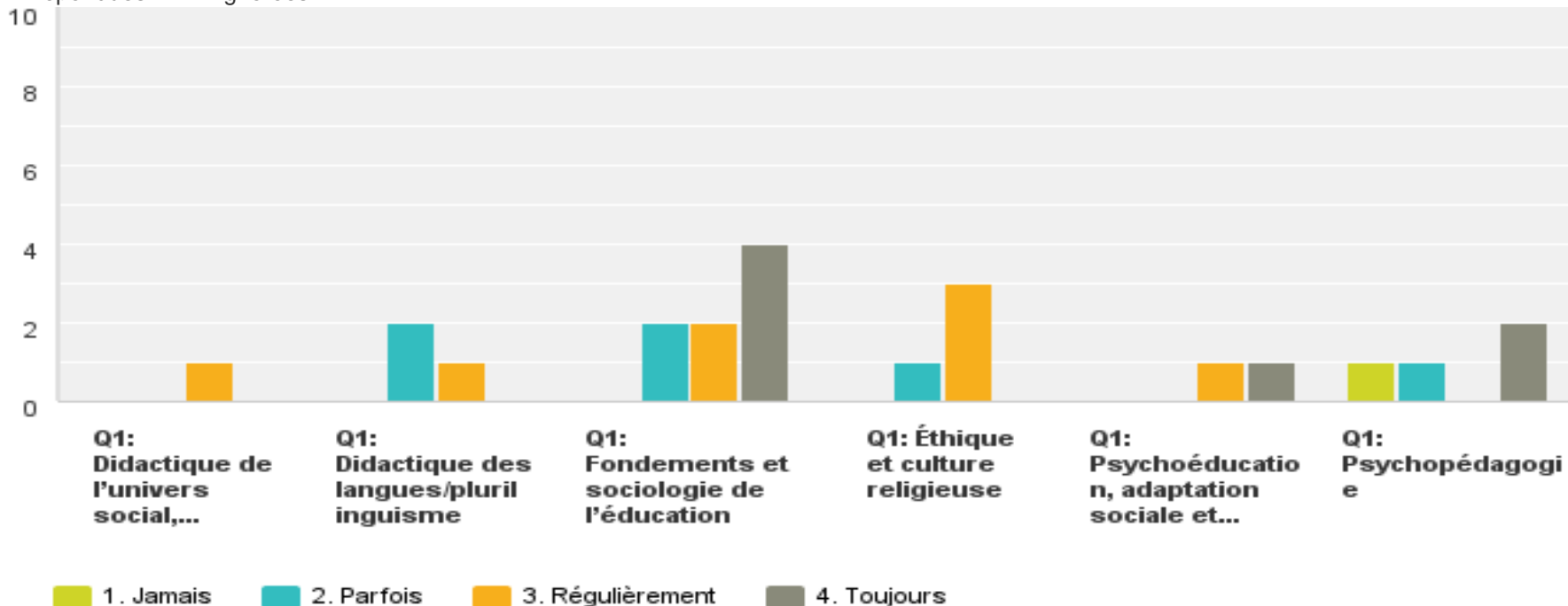
Q5: Quelles sont les principales méthodes et activités pédagogiques utilisées dans les cours que vous enseignez? (plusieurs réponses possibles)

Répondues : 24 Ignorées : 0



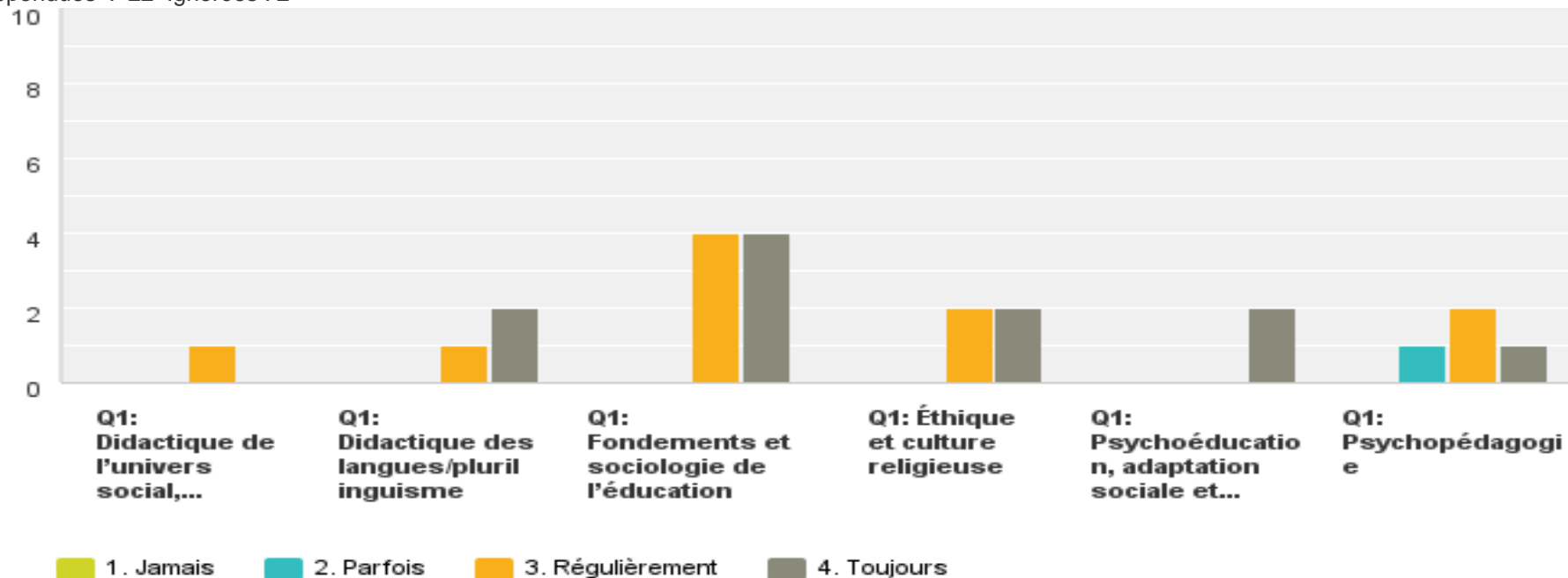
Q6: Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation.

Répondues : 22 Ignorées : 2



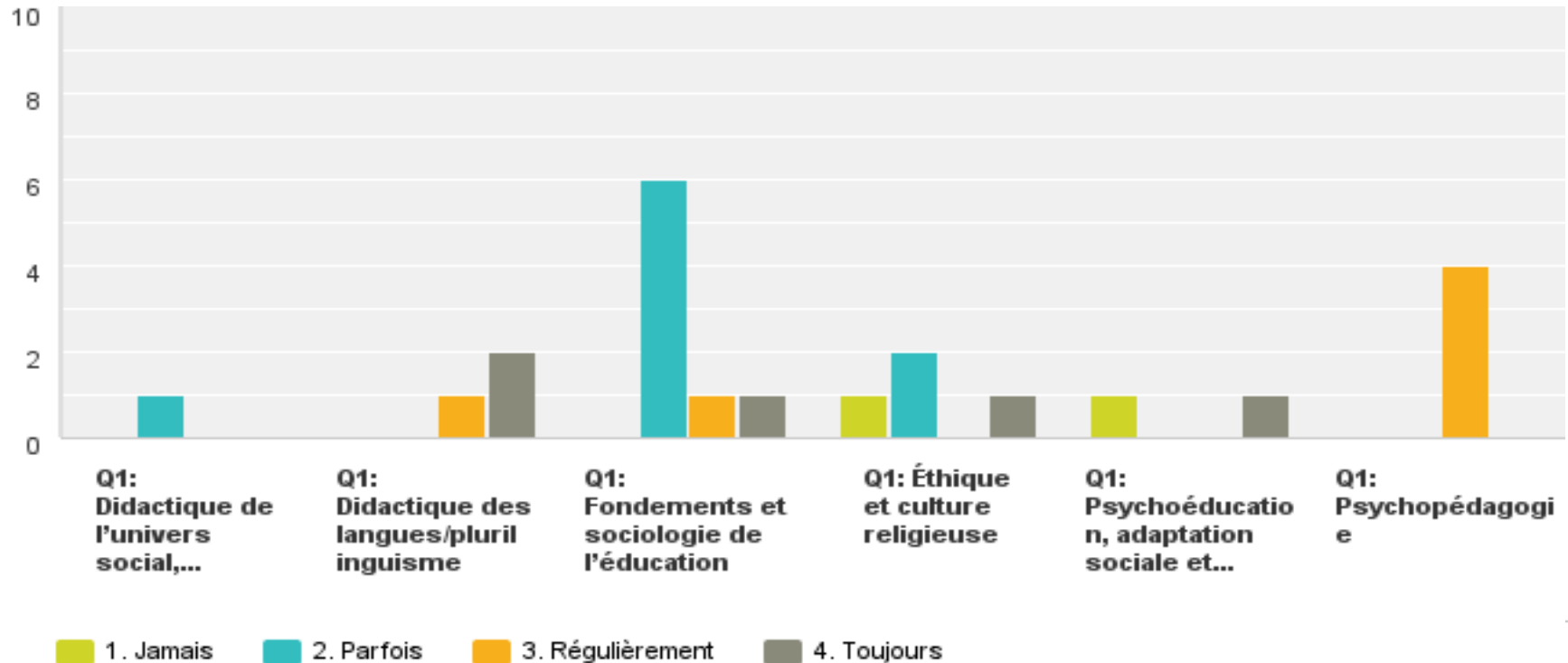
Q7: Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination en contexte éducatif.

Répondues : 22 Ignorées : 2



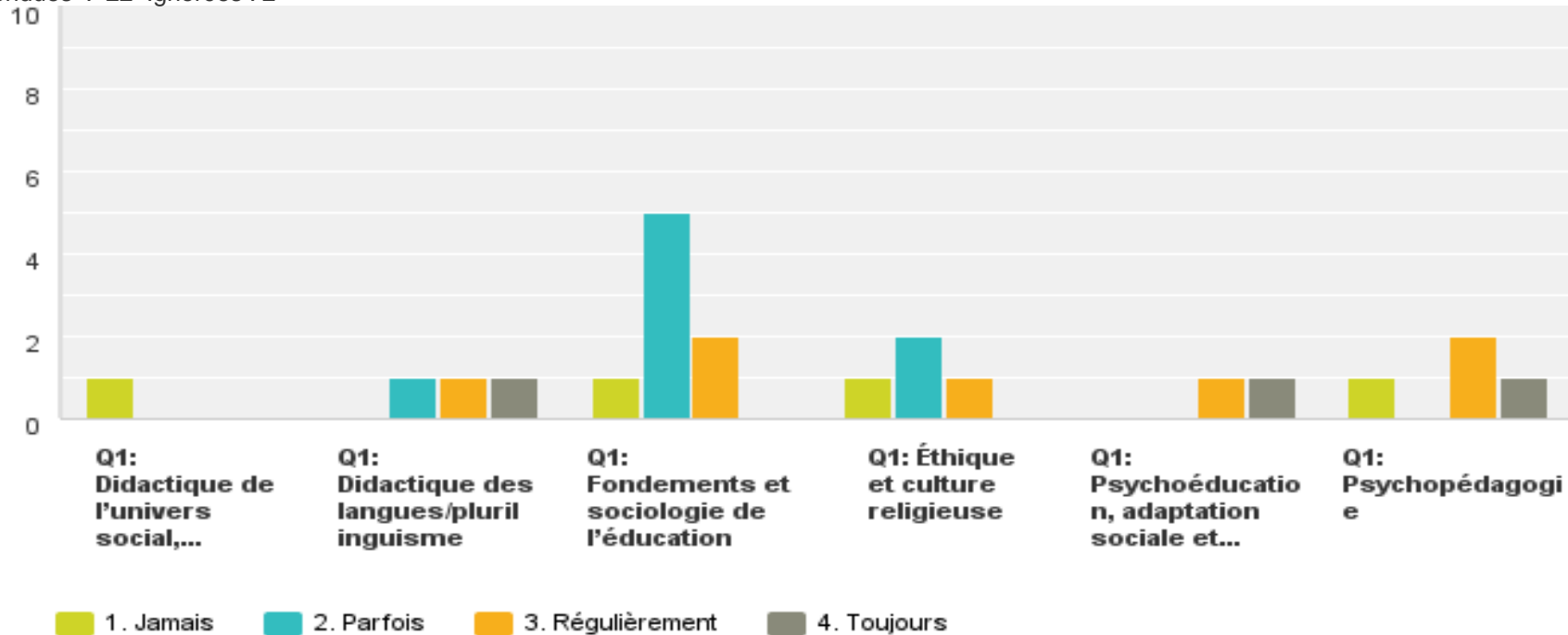
Q8: Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants.

Répondues : 22 Ignorées : 2



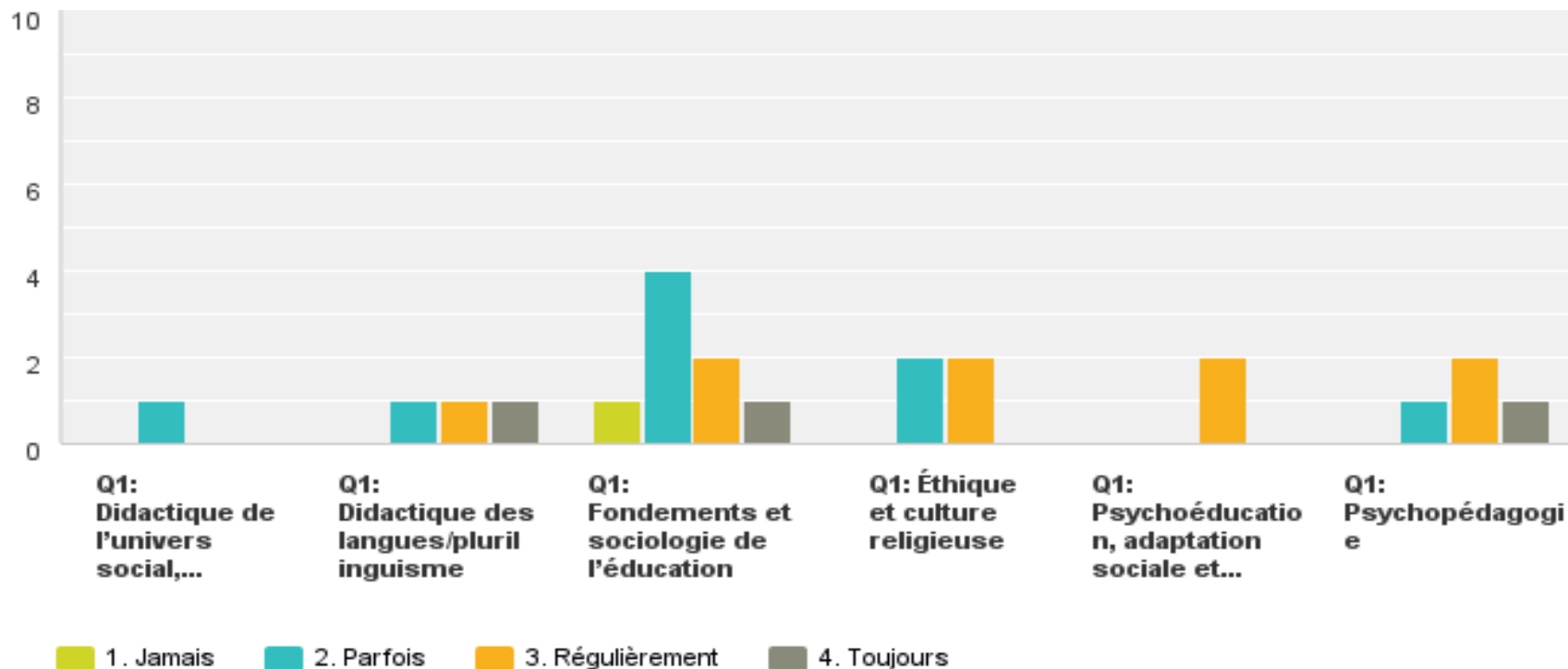
Q9: Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.

Répondues : 22 Ignorées : 2



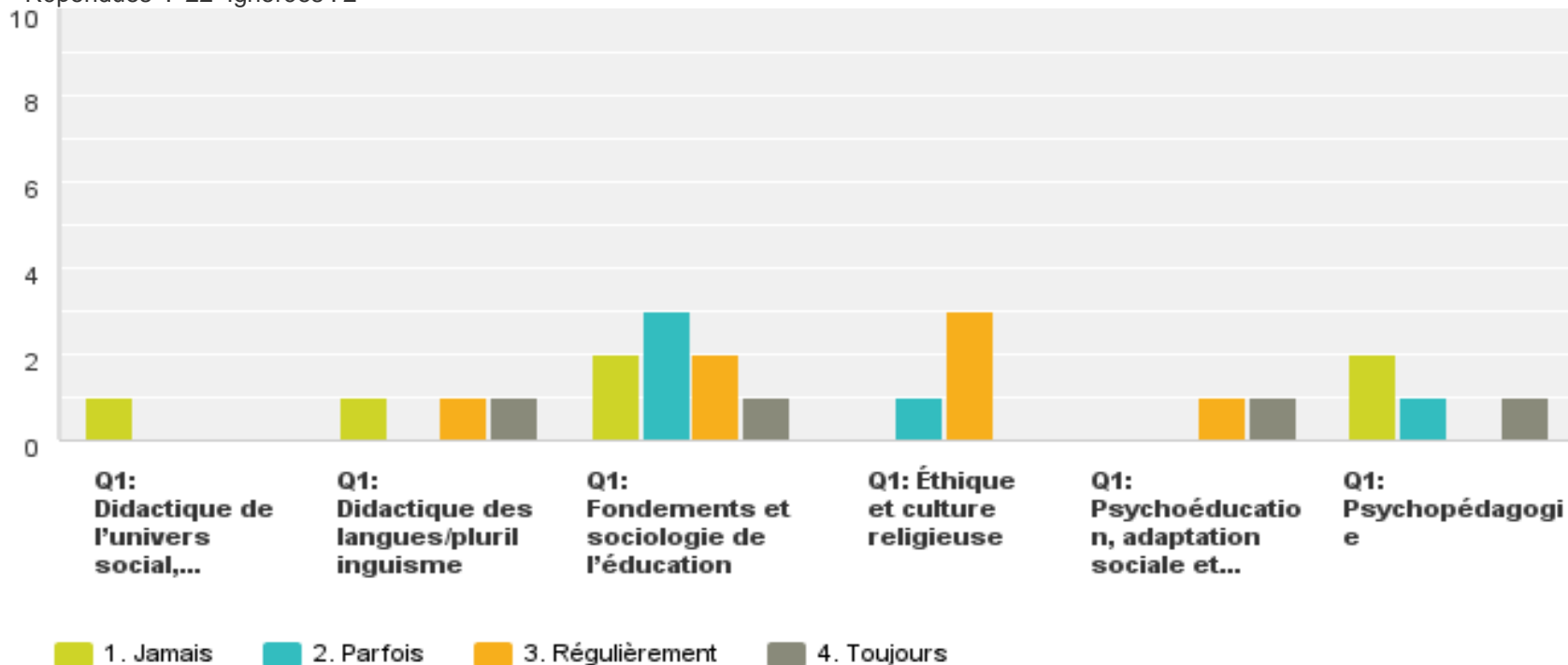
Q10: Porter un regard critique sur le matériel didactique pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires au sein de la société.

Répondues : 22 Ignorées : 2



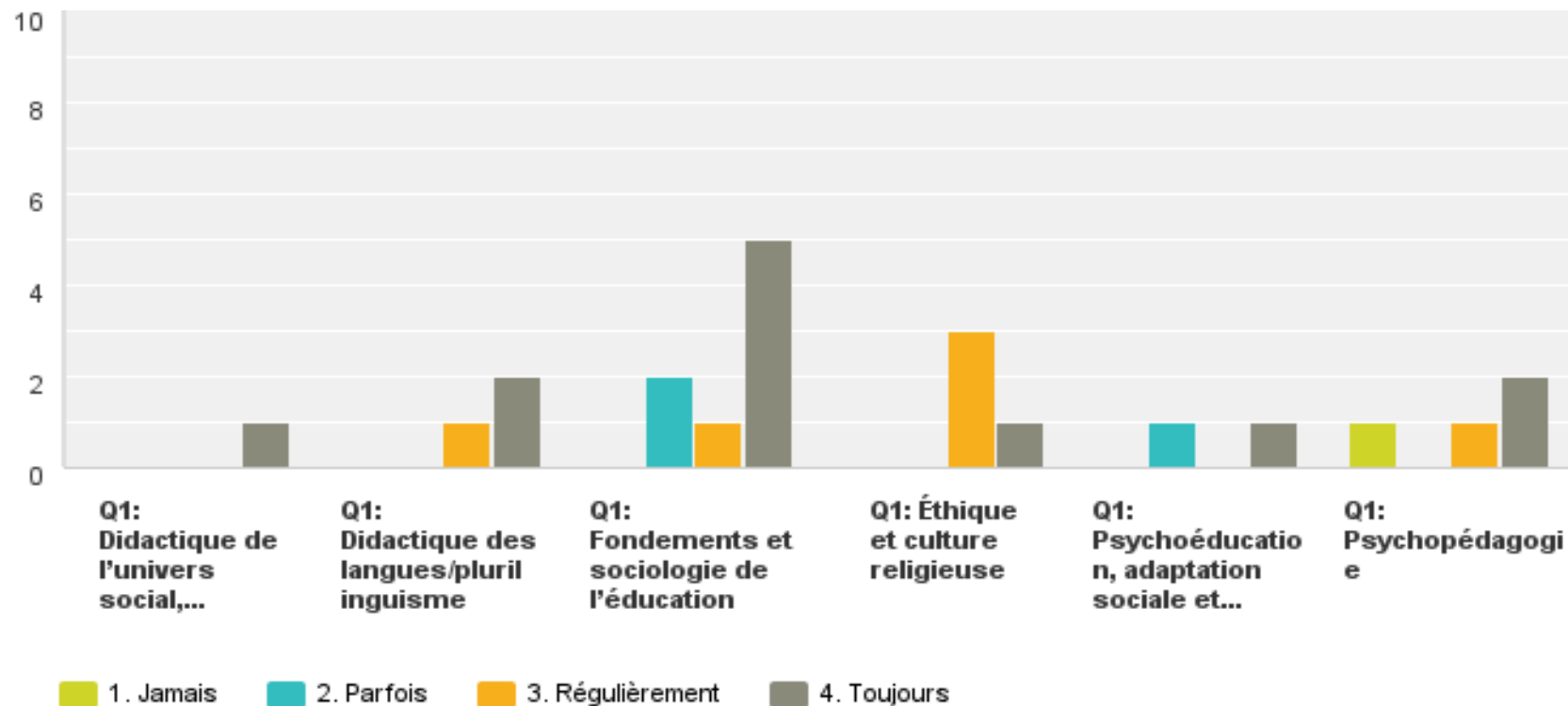
Q11: Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

Répondues : 22 Ignorées : 2



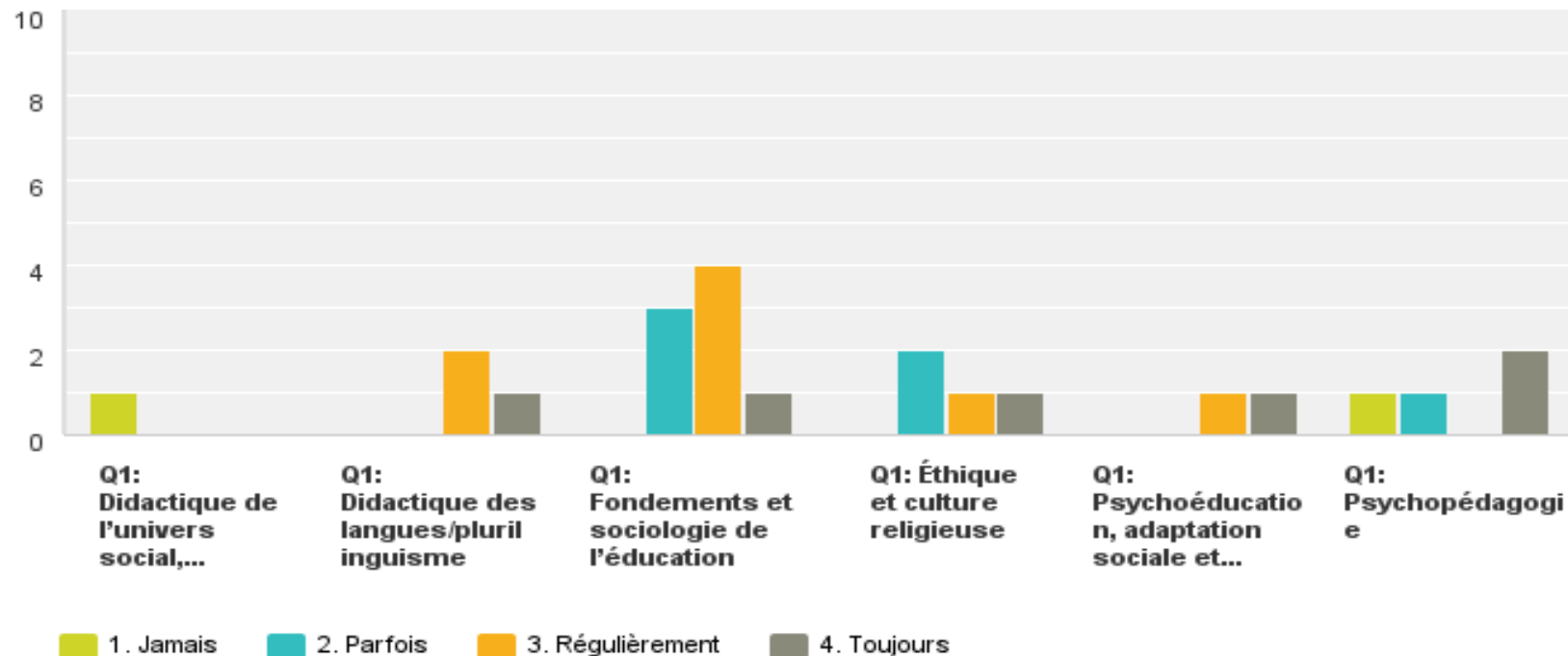
Q12: Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique.

Répondues : 22 Ignorées : 2



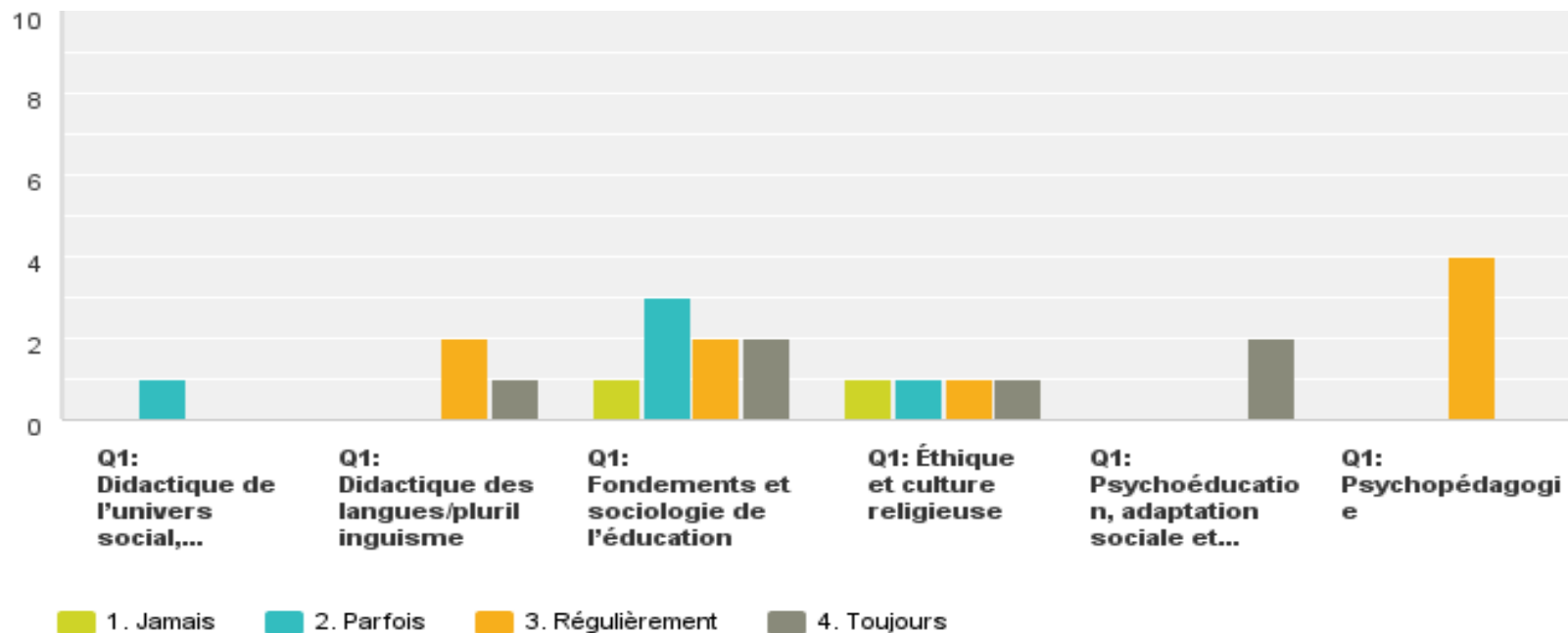
Q13: Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

Répondues : 22 Ignorées :



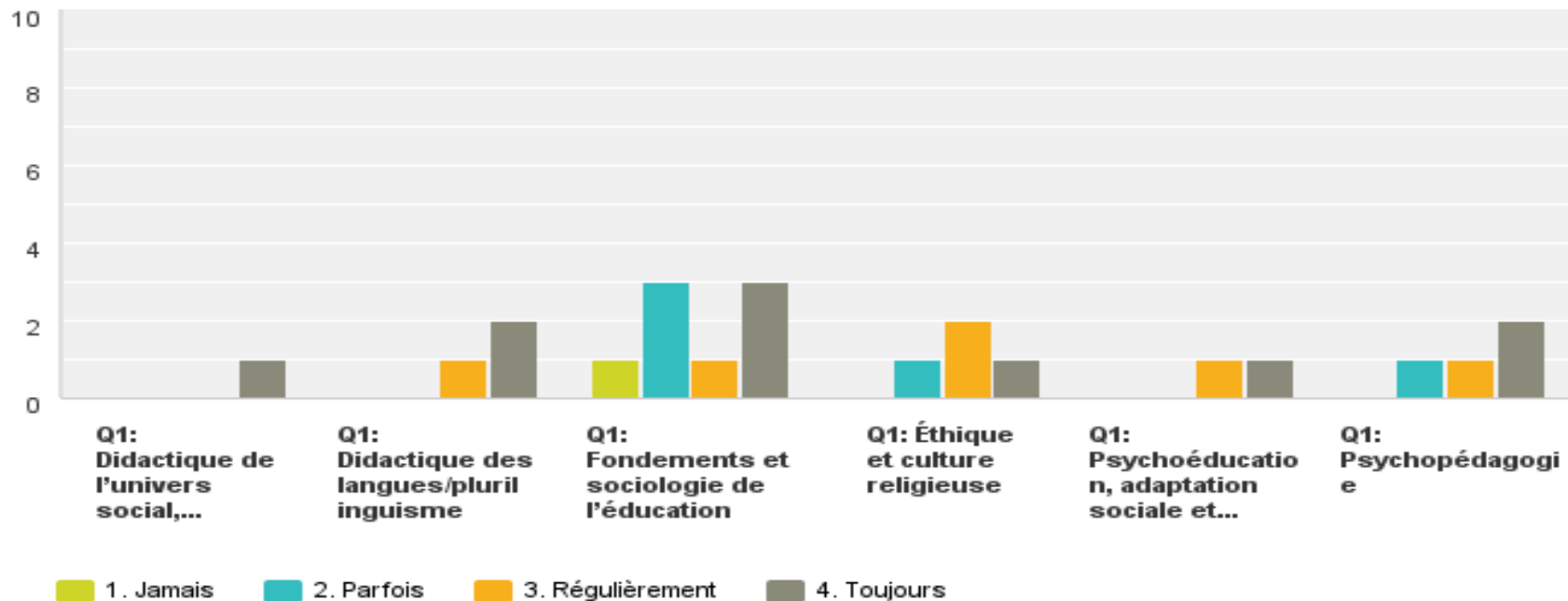
Q14: Tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les processus institutionnels d'évaluation.

Répondues : 22 Ignorées 2



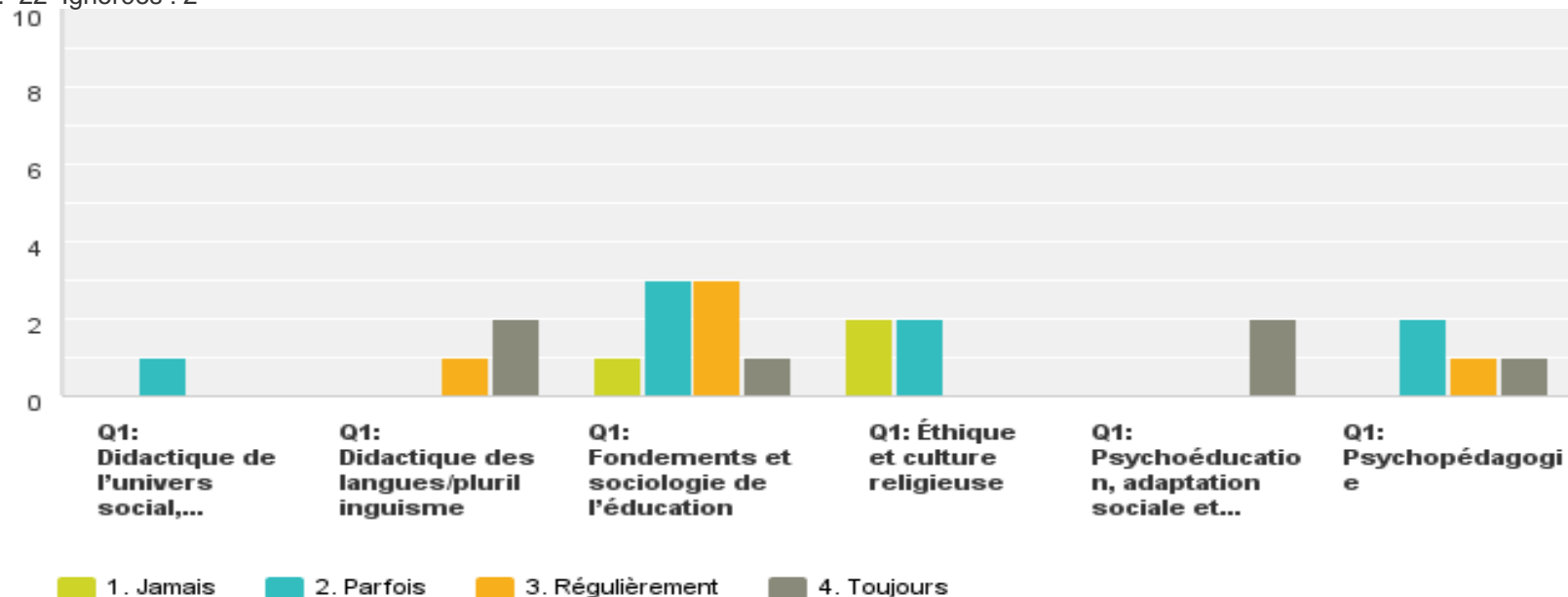
Q15: Susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les apprenants et les amener à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.

Répondues : 22 Ignorées : 2



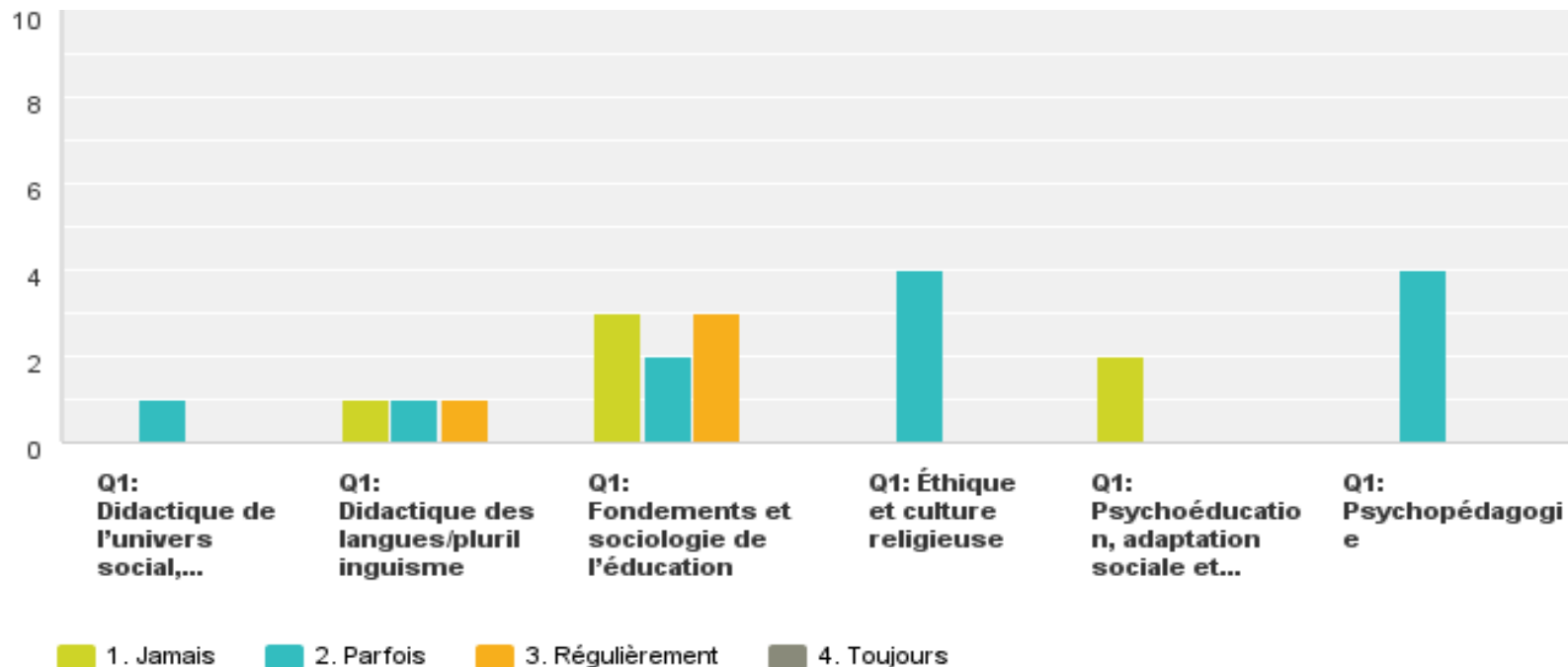
Q16: Exercer un esprit critique à l'égard des pratiques de dépistage, d'évaluation des besoins, d'intervention, d'enseignement et de classement scolaire qui tiennent peu compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et de leurs effets préjudiciables.

Répondues : 22 Ignorées : 2



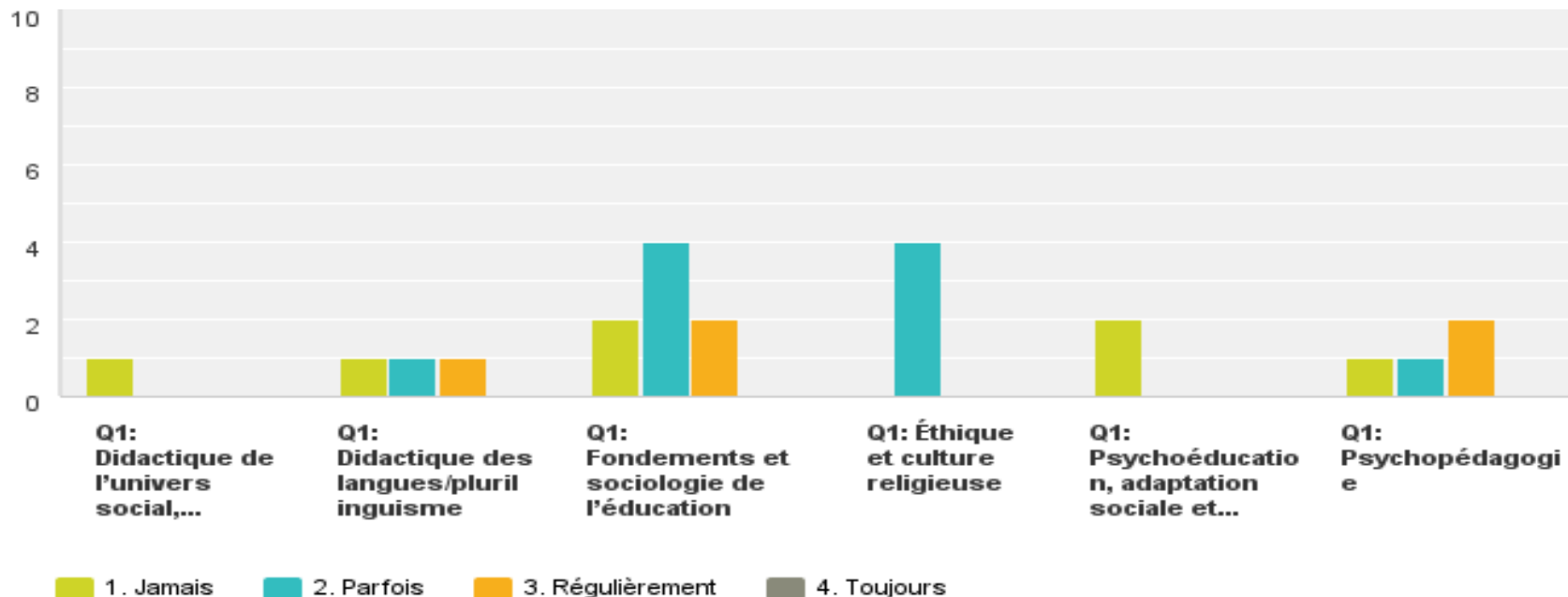
Q17: Favoriser l'usage des TIC pour développer une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique chez les apprenants.

Répondues : 22 Ignorées : 2



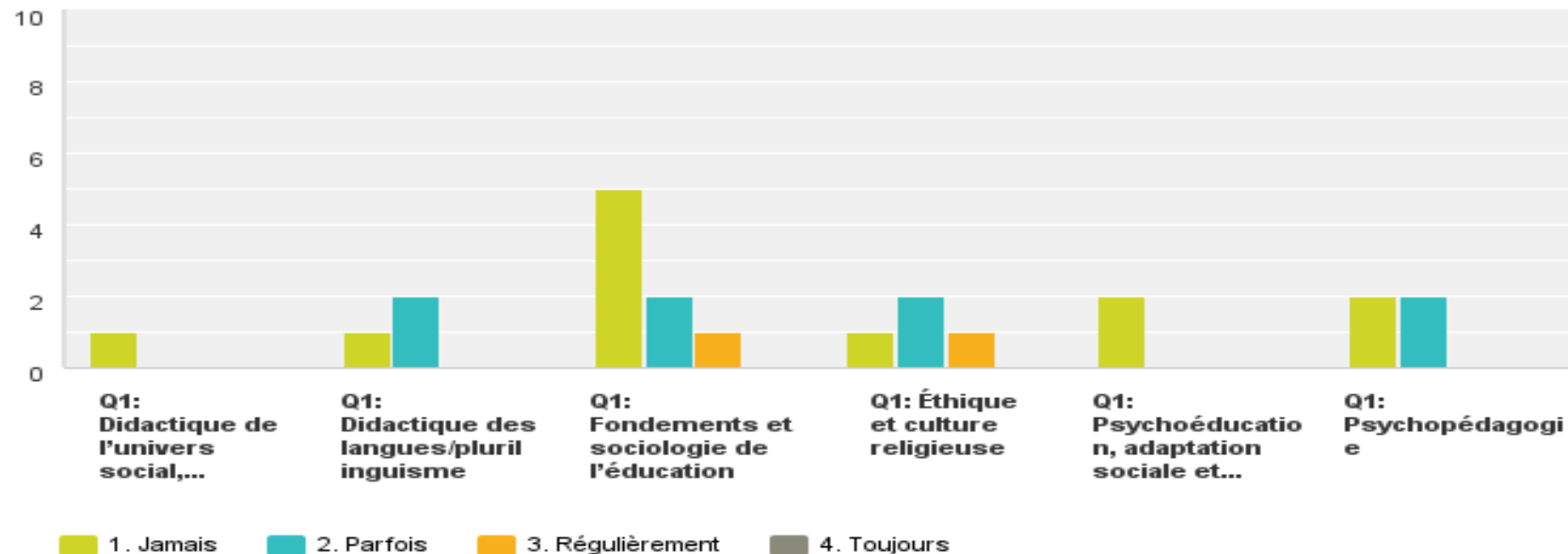
Q18: Utiliser les TIC comme outil professionnel pour parfaire sa compréhension des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.

Répondues : 22 Ignorées : 2



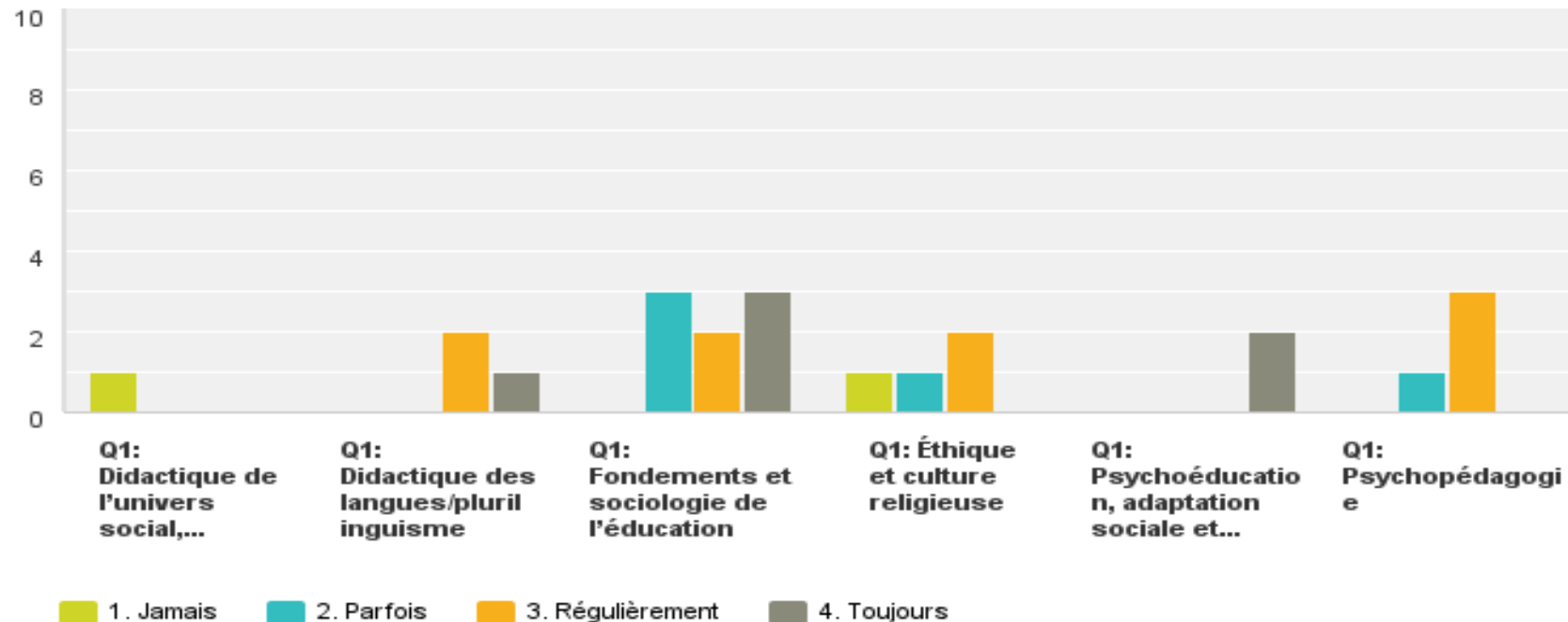
Q19: Exercer un esprit critique et nuancé sur les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC.

Répondues : 22 Ignorées : 2



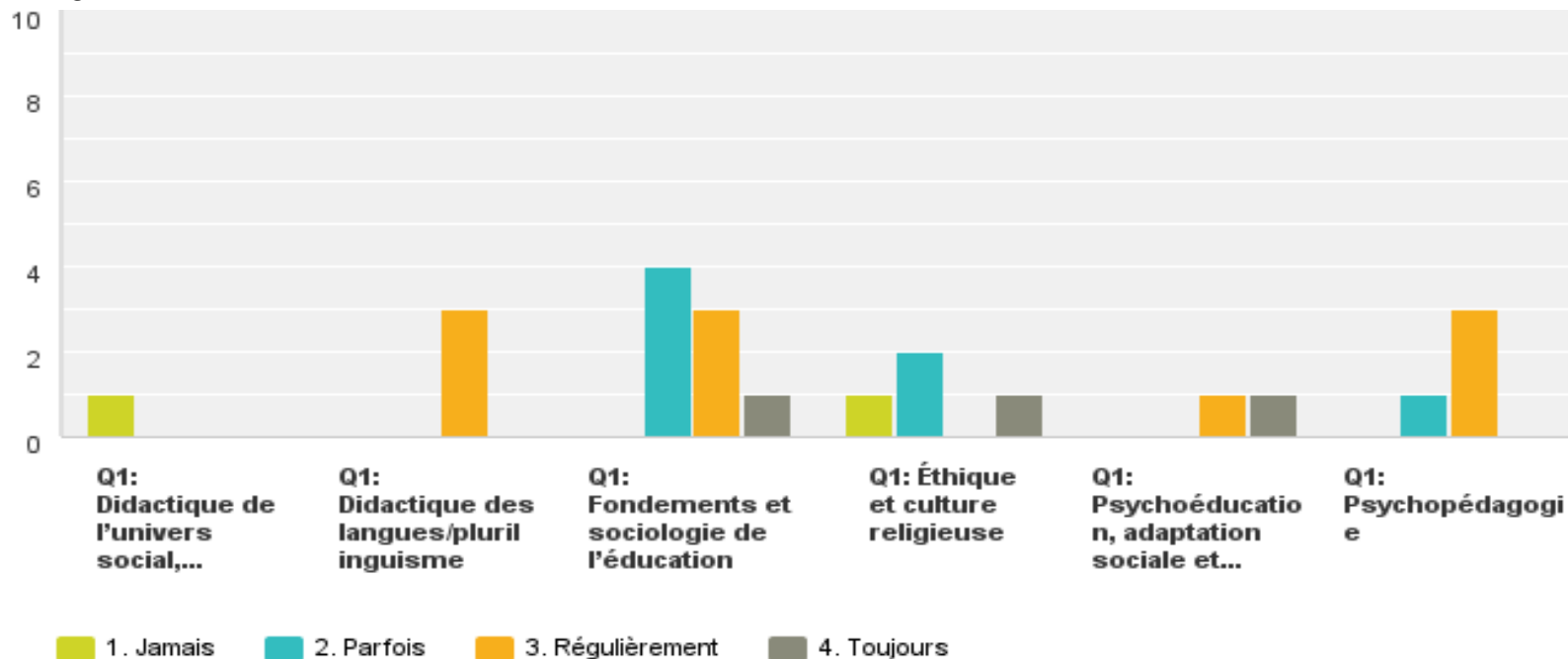
Q20: Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire.

Répondues : 22 Ignorées : 2



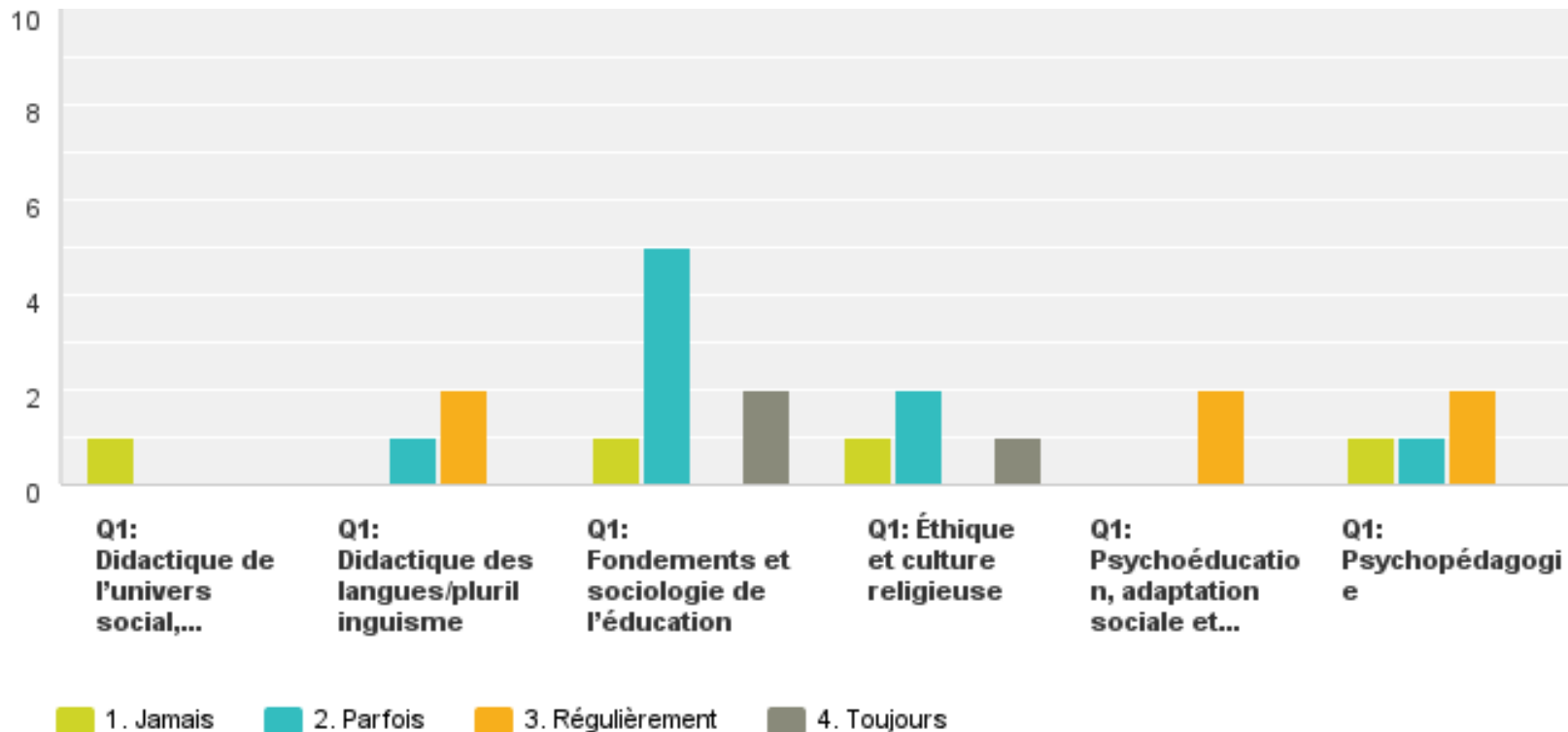
Q21: Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés, pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.

Répondues : 22 Ignorées : 2



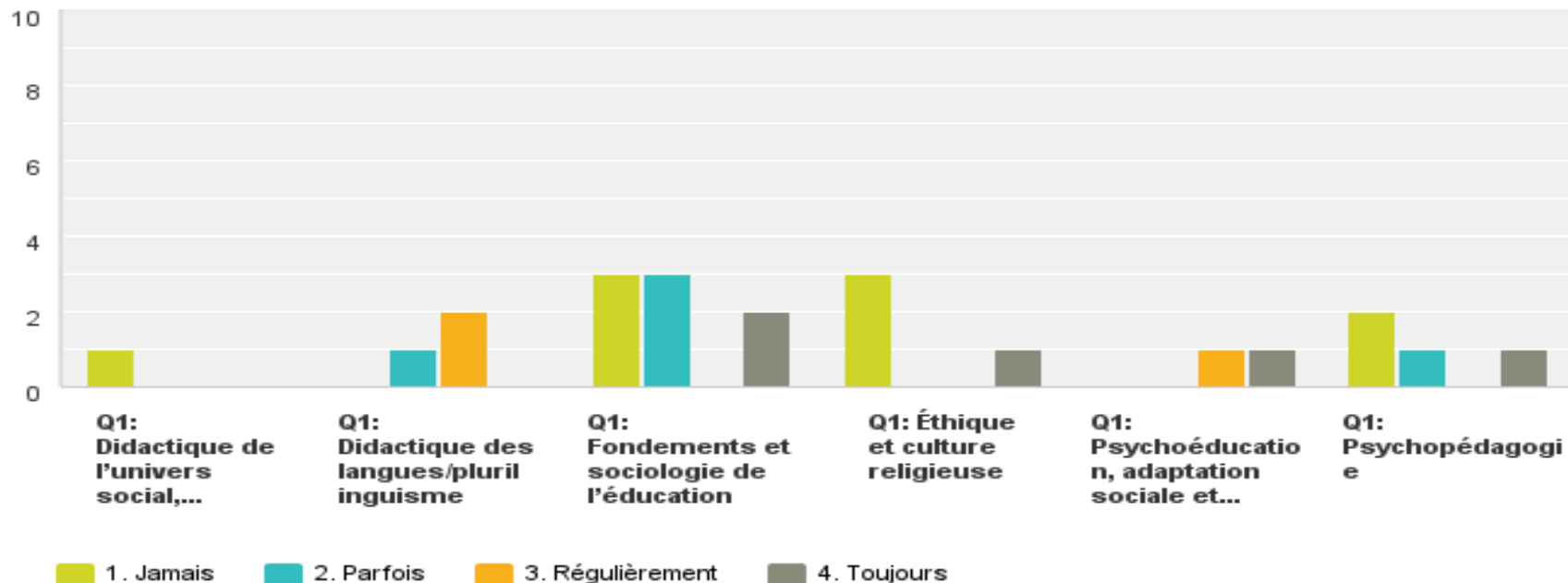
Q22: Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique.

Répondues : 22 Ignorées : 2



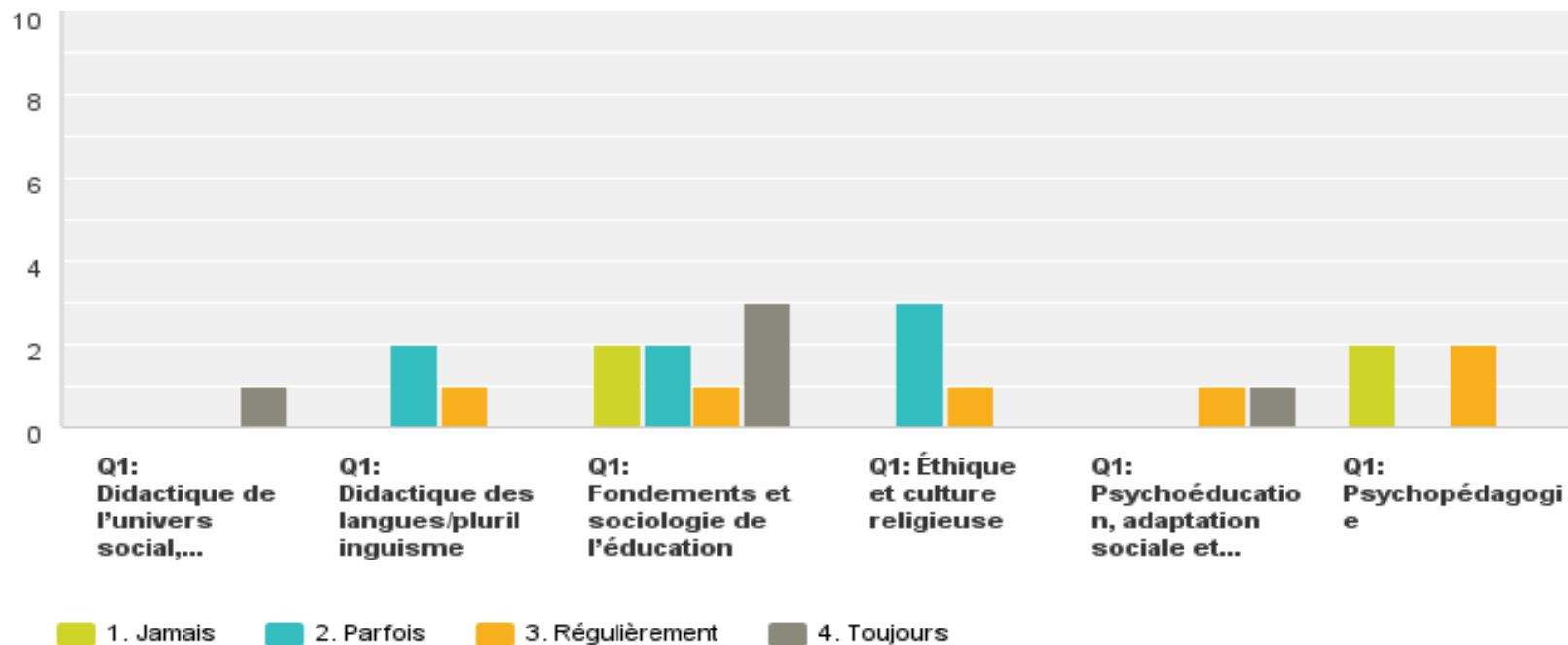
Q23: Faciliter le partage d'informations entre les membres de l'équipe pédagogique sur les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, dans le respect de la protection des renseignements personnels à l'école.

Répondues : 22 Ignorées : 2



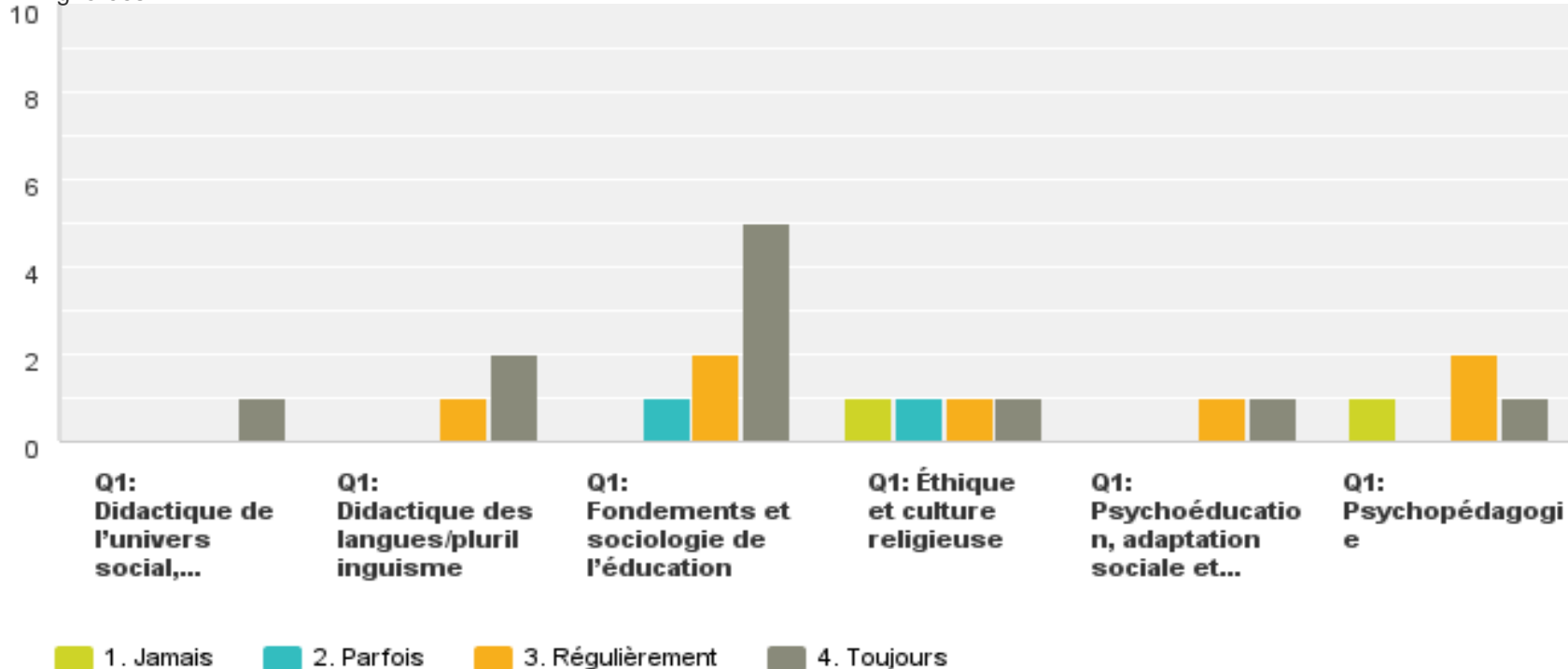
Q24: S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la participation démocratique, au respect des droits et à la prise en compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

Répondues : 22 Ignorées : 2



Q25: Reconnaître les inégalités au sein de l'école.

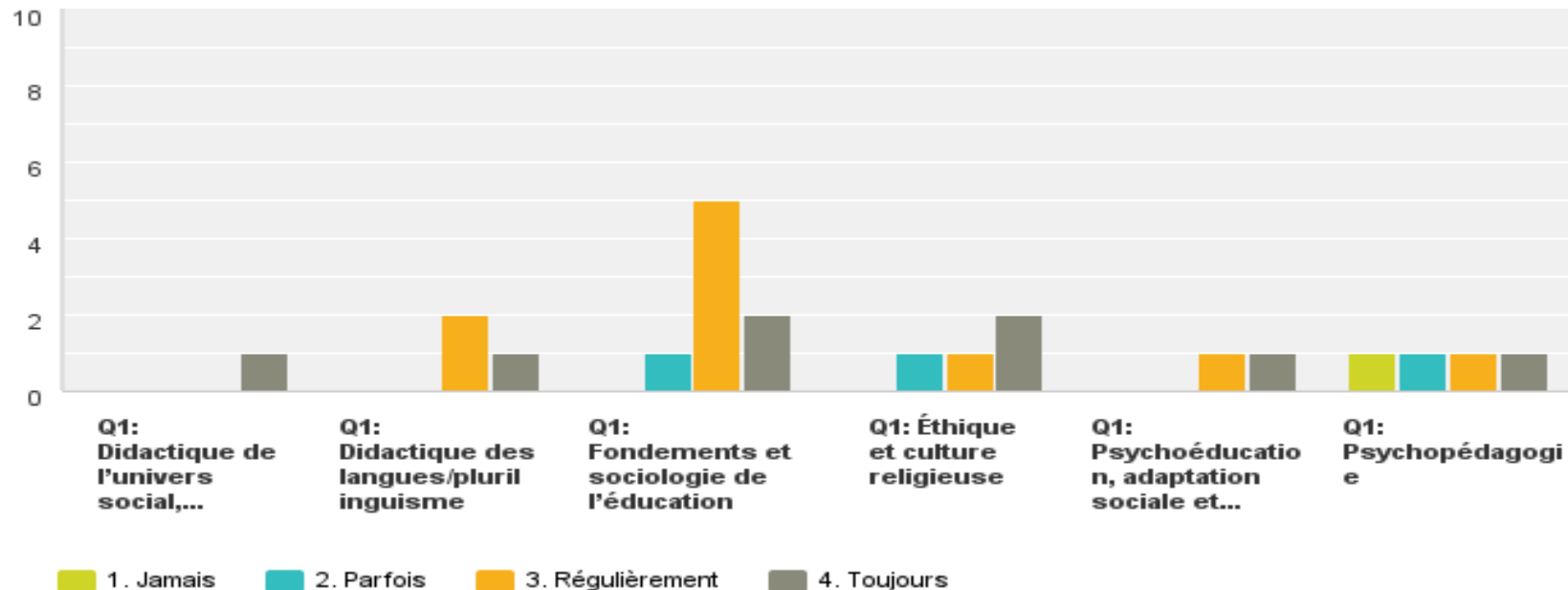
Répondues : 22 Ignorées : 2



Q26: 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.

Répondues : 22 Ignorées : 2



Appendice F – Travaux en cours du comité questionnaire sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives des enseignants

Questionnaire sur l'acquisition des compétences interculturelles et inclusives des enseignants

Diane Querrien, Zita De Koninck, Maryse Potvin

RECOMMANDATIONS tirées du rapport sur la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013) :

→ développer la recherche permettant d'identifier et de mieux définir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être essentiels pour une prise en compte efficace et équitable de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez l'ensemble du personnel scolaire, tout en soutenant l'expérimentation d'expériences novatrices de formation à cet égard.

→ recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis en matière d'intervention en milieu pluriethnique et d'éducation interculturelle dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation, selon l'université ou le programme qu'ils fréquentent, leur perception quant à la pertinence de la formation reçue ainsi que son impact à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles.

B'OD la préparation d'une *enquête inter-régionale* sous la forme d'un questionnaire. Prenant la suite du portrait à l'origine de ces recommandations, cette enquête permettra d'élargir les connaissances sur la formation initiale au Québec, cette fois-ci *du point de vue des futurs enseignants et des enseignants en fonction*.

RECENSION DES ÉCRITS DEPUIS 2000

Nous avons recensé 11 enquêtes qui ont permis d'interroger des enseignants en fonction et/ou de futurs enseignants en Europe et en Amérique du Nord dans les dernières années.

Les objectifs poursuivis par ces enquêtes étaient d'étudier leurs croyances, leurs représentations et leurs attitudes à l'égard...
... de la diversité,
... de l'enseignement en contexte de diversité
... ou de la formation initiale ou continue, en l'occurrence leur préparation à la diversité.

Ces trois objectifs, dégagés de notre recension, apparaissent dans les écrits sous des thèmes récurrents que sont :



NOS OBJECTIFS

Recueillir :

- la perception que les futurs enseignants ou les enseignants en fonction ont de leur préparation à la diversité ;
- la perception qu'ils ont de leurs besoins pour enseigner en contexte de diversité.

LE QUESTIONNAIRE

PARTICIPANTS

- Étudiants en enseignement :
 - en milieu de formation initiale, ayant effectué leur stage II
 - en fin de formation initiale, ayant effectué leur stage IV
- Enseignants en fonction depuis quelques années

GRANDS THÈMES (les questions seront adaptées au profil du répondant)

1. Identification du répondant.
2. Représentations de l'enseignement en contexte de diversité et réalité vécue en milieu de pratique.
3. Positionnement par rapport à la diversité.
4. Description et évaluation de la place de la préparation à la diversité dans la formation initiale.

Appendice G – Proposition de formation d’un comité de travail sur l’enseignement des droits et libertés et des discriminations



SOMMET DES FORMATEURS UNIVERSITAIRES SUR LA DIVERSITÉ 2015 (UQAM)

Proposition de formation d’un comité de travail sur l’enseignement des droits et libertés et des discriminations

L’Observatoire sur la formation à la diversité et l’équité (OFDE) a proposé au Sommet de 2014 de former un groupe de travail interuniversitaire sur la formation des maîtres en matière de droits et libertés et d’éducation aux droits, avec la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) et des professeurs et chargés de cours du réseau, qui enseignent sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les programmes en enseignement des universités québécoises. Ce groupe de travail sera constitué lors du 4^e Sommet de mai 2015.

Les enjeux de l’enseignement sur les droits et libertés dans la formation du personnel scolaire sont au centre de l’actualité, avec l’accroissement des débats publics tendus et des événements tragiques récents reliés à des questions religieuses. Les Nations Unies rappellent dans la Déclaration sur l’éducation et la formation aux droits de l’homme que les États et autorités gouvernementales compétentes doivent promouvoir et assurer l’éducation et la formation aux droits de l’homme (art. 7.1) et notamment par une formation adéquate en la matière « pour les enseignants, les formateurs, les autres éducateurs et le personnel privé agissant pour le compte de l’État » (art. 7.4). Ainsi, les autorités gouvernementales compétentes devraient « Élaborer, au niveau approprié, des stratégies et des politiques et, selon les besoins, des plans d’action et des programmes de mise en œuvre de l’éducation et de la formation aux droits de l’homme ou en promouvoir l’élaboration, en les intégrant par exemple dans les programmes scolaires et les programmes de formation » (art. 8.1).

Il apparaît donc essentiel d’intégrer dans le programme scolaire québécois des notions obligatoires de droits de la personne, ainsi que dans la formation initiale des maîtres offerte par les universités. Cette obligation est d’ailleurs inscrite dans la *Loi sur l’instruction publique*, qui rappelle qu’il est du devoir de l’enseignant(e) de « **prendre les moyens appropriés pour aider à développer chez ses élèves le respect des droits de la personne** »¹². La Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) apparaît donc comme un partenaire important de l’OFDE pour travailler avec les formateurs universitaires et le MEESR sur les meilleures stratégies de formation des maîtres sur les droits et libertés.

¹² *Loi sur l’instruction publique* (RLRQ, c. I-13.3), art. 22.3.

Le groupe de travail va se pencher sur les différents éléments et objectifs cognitifs (conscientisation), affectifs (responsabilisation) et comportementaux (transformation) dont devraient tenir compte les programmes de formation initiale et continue du personnel éducatif en matière d'éducation aux droits de la personne, tels que présentés dans le Plan d'action de la 1^{re} phase du Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme, soit :

« a) Élaboration de programmes de formation sur l'éducation aux droits de l'homme axés notamment sur les aspects suivants :

- i) Connaissance des droits de l'homme, de leur caractère universel, indissociable et interdépendant et des mécanismes créés pour les protéger;
- ii) Théories de l'éducation sur lesquelles repose l'éducation aux droits de l'homme, notamment les liens entre l'éducation scolaire, extrascolaire et non scolaire;
- iii) Liens entre l'éducation aux droits de l'homme et l'éducation sur des sujets voisins (développement durable, paix, problèmes mondiaux, multiculturalisme et éducation sur la citoyenneté);
- iv) Objectifs d'apprentissage dans l'éducation aux droits de l'homme, en particulier aptitudes et compétences en la matière;
- v) Enseignement et apprentissage des méthodes sur lesquelles repose l'éducation aux droits de l'homme et rôle des enseignants dans ce type d'éducation;
- vi) Sens des relations humaines et esprit d'initiative des enseignants et du personnel éducatif, ancrés dans le respect des principes démocratiques et des droits de l'homme;
- vii) Droits et responsabilités des enseignants et des élèves et participation des uns et des autres à la vie scolaire; recensement des atteintes aux droits de l'homme à l'école et lutte contre ces atteintes;
- viii) L'école en tant que collectivité privilégiant le respect des droits de l'homme;
- ix) Relations en classe et entre les classes, dans l'école et dans le reste de la société;
- x) En classe et à l'école, méthodes privilégiant la collaboration et l'esprit d'équipe;
- xi) Analyse et évaluation de l'éducation aux droits de l'homme;
- xii) Information sur les supports pédagogiques existant dans le domaine des droits de l'homme et aptitudes à les évaluer et à en choisir certains ainsi qu'à en mettre au point de nouveaux;
- xiii) Autoévaluation des écoles et planification de leur développement fondées sur les principes relatifs aux droits de l'homme;

b) Mise au point et utilisation de méthodes de formation adaptées :

- i) Méthodes de formation adaptées aux adultes, en particulier en cas d'apprentissage centré sur l'apprenant, qui renforcent la motivation, l'estime de soi et l'épanouissement affectif afin de sensibiliser les apprenants à certaines valeurs et à certains comportements;
- ii) Choix de méthodes adaptées à l'éducation aux droits de l'homme, notamment des méthodes participatives, interactives et fondées sur la coopération et la pratique, des méthodes liant la théorie à la

pratique, et des méthodes prévoyant l'application des techniques apprises dans la vie professionnelle, notamment en classe;

c) Élaboration et mise à la disposition du public de moyens de formation et de supports pédagogiques:

i) Collecte, diffusion et mise en commun des pratiques optimales dans le domaine de l'enseignement des droits de l'homme;

ii) Inventaire et diffusion des méthodes de formation élaborées par les organisations non gouvernementales et par d'autres membres de la société civile;

iii) Élaboration de documents dans le cadre des activités de formation en cours d'emploi;

iv) Élaboration de supports et de documents en ligne;

d) Établissement de réseaux et de liens de coopération entre les différents prestataires de services d'éducation et de formation;

e) Facilitation des activités et des échanges internationaux dans les domaines de l'éducation et de la formation et participation à ces activités;

f) Évaluation des activités de formation, reposant notamment sur l'autoévaluation et la perception qu'ont les apprenants de la pertinence, de l'utilité et des effets de ces activités. »¹³

¹³ ORGANISATION DES NATIONS UNIES (HCDH ET UNESCO), *Plan d'Action pour la première phase (2005-2009), Programme mondial en faveur de l'éducation aux droits de l'homme*, Doc. N.U., A/59/525/Rev.1 (2006), note 4, par. 27, p.31-32.

Appendice H- Tableau 5 du Rapport du groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation

Les deux finalités d'une approche interculturelle et inclusive sont :

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 ceux des groupes minorisés.

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>1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des exclusions et discriminations. Finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1 et 2</p>	<p>Compétence 1 - Fondements c1. Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation. 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 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 1 (composantes c1, c2) 1.1 J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus. 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 dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français dans ma classe. 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 (par exemple : trajectoires multi-pays, séparation/réunification familiale, 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 vécus en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise. 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) 11.1 Je travaille à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles avec les autres membres de l'équipe-école 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>

*Libellé de la compétence spécifique : *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 et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.*

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>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>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 1</p>	<p>Compétence 5 - Acte d'enseigner 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 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 c20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école. 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>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 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) 10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre apprenants. 10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire. 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 apprenants. 10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (ex. : élaboration d'une Charte de l'égalité, d'un code de vie, de médiation). 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) 20.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable. 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. 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. 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 et autres) qui marquent la société québécoise. 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>

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>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>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 2</p>	<p>Compétence 2 - Fondements c3. Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants. 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 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. 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 c7. Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique. 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 2 (c3, c4) 3.1 Je valorise le français, langue commune et véhicule de culture, dans une perspective de complémentarité et non de concurrence entre les langues. 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.). 4.2 J'adapte, dans leur forme et leur contenu, les activités et outils de communication avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</p> <p>Compétence 3 (c5, c6) 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> 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> 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. 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. 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. 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 2.1.1 à 2.1.5 peuvent s'appliquer ici.)</i> 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) 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. 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 2.1.1 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>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>Compétence 5 - Acte d'enseigner. 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 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 c14. Exercer un esprit critique et nuancé sur les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires influençant le rapport des apprenants aux TIC.</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 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 7 (c11) 11.1 Je travaille à l'amélioration continue des pratiques d'évaluation et d'intervention et des outils disponibles avec les autres membres de l'équipe-école 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 à l'égard des TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures à cet égard. <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>Finalité de l'éducation interculturelle et inclusive : 1</p>	<p>Compétence 1 - Fondements 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 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 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 c12. Favoriser l'usage des TIC pour développer une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique chez les apprenants.</p> <p>Compétence 12 - Identité professionnelle c20. Reconnaître les inégalités au sein de l'école. 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>Compétence 1 (c2) 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) 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) 10.1 Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre apprenants. 10.2 Je développe chez les apprenants une identification et une interaction positives avec les membres de leur communauté scolaire. 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 apprenants. 10.4 Je favorise la participation des apprenants aux décisions importantes concernant la vie en classe et à l'école (ex. : élaboration d'une Charte de l'égalité, d'un code de vie, de médiation). 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 (c12) 12.1 J'utilise les TIC comme instruments de partage et d'interconnaissances entre 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. 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. 21.3 Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses</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>inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socio-économiques et autres) 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. Finalités de l'éducation interculturelle et inclusive : 1 et 2</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, 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 c17. Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des membres de l'équipe pédagogique. c18. 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.</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. 15.2 Je prends conscience des défis que les familles immigrantes et les communautés ont à relever lorsqu'ils sont en contact avec l'école. 15.3 Je connais les moyens instaurés par les milieux scolaire et communautaire pour développer la collaboration-école-famille-communauté. 15.4 Je m'informe du protocole d'accueil, des activités et des soutiens offerts par les milieux scolaire et communautaire destinés aux familles issues de l'immigration (jumelages, cours, activités, outils disponibles, etc.). 16.1 Je favorise la participation des familles immigrantes et des communautés dans les pratiques décisionnelles et activités scolaires en tant qu'acteurs de l'école et coresponsables dans la réussite des apprenants. 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. 16.3 Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement. 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) 17.1 J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (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, leurs expériences professionnelles antérieures, leur origine ethnique ou leur religion. 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> 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 (ex. : entre les services d'accueil et de francisation et les classes ordinaires) .</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>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>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 plus égalitaire. 19.2 Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</p>