

OFDE

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

Troisième Sommet du Réseau québécois
des formateurs universitaires sur la
diversité ethnoculturelle, religieuse et
linguistique en éducation
23 mai 2014

RAPPORT-SYNTHESE

Document préparé par
Julie Larochelle-Audet
Université du Québec à Montréal

Sous la supervision de

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

Avec la collaboration de

Eugenia Chanes Arizaga
Université du Québec à Montréal
Françoise Doré
Université du Québec à Montréal
Alessandra Froelich
Université de Sherbrooke
Gaëlle Kingué Élongué
Université du Québec à Montréal
Luciana Pereira Braga
Université du Québec à Montréal
Diane Querrien
Université Laval

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

Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Sommet (3e : 2014 : Montréal, Québec)

Troisième sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation, 23 mai 2014 : rapport-synthèse

Monographie électronique en format PDF.

Comprend du texte en anglais.

ISBN 978-2-924536-02-5

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

LC1099.5.C3R47 2014

370.11709714

C2015-940455-X

ISBN 978-2-924536-02-5 (PDF)

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada, 2015
© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2015

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

TABLE DES MATIÈRES

<i>Liste des participants par institution</i>	3
<i>Origine et objectifs du Sommet</i>	4
<i>Allocutions d'ouverture</i>	7
<i>Présentation des travaux du Groupe de travail interuniversitaire</i>	8
<i>Discussions en atelier sur les compétences interculturelles et inclusives</i>	12
Sous-groupe de travail 1	13
Sous-groupe de travail 2	16
Sous-groupe de travail 3	20
Sous-groupe de travail 4	23
Sous-groupe de travail 5	29
Sous-groupe de travail 6	34
Synthèse des thèmes transversaux relevés par tous les sous-groupes de travail	39
<i>Réactions et réflexions des représentantes du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE)</i>	46
<i>Pistes de suivi</i>	48
Groupe de travail interuniversitaire et projets de recherche	48
Consolidation du réseau sur la formation à la diversité et l'éducation inclusive	48
Sommet 2015	49
<i>Appendice A - Programme</i>	50
<i>Appendice B – Questions pour les ateliers</i>	51
<i>Appendice C – Tableaux-synthèses</i>	52
Tableau 1 : Finalités visées par les compétences	53
Tableau 2 : Mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle	54
Tableau 3 : Nombre de propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré	55
Tableau 4 : Libellés des propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré	56
Tableau 5 : Composantes du modèle intégré incorporées à celles de la compétence spécifique	58
Tableau 6 : Libellés des propositions pour une compétence spécifique	60
Tableau 7 : Grille d'indicateurs et niveaux de maîtrise – versions française et anglaise	61

LISTE DES PARTICIPANTS PAR INSTITUTION

Université Concordia

Marie-Paule Martel-Reny
Holly Recchia

Université de Montréal

Françoise Armand
Mireille Estivalèzes
Marc-André Éthier
Patricia Lamarre
Marie-Odile Magnan
Marie Mc Andrew
Mélanie Paré

Université de Sherbrooke

France Beauregard
Alessandra Froelich
Marilyn Steinbach
Céline Garant (Présidente, Comité d'agrément
des programmes de formation à
l'enseignement-CAPFE)

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Anastasia Amboulé Abath
Monica Cividini

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Monique Brodeur, Doyenne
Simon Collin
Gina Lafortune
Mirela Moldoveanu
Maryse Potvin
Micheline Renard (École des sciences de la
gestion)
Gina Thésée (Comité d'agrément des
programmes de formation à l'enseignement-
CAPFE)
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)

Carlo Prévil

Université du Québec en Outaouais (UQO)

René Bédard
David Lefrançois
Joanne Pharand

Université Laval

Zita De Koninck
Annie Pilote
Diane Querrien
Jean Ramdé

Université McGill

Lerona Lewis

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Isabelle-Anne Beck
Direction des services aux communautés culturelles
(DSCC)
Thérèse Desnoyers
Direction de la formation et de la titularisation du
personnel scolaire (DFTPS)
Christian Rousseau
Direction des services aux communautés culturelles
(DSCC)

Participants d'autres institutions et organisations

Geneviève Audet
Centre d'intervention pédagogique en contexte de
diversité (CIPCD), Commission scolaire Marguerite-
Bourgeois (CSMB)
Marianne Jacquet
Université Simon Fraser
Shirley Sarna
Commission des droits de la personne et des droits de
la jeunesse (CDPDJ)

Étudiantes et assistantes de recherche

Eugenia Chasnes
Université du Québec à Montréal
Françoise Doré
Université du Québec à Montréal
Gaëlle Kingué Élongué
Université du Québec à Montréal
Julie Larochelle-Audet
Université du Québec à Montréal
Luciana Pereira Braga
Université de Montréal

ORIGINE ET OBJECTIFS DU SOMMET

Le troisième *Sommet du Réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation*¹ s'est tenu à Montréal le 24 mai 2014, pour une troisième année consécutive. Rassemblant davantage de participants chaque année, près d'une quarantaine de professeurs, chargés de cours et autres acteurs du milieu de l'éducation ont pris part à cette nouvelle édition.

Organisé par l'axe « Éducation et rapports ethniques » du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et bénéficiant du soutien financier de la Direction des services aux communautés culturelles (DSCC) du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) et d'une subvention d'équipe du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (Potvin et al. 2012-2015), cet événement s'inscrit dans la continuité des deux premiers Sommets, coorganisés avec la Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques (qui a pris fin en 2013), et de plusieurs activités menées avec divers partenaires depuis quelques années sur cette problématique. Il répond d'ailleurs à l'une des pistes d'action les plus souvent suggérées lors de ces activités, sur la nécessité de créer une structure de réseautage, à la fois professionnel et de recherche, pour les professeurs et les chargés de cours qui enseignent en formation initiale et continue sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises. Il permet en outre de renforcer la prise en compte de cette question dans la formation du personnel scolaire, l'un des objectifs de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* de 1998.

Le premier *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*², qui s'est tenu le 23 mars 2012, visait spécifiquement les personnes responsables des cours de formation initiale directement liés à la question. Ce Sommet 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 » 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. 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.

¹ Lors des éditions précédentes, il s'agissait plutôt du *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire*. Notons que dans ce document, lorsque nous parlons de la « diversité », nous faisons référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

² Pour plus d'informations, voir le compte rendu du premier Sommet de 2012 en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca.

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. En effet, un portrait récent de l'offre de formation en la matière dans les universités québécoises a mis en lumière l'absence explicite de la composante interculturelle dans le référentiel⁴ de compétences actuel de même que son faible ancrage institutionnel dans les universités⁵. 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)⁶ 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*⁷ 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 (*voir la section présentant les travaux du Groupe interuniversitaire*).

Le troisième Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation tenu le 23 mai 2014 s'inscrit dans la continuité des propositions issues

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 À moins que cela ne soit précisé, dans le présent document, « le référentiel » se réfère à la fois à celui pour la formation générale et à son adaptation à l'enseignement professionnel.

⁵ 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

⁶ 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 sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca

⁷ Ci-après appelé *Groupe interuniversitaire*.

des deux premiers Sommets et des travaux réalisés par le Groupe interuniversitaire. Il visait principalement trois objectifs :

- 1) Échanger en atelier de travail sur les propositions du Groupe interuniversitaire concernant les éléments de compétences interculturelles et inclusives;
- 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.

Pour cette nouvelle édition, 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) ont réfléchi ensemble à ces enjeux. Les discussions et les échanges tenus lors de cette journée sont résumés dans le présent document.

Après de brèves allocutions d'ouverture, les travaux du Groupe interuniversitaire ont été exposés à l'ensemble des participants et sont résumés ici. Afin de discuter plus activement des compétences interculturelles et inclusives en formation initiale, les participants ont ensuite été répartis en sous-groupes de travail pour se pencher sur les deux modèles élaborés par le Groupe interuniversitaire. Les comptes rendus de chacun des sous-groupes de travail sont présentés dans le présent document⁸. Enfin, les participants ont été à nouveau réunis afin de faire un retour en plénière sur les discussions ayant eu lieu dans chacun des sous-groupes de travail et de bénéficier d'une rétroaction des échanges de la journée de la part des représentantes du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Ce fut également le moment de mettre sur pied de nouveaux comités de travail, dont un responsable de la planification d'un quatrième Sommet au printemps 2015, et de structurer le Réseau de formateurs, qui a été officialisé lors de ce Sommet sous la forme d'un *Observatoire sur la formation à la diversité et l'éducation inclusive*, situé à l'UQAM. Rassemblant plusieurs partenaires, dont entre autres, le CEETUM, le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), le MELS, la CDPDJ et le Centre d'études et de recherche sur l'Inde, l'Asie du Sud et sa diaspora (CERIAS), il vise à stimuler le travail de réflexion et de concertation du réseau des formateurs universitaires sur la diversité en éducation autour des approches, modèles, programmes, contenus, méthodes; à soutenir les activités de partage et d'échange du réseau; à assurer une veille et un suivi des travaux internationaux et nationaux; à rendre accessibles les recherches et travaux internationaux au grand public et aux partenaires;

⁸ Il est à noter que les assistantes de recherche ont également consigné toutes les propositions de modification ou de reformulation des libellés de la compétence spécifique, des composantes et des indicateurs dans un tableau pratique destiné au Groupe interuniversitaire.

et à travailler avec diverses initiatives nationales et internationales, comme le Réseau international éducation et diversité (RIED). Il rassemble actuellement plus de 80 membres.

ALLOCUTIONS D'OUVERTURE

Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, et Christian Rousseau, directeur de la DSCC du MELS, ont souligné la pertinence et l'intérêt de ce troisième *Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation* de manière générale, mais également pour leurs milieux respectifs.

Madame Brodeur rappelle la responsabilité des facultés des sciences de l'éducation à l'égard de la formation initiale des enseignants, de même que les développements positifs y étant survenus au fil du temps. Elle souligne particulièrement l'adoption, il y a près de 15 ans, du référentiel de compétences professionnelles. Dans ce contexte, les Sommets et les travaux sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique réalisés en marge de ceux-ci s'avéreront certainement utiles lors de la mise à jour prochaine du référentiel. L'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) suit par ailleurs le développement de ces travaux avec intérêt.

Monsieur Rousseau réitère l'intérêt de sa direction pour les travaux en cours de même que leur soutien à cet égard. La présence d'autres instances du MELS au Sommet montre d'ailleurs que la réflexion progresse et intéresse un nombre grandissant d'acteurs. Il est nécessaire et pertinent de construire des ponts entre ces travaux et ceux réalisés par le MELS, notamment le *Cadre de référence pour l'accueil et l'intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*⁹, lequel propose des outils pour favoriser une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et de meilleurs services aux élèves issus de l'immigration. Les ponts ainsi créés sauront alimenter les réflexions sur la prise en compte de cette question en formation initiale à l'enseignement et se traduire concrètement dans le milieu scolaire.

⁹ Pour plus d'informations, voir le site web de la DCSS du MELS : <http://www.ecoleplurielle.ca/>

PRÉSENTATION DES TRAVAUX DU GROUPE DE TRAVAIL INTERUNIVERSITAIRE

Dans le cadre du troisième Sommet, les participants ont été invités à travailler en ateliers sur les propositions du Rapport préliminaire du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* (appelé *Groupe* dans cette section) et à formuler des propositions pour la suite de ses travaux (*voir Appendice A*). Ces discussions visaient à approfondir la réflexion sur les modèles de prise en compte de la diversité ethnoculturelle en formation initiale et à proposer un certain nombre de recommandations pour bonifier et finaliser le Rapport du Groupe.

Le Groupe, composé de formateurs provenant de huit universités québécoises et d'une représentante de la DSCC du MELS, a été rapidement formé à la suite du deuxième Sommet, sous la responsabilité de Maryse Potvin, et a commencé ses activités à l'automne 2013. Deux membres du Groupe, Maryse Potvin (UQAM) et Corina Borri-Anadon (Université du Québec à Trois-Rivières - UQTR), ont préalablement rappelé ses conditions d'émergence et le travail entrepris jusqu'ici. Son mandat consistait à identifier des composantes et indicateurs « opérationnels » de compétences interculturelles et inclusives afin de dégager des pistes sur le modèle de compétence à privilégier, les marqueurs de la diversité visés (sociale, culturelle...) et la formulation d'indicateurs.

Le Groupe a réalisé cinq grandes étapes à ce jour :

- Étape 1 :** Adopter une perspective interculturelle et inclusive axée sur les marqueurs ethnoculturels¹⁰
- Étape 2 :** Analyser les 12 compétences du référentiel pour identifier la présence d'éléments des approches éducatives interculturelle et inclusive
- Étape 3 :** Élaborer un modèle « intégré », qui inclut ces éléments du référentiel actuel
- Étape 4 :** Élaborer un modèle « spécifique », qui associe ces éléments à une nouvelle compétence
- Étape 5 :** Produire une grille d'indicateurs pour l'évaluation de ces éléments en formation initiale

Pour la première étape, le Groupe a continué la réflexion amorcée au deuxième Sommet sur le type d'approche éducative à privilégier et les marqueurs de la diversité à prendre en compte dans un « modèle » de compétences interculturelles et inclusives. Trois prémisses posées par le Groupe l'ont amené à adopter une perspective inclusive, non essentialisante et intersectionnelle :

¹⁰ Lesquels se réfèrent plus largement à la diversité liée aux origines des élèves et étudiants, à partir de marqueurs et de catégorisations telles que la langue, la religion, la « race »/couleur, l'origine ethnique ou nationale, le parcours migratoire et le statut d'immigrant ou de réfugié.

- Il existe une compétence spécifique sur la prise en compte des besoins des jeunes avec des handicaps ou des difficultés d'adaptation sociale ou scolaire (EHDA) qui s'appuie explicitement sur la *Politique d'adaptation scolaire*. Malgré une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, aucune compétence n'y est associée.
- Les 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, multiformes et à des réalités différentes et parfois sous-estimées ou peu connues des intervenants scolaires. Ces réalités méritent d'être mieux intégrées aux politiques, services et pratiques scolaires.
- Les travaux internationaux actuels sur l'éducation inclusive constituent un contexte propice à la réaffirmation de la centralité des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans le développement des compétences professionnelles des enseignants, notamment au plan des politiques publiques québécoises.

Dans cette perspective, la démarche entreprise par le Groupe cible deux finalités centrales d'une éducation à la fois interculturelle et inclusive :

1. Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités.
2. Préparer l'ensemble des élèves au vivre-ensemble dans une société pluraliste.

Ces finalités ont émergé de l'analyse des cours sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et rejoignent, tout en les élargissant, les buts de l'éducation interculturelle mis de l'avant dans la *Politique d'adaptation scolaire et d'éducation interculturelle*¹¹.

À la deuxième étape, les présentatrices expliquent que le référentiel de compétences (des secteurs général ou professionnel) a été analysé par le Groupe afin d'identifier la présence explicite d'éléments en lien avec l'un ou l'autre des marqueurs ethnoculturels dans les libellés des 12 compétences, de leurs composantes et de leurs niveaux de maîtrise. Cette analyse a permis de constater qu'aucune compétence n'intègre de façon explicite la diversité ethnoculturelle dans son libellé, et les mentions explicites au sein des composantes ou des niveaux de maîtrise sont assez rares (compétences 1,3, 4, 12) (*voir Appendice C, Tableau 2*)¹².

Puis, l'analyse a été élargie afin, d'une part, de prendre en compte les textes d'orientation qui accompagnent les compétences dans le référentiel et, d'autre part, d'identifier les liens avec les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive. On observe que la finalité 2 demeure davantage circonscrite aux textes d'orientation des compétences qu'aux libellés, composantes ou niveaux de développement des compétences (*voir Appendice C, Tableau 1*).

Subséquemment, le Groupe a mis en commun les réflexions des premier et du deuxième Sommets ainsi que les travaux réalisés préalablement, d'une part par des formateurs de

¹¹ « Guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes; Préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste ».

¹² Pour plus d'informations, voir le rapport préliminaire du Groupe de travail interuniversitaire en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca

l'UQAM, qui ont élaboré une grille de composantes et d'indicateurs observables en stage pour la « 13^e compétence » adoptée par l'UQAM¹³, et d'autre part, par des formateurs de l'Université de Montréal, qui ont identifié les composantes relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les 12 compétences du référentiel ministériel.

Aux étapes 3 et 4, le Groupe a élaboré deux modèles, soit un modèle « intégré » incorporant des éléments interculturels et inclusifs dans les 12 compétences du référentiel ministériel de compétences professionnelles et un modèle « spécifique », développant une nouvelle compétence (13^e) pour ces éléments. Les deux modèles ont été réalisés avec le souci de s'inscrire en cohérence avec le référentiel actuel¹⁴.

Au terme de l'exercice, le modèle « intégré » incorporait 17 nouvelles composantes, et 7 composantes modifiées ont dû être formulées pour bonifier le référentiel. Les présentatrices expliquent que le Groupe devra poursuivre le travail amorcé afin de déterminer de manière systématique à quelle finalité chacune d'entre elles correspond et y rattacher des indicateurs pour l'évaluation en formation initiale, en prenant en compte les suggestions issues du Sommet sur ce modèle.

Pour sa part, le modèle spécifique inscrit la prise en compte de la diversité ethnoculturelle et les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive dans une nouvelle compétence, avec des composantes qui lui sont propres. Le libellé de la compétence est le suivant : « *Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste* ». Les ajouts et modifications proposés à l'étape antérieure ont ensuite été regroupés de manière à former six composantes professionnelles. Enfin, le Groupe a élaboré une grille d'indicateurs pour l'évaluation de ces six composantes en formation initiale, tant fondamentale que pratique. Les six composantes ont donc été opérationnalisées en 39 indicateurs au total, se déclinant selon trois niveaux de développement de la compétence :

- Sensibilisation : s'assurer d'avoir les informations et les outils nécessaires pour agir
- Consolidation : étape mitoyenne se référant à l'acquisition en cours
- Maîtrise : réfléchir et agir en contexte

Les définitions de ces niveaux de maîtrise devront cependant être mieux précisées par le Groupe. Les indicateurs devront en outre être associés au modèle intégré.

Finalement, afin d'amorcer la réflexion au troisième Sommet sur le Rapport préliminaire du Groupe, certaines limites des deux modèles en construction sont explicitées par les deux membres du Groupe.

¹³ Pour plus d'informations, voir le tableau-synthèse Potvin et al. dans les documents du 1^{er} et du 2^e Sommet, en ligne sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité : www.ofde.ca

¹⁴ À l'exception des « niveaux de maîtrise » présents dans le référentiel actuel qui, pour des raisons de cohérence, ont été remplacés par des indicateurs pour l'évaluation des étudiants en formation initiale.

En ce qui a trait au modèle intégré, on évoque la lourdeur des modifications devant être apportées au référentiel actuel, onze compétences sur les douze devant être bonifiées. Par ailleurs, il devient nécessaire de spécifier les marqueurs ethnoculturels ou les groupes auxquels on se réfère pour chacune des composantes, réparties à divers endroits dans le référentiel. Dans l'état actuel des travaux, il est également difficile de voir les deux finalités à travers chacune des composantes ajoutées ou modifiées.

Modèle « intégré »	Modèle « spécifique »
<ul style="list-style-type: none"> • Lourdeur en raison du nombre d'ajouts et de modifications nécessaires • Obligation de nommer la diversité pour chaque composante (redondance) • Manque de visibilité des deux finalités 	<ul style="list-style-type: none"> • Difficiles liens avec les compétences existantes (référentiels) • Risque d'essentialisation par rapport aux autres marqueurs de la diversité • Difficile de situer dans une des catégories de compétences

Pour le modèle spécifique, il est parfois difficile de repérer les liens entre cette nouvelle compétence et celles existantes. Il y a en outre un risque d'essentialisation par rapport aux autres marqueurs de la diversité, comme la diversité sociale par exemple. Enfin, telle qu'elle est actuellement constituée, la nouvelle compétence traverse à la fois les fondements, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle.

DISCUSSIONS EN ATELIER SUR LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES

Après cette présentation, les participants sont invités à rejoindre leur sous-groupe de travail respectif pour les ateliers. Françoise Armand, membre du Groupe interuniversitaire, présente les principaux objectifs visés ainsi que les questions proposées afin de guider chacun des ateliers (*voir Appendice B*). Les participants pourront commenter le travail réalisé par le Groupe et formuler des propositions pour la suite des travaux. Ils ont préalablement reçu le Rapport préliminaire du Groupe ainsi que des Tableaux-synthèses (*voir Appendice C*). Dans le souci de faciliter les échanges, l'un des tableaux a fait l'objet d'une traduction vers l'anglais (*voir Appendice C*)¹⁵.

Au cours du premier atelier, les participants doivent discuter des apports et des limites des deux types de modèles dégagés par le Groupe interuniversitaire, d'une part au regard des deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive (*présentées à la page 9*) et d'autre part des composantes qui leur sont associées (*voir Appendice C*). Dans un deuxième temps, les participants sont invités à évaluer le libellé proposé pour une éventuelle compétence spécifique.

Dans le cadre du deuxième atelier, les personnes présentes doivent examiner la qualité des indicateurs développés pour l'évaluation des compétences interculturelles et inclusives, selon leur clarté et leur précision, leur exhaustivité et leur progression selon les niveaux de développements atteints par les futurs enseignants. Ils doivent aussi juger si l'outil proposé pour leur évaluation, une grille, peut permettre leur opérationnalisation en formation initiale à l'enseignement (*voir Appendice C, Tableau 7*). Il est à noter que dans la plupart des sous-groupes de travail, ces deux éléments ont été traités parallèlement par l'analyse plus ou moins linéaire de chacune des composantes. Nous présentons donc ci-après le travail effectué par les formateurs universitaires dans chacun des ateliers.

¹⁵ Cette version, qui a été utilisée par le sous-groupe de travail 1, nécessiterait une révision fine.

Sous-groupe de travail 1

Responsables : Marilyn Steinbach, Université de Sherbrooke
Alessandra Froelich, Université de Sherbrooke

Participant(e)s : Marianne Jacquet, Université Simon Fraser
Lerona Lewis, Université McGill
Marie-Paule Martel-Reny, Université Concordia
Holly Recchia, Université Concordia
Shirley Sarna, Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

D'emblée, les participantes sont d'accord sur le fait qu'une compétence interculturelle et inclusive spécifique devrait être intégrée aux douze compétences existantes. Par contre, il faudrait former les professeurs et chargés de cours qui ne sont pas spécialistes à cette compétence. Actuellement, les participantes pensent que cette compétence ne serait pas travaillée ou serait évaluée de manière inadéquate en stage. Or, les étudiants semblent prendre plus au sérieux une compétence « officielle », qui peut être évaluée parce qu'intégrée au référentiel et au portfolio professionnel. Dès lors, il serait sensé d'avoir une compétence spécifique, qui rappellerait aux formateurs, aux étudiants et aux enseignants en exercice qu'ils doivent prendre en compte les réalités et besoins des élèves issus des minorités.

Les participantes estiment que l'importance d'une compétence spécifique est plus centrale pour les régions éloignées de Montréal, mais qu'elle serait aussi pertinente dans la métropole. En région, l'éducation interculturelle est souvent perçue comme moins importante, car la présence de minorités ethniques est réduite. À Montréal, en dépit d'une forte diversité, les préjugés et stéréotypes sont toujours présents dans les écoles. Un fort consensus s'est dégagé sur le fait qu'il est important de traiter des enjeux identitaires du Québec en salle de classe. En ce sens, une compétence spécifique pourrait aider les enseignants à devenir conscients de cette situation et le sous-groupe favorise le modèle d'une compétence « spécifique ».

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

Les participantes se sont entendues sur l'importance, avant tout, de spécifier de quel type de diversité il est question dans cette nouvelle compétence. Parle-t-on seulement de la diversité ethnique, culturelle, religieuse et linguistique ou fait-on référence à tous les types de diversité présents dans la Charte des droits et libertés de la personne ? Même si elles n'ont pas pris position à cet égard, un consensus s'est dégagé quant à l'importance de reformuler le libellé de

la compétence spécifique : « *Adopt equitable practices regarding diversity among students and the demands for living in harmony in a pluralistic society*¹⁶ ».

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

En ce qui a trait aux composantes et à leur opérationnalisation en indicateurs, les participantes se sont interrogées sur l'évaluation : comment mesure-t-on et applique-t-on ces composantes en salle de classe? Comment mesurer la pensée critique et l'ouverture? Leur réflexion s'est cependant concentrée sur le sens des différents indicateurs proposés pour chacune des composantes du modèle spécifique.

En ce qui a trait à la **composante 1**, cinq questionnements ont été soulevés. Premièrement, les participantes ont identifié un possible biais implicite d'un modèle de déficitaire dans le premier indicateur ("*I expect as much from minority students as I do from other students*"). Comment l'appliquer lors de l'évaluation, et comment avoir les mêmes attentes si les habiletés des élèves sont différentes? Deuxièmement, elles ont identifié un chevauchement entre les indicateurs 1.2 et 3.5, lesquels visent à s'informer des repères et réalités des élèves. Troisièmement, toujours en lien avec l'indicateur 1.2, elles questionnent le concept de « *cultural references* ».

Par rapport à la **composante 2**, les participantes ont jugé très ambitieux de penser que les enseignants peuvent identifier toutes les situations menant à des formes d'exclusion (indicateur 2.3). En outre, elles ont identifié des redondances entre les indicateurs 2.6 et 2.7 sur les interventions nécessaires en matière d'accommodement raisonnable, ainsi qu'entre l'indicateur 2.4 et la composante 4 portant respectivement sur l'agir de l'enseignant en tant que modèle et sur le développement d'un agir juste et responsable chez les élèves.

Concernant la **composante 3**, les participantes suggèrent d'éliminer l'indicateur 3.1 et de conserver seulement l'indicateur 3.4, qui est plus large. Elles se demandent comment les recherches d'informations sur les élèves peuvent être faites à 3.1 à 3.6? Les participantes ont suggéré d'ajouter les services offerts par la communauté aux élèves immigrants à l'indicateur 3.6. Enfin, pour ce qui est de l'indicateur 3.11, traitant de l'adaptation de ses pratiques aux rapports que les élèves entretiennent à l'égard des technologies de l'information et des communications (TIC), elles y voient une présomption que les élèves minoritaires seraient moins habiles avec les technologies et ont suggéré de l'éliminer.

Finalement, pour la **composante 5**, les participantes se sont interrogées quant à la mise en œuvre des activités proposées dans le cadre de l'indicateur 5.6 (« *I implement reception activities for new immigrants together with the school team and the students*»). Elles soulignent le danger de renforcer les stéréotypes à l'égard de certains groupes par de telles activités. Le fait de travailler avec des gens des communautés culturelles pour la réalisation de ces activités

¹⁶ Ce sous-groupe de travail a utilisé la version traduite vers l'anglais des Tableaux-synthèses (voir Appendice C). Rappelons qu'il s'agit d'un document de travail qui nécessiterait une révision fine, comme le soulignent d'ailleurs les participantes de ce sous-groupe.

pourrait cependant permettre d'amoindrir ce danger. Les participantes ont en outre fait valoir l'importance de cette composante, à propos de la langue. Selon leurs expériences, bien des parents qui ne parlent pas français ne se sentent pas les bienvenus dans les écoles francophones.

Sous-groupe de travail 2

Responsables : David Lefrançois, Université du Québec en Outaouais (St-Jérôme)
Gaëlle Kingué Élongué, Université du Québec à Montréal

Participant(e)s : René Bédard, Université du Québec en Outaouais (Gatineau)
Mireille Estivalèzes, Université de Montréal
Marc-André Éthier, Université de Montréal
Sivane Hirsch, Université du Québec à Trois-Rivières
Christian Rousseau, Direction des services aux communautés culturelles, MELS

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

Les échanges ont permis de dégager trois apports propres au modèle intégré. Tout d'abord, les participants ont fréquemment mis en avant que ce modèle peut être utilisé rapidement dans toutes les universités québécoises puisqu'il s'arrime aisément à ce qui est déjà présent, de manière explicite ou implicite, dans le référentiel. Ensuite, le travail effectué par le Groupe interuniversitaire permet d'identifier aisément et d'utiliser des éléments du référentiel qui sont liés à la diversité, à l'éducation interculturelle et à l'inclusion. Enfin, les participants se sont entendus sur le grand intérêt du travail effectué par le Groupe interuniversitaire pour ce modèle, car il donne des pistes pertinentes pour un futur référentiel.

Toutefois, les modifications et les ajouts proposés apparaissent très lourds à gérer par les enseignants. Un consensus s'est établi autour de l'idée que comme le modèle est très généraliste, il peut entraîner des répétitions trop fréquentes de la question de la diversité d'un cours universitaire à l'autre, et ainsi risquer de desservir les finalités poursuivies. Le modèle intégré devrait servir de base de travail pour les formateurs universitaires et non d'outil à utiliser lors de la formation initiale sous sa forme actuelle. Par ailleurs, pour plusieurs participants, ce modèle laisse place à l'interprétation. Citons par exemple l'ajout fait par le Groupe interuniversitaire à la composante 2 de la compétence 2 sur la correction des erreurs commises par les élèves, lequel a été compris de diverses manières au sein du sous-groupe. Enfin, on estime qu'il n'y a pas assez de liens concrets dans la mesure où les ajouts et les modifications proposés sont assez généraux.

Au niveau des apports du modèle proposant une compétence spécifique, le fait d'avoir défini une compétence, des composantes et des indicateurs portant spécifiquement sur la prise en considération des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités permet de structurer des contenus plus précis, solides et justifiés autour de ces formes de diversité. En deuxième lieu, plusieurs intervenants se sont entendus sur le fait que l'existence d'une compétence spécifique évite de diluer la question de la diversité ethnoculturelle, comme le ferait le modèle intégré. En dernier lieu, une compétence spécifique permet d'éviter que la responsabilité du traitement de la diversité ne soit répartie entre un trop grand nombre de professeurs et de chargés de cours.

La seule limite trouvée au modèle spécifique concerne le délai qu'il faudra attendre avant qu'il ne soit officiellement approuvé par le MELS et intégré au référentiel. En effet, il n'est pas prévu que le référentiel des compétences professionnelles ne soit révisé prochainement.

Les participants s'entendent toutefois que les travaux réalisés doivent amener des changements rapides. Il est donc suggéré d'opter pour un **modèle mixte**, qui combinerait, d'une part, un tableau à cinq paliers organisé à partir des 12 compétences bonifiées proposées dans le modèle intégré (*voir tableau 1 ci-après*) et, d'autre part, une synthèse qui mettrait en relation les indicateurs proposés pour le modèle de la compétence spécifique avec ces 12 compétences.

Un tel modèle présente tous les avantages du modèle intégré, ainsi que ceux du modèle spécifique. Il élimine également leurs faiblesses, tout en rendant la diversité plus visible et son traitement davantage légitimé. Grâce à la synthèse qui permettrait d'extraire et de regrouper des éléments de contenu et des objets d'apprentissage précis issus des 12 compétences, le modèle mixte couvrirait un champ pouvant être analysé et observé, soit à part, soit de façon intégrée dans le référentiel actuel.

Tableau 1: Les cinq paliers du modèle mixte

Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Compétences	Composantes	Indicateurs	Niveaux d'appropriation	Savoirs préalables
Compétences du référentiel actuel enrichies par une analyse interculturelle et inclusive	Explicitation des éléments ethnoculturels, linguistiques et religieux basés sur les modifications et les ajouts du modèle intégré	Associés à des grilles descriptives qui permettent une évaluation différenciée	De manière à voir l'évolution personnelle des étudiants	Savoirs disciplinaires, savoir-faire et savoir-être à posséder

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

Le libellé proposé pour la compétence spécifique restreint la définition de la diversité dont il est question aux élèves *des minorités*, tandis que le modèle intégré pourrait admettre une définition plus ouverte. Or, le fait d'être minoritaire n'est pas nécessairement signe d'injustice sociale. En outre, des élèves peuvent être minoritaires dans la société, mais majoritaires dans leur milieu scolaire. Il est donc nécessaire d'élargir le groupe ciblé pour mieux s'accorder avec les différentes réalités des écoles de la province.

Par ailleurs, une éventuelle révision du référentiel ou la création d'une compétence spécifique se ferait dans un cadre conceptuel plus large que celui de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Les doyens des facultés de sciences de l'éducation, le MELS et le CAPFE ne peuvent limiter leur définition à ces trois aspects, mais doivent considérer la diversité sous l'angle de la discrimination en général et de la lutte contre les inégalités. Il a toutefois été dit

que les travaux réalisés contribueront fort probablement à la révision du référentiel ou à l'élaboration d'une nouvelle compétence.

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

Les indicateurs proposés ont été vus par les participants comme des définitions d'objets d'apprentissage, et la grille réalisée par le Groupe interuniversitaire (voir le Tableau 7 de l'annexe C) comme un outil de planification plutôt que d'évaluation. Le manque de clarté ou de précision de plusieurs indicateurs a soulevé des discussions. Au niveau de l'exhaustivité et de l'exclusivité des indicateurs, les participants se sont accordés sur le fait qu'il y avait probablement trop de choses que les futurs enseignants devront inculquer et sur lesquelles ils devront être évalués en même temps. On propose de synthétiser le document pour éviter la redondance et la présence d'indicateurs dans des composantes dont ils ne relèvent pas vraiment. Ainsi, l'indicateur 1.2 pourrait aller dans la composante 3 dans la mesure où il complète les indicateurs 3.1 et 3.5 qui visent à obtenir différents types d'informations sur les élèves. L'indicateur 3.7 sur le développement d'une distance critique à l'égard de certains processus et pratiques serait pour sa part plus à sa place dans la composante 1.

Enfin, en se penchant sur la progression des niveaux de développement, les participants ont considéré que puisque les niveaux proposés n'étaient pas observables en même temps, les professeurs et les chargés de cours devraient tenir compte d'une certaine chronologie dans la planification des apprentissages, tout en considérant les niveaux de leurs étudiants (un groupe peut se composer d'étudiants de 1^{ère} année et de 2^e année par exemple). Les exigences en matière d'éléments théoriques, d'outils et de grilles d'évaluation étant variées, la progression doit être davantage articulée dans la planification des programmes. Plutôt que de les organiser selon des niveaux de sensibilisation, de consolidation et de maîtrise, il est suggéré de les accompagner d'une grille de degrés d'appropriation correspondant au palier 4 du tableau présentant le modèle mixte (voir le tableau 1 précédemment), étant donné que ce qui est évalué par les indicateurs peut varier d'un étudiant à l'autre. Enfin, il est proposé d'ajouter des modèles de comportements attendus pour évaluer le degré d'appropriation des indicateurs.

On s'est par ailleurs interrogé sur la place attribuée à certains indicateurs parmi les différentes composantes. Par exemple, dans la **composante 1**, liée au développement d'une conscience professionnelle critique, un indicateur (1.2) se réfère aux élèves tandis qu'un autre indicateur (1.3) est en lien avec des attitudes et des pratiques.

La **composante 2**, sur les pratiques pour lutter contre les discriminations et faire respecter les droits de la personne, nécessite la connaissance et le recours à des outils et des balises en matière d'accommodements raisonnables. La **composante 3**, concernant l'adoption d'attitudes et de pratiques professionnelles pour soutenir la réussite éducative des élèves, est apparue comme étant la plus délicate à considérer. En effet, afin de reconnaître et légitimer le répertoire linguistique ainsi que les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves, elle implique de prendre connaissance de détails personnels sur les élèves, sans toutefois spécifier comment ils peuvent être obtenus. Les libellés de certains indicateurs

gagneraient donc à être clarifiés, par exemple lorsque des informations peuvent être obtenues en consultant les dossiers des élèves. On pourrait alors remplacer la formulation « Je m’informe... » par « Je consulte le dossier... », ou « J’en parle avec les élèves si le besoin se présente... » (indicateurs 3.2 à 3.6). En outre, au secondaire, pour les élèves ayant plusieurs professeurs, les demandes d’informations directes, et peut-être sensibles, se multiplieraient.

Sous-groupe de travail 3

Responsables : Zita De Koninck, Université Laval
Diane Querrien, Université Laval

Participant(e)s : Isabelle-Anne Beck, Direction des services aux communautés culturelles, MELS
Simon Collin, Université du Québec à Montréal
Patricia Lamarre, Université de Montréal
Joanne Pharand, Université du Québec en Outaouais (St-Jérôme)

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

Les participants ont tout d'abord fait mention des avantages et limites des modèles proposés qui ont été soulignés le matin. Il a été précisé qu'à ceux-ci s'ajoutaient des difficultés d'ordre pratique, voire politique, concernant l'ouverture d'un référentiel, et qu'il fallait prendre en compte ce facteur dans la question de l'opérationnalisation de compétences interculturelles et inclusives.

Dans la continuité de cette réflexion, il a été affirmé qu'une compétence spécifique serait plus facile à mettre en place. Le modèle spécifique permettrait de mettre en évidence les deux finalités des éléments de compétences interculturelles et inclusives. Néanmoins, à la lecture critique des composantes, les participants ont mis en doute la présence effective et systématique des deux finalités. Bien que les finalités puissent être clairement présentes dans certaines composantes, leur degré de précision pour chaque composante serait variable. La suggestion a été faite d'y porter une attention particulière au cours de la rédaction. La question de l'utilisation du terme « minorités » dans la première finalité a été soulevée relativement à l'exclusion implicite de certaines populations dans le milieu scolaire, tel que les élèves de communautés religieuses.

Pour la mise en pratique, l'une des limites du modèle intégré serait l'éparpillement, cause potentielle de redondance des éléments de compétences interculturelles et inclusives. Selon l'une des participantes, ceci pourrait causer une forme de stigmatisation de la question, et risque de faire réagir négativement les enseignants. Elle a précisé que la répétition des indicateurs utilisés pour l'encadrement des stages en milieu scolaire est habituellement évitée car une forme de discrimination par insistance pourrait émerger de la répétition abusive.

Parmi les limites de l'ajout d'une compétence spécifique, il a été mentionné que le risque était une mise à l'écart de la compétence par les enseignants qui se sentiraient peu concernés par la diversité ethnoculturelle, notamment dans les milieux à l'extérieur des grands centres. Pour pallier une éventuelle indifférence et afin de favoriser la réception d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique par les milieux scolaires et, par voie de conséquence, par les enseignants, l'une des participantes a proposé de retirer certains éléments de la compétence

12 (agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions) pour les intégrer à une compétence spécifique.

Suite à ces remarques, les participants présents lors du premier Sommet ont rappelé les discussions qui avaient alors eu lieu, afin de préciser le cheminement parcouru et comment les orientations pour les Sommets suivants avaient été déterminées. Ils ont mentionné les questions des discriminations liées au genre, à l'orientation sexuelle ou aux milieux socioéconomiques, qui avaient été soulevées en 2012. Il avait alors été conclu que le Groupe interuniversitaire allait prioriser la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique car le réseau des formateurs universitaires (et les cours qu'ils enseignent) porte sur ces dimensions de la diversité, dans une perspective intersectionnelle. Après discussion avec des professionnels de l'éducation en Ontario, où a été adoptée une politique d'inclusion plus globale, le Groupe interuniversitaire voulait éviter de reproduire la situation ontarienne en visant trop large, ce qui risque de laisser trop de place à des lectures variables de la compétence.

Suite à ce rappel, il a été mentionné que la finalité première d'une éducation interculturelle et inclusive telle que proposée couvrirait large malgré la volonté de prioriser certains marqueurs de la diversité. L'une des participantes s'est prononcée sur sa préférence pour une compétence spécifique explicite. Le sous-groupe a souligné que cette option permettrait de faire apparaître clairement les libellés.

Les participants ont ensuite choisi de traiter les composantes du modèle spécifique l'une après l'autre. Quelques points terminologiques ont été soulevés. L'emploi du terme « légitime » (composante 3) a soulevé une brève discussion pour finalement faire l'objet d'un consensus de la part des participants. L'idée d'employer l'expression « développer chez les élèves » (composante 4) a été controversée parmi les participants, qui estimaient que le message ne s'adresse pas au bon destinataire. Ils ont aussi estimé qu'il n'y avait pas de dédoublement des composantes entre elles ou avec celles des compétences actuelles. Sans nier certaines redondances, ils croient difficile de retirer des éléments existants. Ils ont mis l'accent sur la volonté d'explicitier les liens en matière de diversité.

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

Le sous-groupe n'a pas traité directement de cette question, faute de temps. Des éléments discutés ailleurs lors des ateliers, par exemple concernant l'emploi du terme « minorités », peuvent cependant alimenter cette réflexion.

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

Les participants ont interrogé le découpage des indicateurs en raison de la dimension « très technique » qu'ils présentent. Ils ont ensuite soulevé la question du terme « maîtrise » relativement aux stages encadrés, ce terme étant en général employé pour l'encadrement des stages. Les participants ont ensuite choisi de traiter des indicateurs, composante par composante, en évaluant la clarté, la précision, l'exhaustivité et l'exclusivité des énoncés employés.

Pour la **composante 1**, les participants se sont interrogés sur le sens de « biais » dans l'indicateur 1.3. Selon eux, il s'agirait des biais culturels. Cependant, le terme aurait une connotation négative et on pourrait y préférer le terme « repères ». Le sous-groupe a délibéré sur l'ajout de « repères » à l'énoncé. L'une des participantes a souhaité souligner son incompréhension de l'expression « interférence potentielle » à l'indicateur 1.4. Après échange, il a été choisi de proposer un autre énoncé.

À la **composante 2**, l'une des participantes a exprimé son malaise vis-à-vis de l'approche légale qui transparaît dans l'indicateur 2.1, notamment par rapport aux accommodements raisonnables. Elle a souligné le risque que certaines commissions scolaires et, par voie de conséquence, les intervenants éducatifs ne se sentent pas concernés. La question a été posée sur la préparation suffisante des étudiants dans leurs cours sur les accommodements raisonnables. Relativement à l'expression « accommodements raisonnables », les participants se sont interrogés sur la réception qui pouvait être faite de la formulation par les enseignants. Une reformulation de l'indicateur 1.1 a donc été proposée afin de qualifier les outils et les balises en question. Les participants ont en outre soulevé l'ambiguïté de l'indicateur 2.5 par rapport à l'objet visé : s'agit-il d'enseigner des pratiques d'éducation aux droits de la personne? Après avoir interrogé la pertinence de l'indicateur 2.6, les participants proposent de le retirer. Finalement, les participants ont évoqué la possibilité qu'une situation nécessitant la pratique d'un accommodement raisonnable ne se présente pas lors du stage de l'étudiant, ce qui pourrait le pénaliser (indicateur 2.7). Par ailleurs, ils ont souligné que l'étudiant ne mettait pas en œuvre des interventions à lui tout seul, mais participait éventuellement à la mise en œuvre d'une intervention. Une reformulation a été proposée.

Concernant les indicateurs de la **composante 3**, les participants ont mis en question l'emploi des expressions « premières nations » et « immigrants d'implantation plus ancienne » (indicateur 3.1). La première semble mettre de côté certains Autochtones, tandis que la seconde manquerait de précision. On propose plutôt de parler de « la diversité des profils ethnoculturels, religieux, linguistiques des élèves de ma classe ». L'adjectif « migratoire » n'y a pas été intégré pour éviter la redondance avec l'indicateur 3.2. Les participants ont proposé de préciser l'indicateur 3.3 sur le parcours scolaire des élèves pour prendre en compte les raisons des éventuels retards scolaires. Ils ont également proposé une reformulation de l'indicateur 3.7, en l'harmonisant avec le 3.8 et ainsi la centrer sur la capacité de « porter un regard critique ». Pour ce dernier indicateur, la question de l'existence de matériel didactique adapté a été posée d'emblée. Il a été précisé que la notion de matériel didactique intégrait l'ensemble des documents que l'enseignant sélectionne (et non seulement le matériel obligatoire), et une reformulation a ainsi été proposée. Les participants ont enfin suggéré une simplification de l'indicateur 3.11 et une reformulation de l'indicateur 3.12, afin de donner suite à la brève discussion pour tenter de dégager qui était concerné par la notion de « vulnérabilité ».

Sous-groupe de travail 4

Responsables : Monica Cividini, Université du Québec à Chicoutimi
Eugenia Chanes Arizaga, Université du Québec à Montréal

Participant(e)s : Anastasie Amboulé Abath, Université du Québec à Chicoutimi
Mirela Moldoveanu, Université du Québec à Montréal
Annie Pilote, Université Laval
Maryse Potvin, Université du Québec à Montréal
Carlo Prével, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue
Micheline Renaud, Université du Québec à Montréal (École des sciences de la gestion)
Mona Trudel, Université du Québec à Montréal (École des arts visuels et médiatiques)

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

Tout d'abord, les participants présents ont échangé sur les deux finalités proposées par le Groupe interuniversitaire. En ce qui a trait à la première sur les pratiques d'équité, il a été question de la pertinence d'ajouter le terme inclusion. On donne l'exemple de l'Ontario qui a adopté une politique inclusive et où les termes équité et inclusion sont semblables et, par le fait même, redondants. Au Québec par contre, étant donnée l'absence d'une telle politique, le milieu de l'éducation est moins familiarisé avec ces termes, et on considère donc qu'il serait important d'ajouter le concept d'inclusion. Pour ce qui est de la deuxième finalité, les participants ont apprécié les concepts de vivre-ensemble et de société pluraliste qui rendent la finalité plus large et intéressante. En fait, on ne réfère pas qu'aux milieux pluriethniques mais à l'ensemble du Québec, ce qui évite une fracture entre les régions et les villes et ne rend pas la compétence centrée sur un besoin spécifique pour les étudiants montréalais. L'une des participantes rappelle également qu'il n'est pas nécessairement question d'homogénéité dans les régions. De même, la diversité existe également au sein du groupe majoritaire et les enseignants sont souvent appelés à travailler dans d'autres régions ou villes que celle où ils étudient.

Les participants se sont également questionnés sur la diversité à laquelle on se réfère. Des participants ont souligné que les populations vulnérables ainsi que la diversité ne s'arrêtaient pas qu'aux facteurs ethnoculturels, religieux, linguistiques ou migratoires. On a nommé d'autres réalités pouvant mener à l'exclusion telles que le statut socio-économique ou une situation de handicap. Les membres du Groupe interuniversitaire présentes précisent que, sans nier ces autres réalités, le but poursuivi était de se concentrer sur les diversités préalablement énumérées. En fait, si on référait à l'ensemble des groupes vulnérables, une grande partie de la population scolaire rentrerait dans ces groupes, ce qui aurait pour conséquence de s'éloigner des enjeux interculturels. Parallèlement, on veut se séparer de la compétence 7 qui traite des besoins des élèves en difficulté.

Après quelques échanges, les participants ont opté pour le modèle d'une compétence spécifique. En fait, on considère qu'en plus d'acquérir un caractère officiel aux yeux de tous les acteurs, cette compétence, une fois intégrée au référentiel ministériel, serait plus claire pour les étudiants inscrits dans les programmes d'enseignement, pour les superviseurs ainsi que pour les enseignants associés. Elle donnerait en fait un cadre et des repères pour son évaluation lors des stages. Actuellement, elle est évaluée de manière non officielle à l'UQAM par l'entremise de la compétence 13, mais l'une des participantes évoque le fait qu'un étudiant peut décider de ne pas se faire évaluer sur cette compétence car elle ne se trouve pas dans le référentiel du ministère. Donc, pour que la prise en compte de la diversité soit obligatoire, il devient nécessaire qu'elle soit une compétence officielle. Les participants soulignent également que la diversité est souvent associée à des situations problématiques et qu'il semble y avoir un certain malaise dans le milieu de l'éducation à traiter le sujet. En s'insérant comme une nouvelle compétence, elle devient plus difficile à être détournée, ce qui rend le modèle spécifique plus intéressant que le modèle intégré. De plus, un mot clé est souvent associé à chaque compétence, une présence et un rappel de son existence au sein du programme sont donc d'une certaine façon assurés, ce qui ne serait pas possible dans un modèle intégré. Ce dernier aurait probablement comme conséquence de diluer la compétence.

Finalement, on souligne le fait qu'il est plus facile d'ajouter une compétence que de revoir le référentiel au complet, ce qui impliquerait une réforme consistant à changer l'ensemble du programme. Les participants remarquent quand même un certain risque en adoptant une seule compétence traitant le sujet car si elle n'est pas maîtrisée par les acteurs ou elle est mal comprise, l'ensemble des aspects en lien avec la diversité sont laissés de côté.

L'atelier s'est poursuivi avec l'analyse de chacune des composantes du modèle spécifique. D'abord, pour ce qui est de la première composante, on constate qu'elle est claire et qu'elle couvre les dimensions essentielles de la compétence. Toutefois, pour la rendre encore plus précise et orientée vers les réalités des élèves, on propose d'ajouter « liés à la diversité » pour référer aux savoirs, pratiques et processus scolaires. On considère également la possibilité de la fusionner avec la composante 6, car on remarque un lien étroit entre le développement de la conscience professionnelle et le développement professionnel continu. Celui-ci nécessite en effet la remise en question de ses propres valeurs et pratiques, élément présent dans les indicateurs de la composante 1.

Pour ce qui est de la composante 2, dans le but de la rendre plus claire et spécifique, les participants proposent d'ajouter le mot « inclusive » pour référer aux pratiques. Les participants dégagent deux éléments à l'intérieur de cette composante, soit les pratiques inclusives ainsi que la lutte contre les discriminations et le respect des droits de la personne. On considère que les pratiques inclusives deviennent une sorte de prévention des discriminations, mais qu'elles ne suffisent pas pour contrer les discriminations ou pour les faire disparaître lorsqu'elles existent. On veut donc ajouter l'aspect de lutte contre les discriminations en proposant de remplacer « pour contrer les discriminations » par « lutter contre les discriminations ».

D'un autre côté, certains participants soulèvent le lien étroit entre cette composante et la quatrième. Cette dernière deviendrait en fait l'un des indicateurs. On considère que la composante 2 réfère aux attitudes, comportements et pratiques de la part des enseignants tandis que la quatrième renvoie aux attitudes des élèves. Dans cette perspective, les attitudes qu'on tente de développer chez les élèves feraient partie des pratiques enseignantes. Il ne semble toutefois pas y avoir de consensus, d'autres participants considèrent que ces deux aspects devraient être traités de manière distincte. On propose donc d'aborder la question de manière plus détaillée lors de l'analyse des indicateurs dans le cadre de la deuxième partie de l'atelier.

En ce qui a trait à la composante 3, on propose de référer directement à la prise en compte des expériences et réalités linguistiques, ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves plutôt qu'à l'adoption d'attitudes et de pratiques pour cette prise en compte. Il est question ici des différents besoins que les élèves pourraient avoir, tels des besoins linguistiques ou des services complémentaires dans le but de favoriser leur réussite. On préfère toutefois parler de réalité, on considère que le terme besoin réfère à la présence d'un déficit. Parallèlement, l'une des participantes remarque une certaine redondance entre cette composante et la deuxième. Toutefois, on arrive à la conclusion que la troisième composante est beaucoup plus spécifique, puisqu'elle concerne la prise en compte des besoins des élèves en tenant compte de leurs vécus et expériences spécifiques. La composante 2 est plus large et concerne plutôt les pratiques inclusives instaurées en classe pour l'ensemble des élèves. Même si elles sont liées, on décide de conserver les deux composantes.

Pour ce qui est de la composante 5, on considère qu'elle est moins pertinente, puisqu'elle n'est pas spécifique à la réalité interculturelle. On propose même de l'enlever afin de se concentrer uniquement sur les aspects plus distinctifs. L'une des participantes questionne le choix du terme « coopérer » parmi tant d'autres tels « collaborer » ou « travailler de concert ». Les membres du Groupe interuniversitaire présentes justifient ce choix en spécifiant qu'on considère que les familles sont des acteurs de l'école au même titre que les élèves et les intervenants scolaires, et que le mot coopérer intègre davantage toutes les parties dans le processus. Les participants s'entendent sur le choix du terme.

Enfin, pour l'ensemble du modèle, on souligne l'importance d'utiliser des formulations positives, et on remarque que les termes employés sont souvent à la négative (surtout pour ce qui est des composantes 2 et 4). Il serait donc important de s'attarder sur cet aspect. De plus, on constate l'importance de travailler sur cette compétence spécifique dans les diverses disciplines en éducation afin de s'adapter aux différentes réalités particulières et de bonifier la compétence. On propose même le traitement de cette compétence dans les différentes disciplines de l'éducation comme thématique au prochain Sommet.

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

On constate un certain malaise dans l'emploi du mot « minorité ». Selon les participants, en utilisant ce terme, on prend le groupe majoritaire comme étant la norme à partir de laquelle on

définit les autres groupes. De plus, le terme peut s'avérer exclusif envers certains groupes tels les Autochtones et les anglophones, qui sont des minorités au niveau du nombre mais qui ne se considèrent pas nécessairement comme telles dans leur statut de peuples fondateurs. On constate également la diversité qui existe au sein des groupes minoritaires tout comme chez le groupe majoritaire. On propose donc de le remplacer par le concept de « diversité ».

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

Avant de débiter l'analyse, l'une des participantes a rappelé l'importance de tenir compte de la séquence didactique (planification, préparation, réalisation et adaptation) pour assurer une progression et une cohérence au niveau des indicateurs.

Tout d'abord, le premier indicateur de la **composante 1**, concernant le fait d'avoir des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres, a posé plusieurs questionnements. On explique en fait que cet indicateur sert à éviter qu'un enseignant, sur la base de préjugés, projette des difficultés sur des élèves appartenant à un groupe quelconque et ait des attentes moins élevées envers ces derniers. Il ressort de cet échange qu'une prise de conscience à l'égard des préjugés est essentielle dans le développement d'une conscience professionnelle critique, mais qu'il faudrait revoir la séquence des indicateurs à ce sujet. Ainsi, les participants se mettent d'accord sur le fait qu'il faudrait que l'étudiant soit d'abord en mesure de prendre conscience de ses préjugés (*ajout d'un indicateur au niveau de la sensibilisation*) et par la suite d'identifier les biais qui peuvent induire dans les processus et pratiques (1.3). Ces biais devraient non seulement se référer aux biais introduits par l'enseignant lui-même, mais également à ceux introduits par d'autres personnes. Selon les participants, une fois ce processus entamé, l'enseignant pourra se questionner sur ce qu'il peut faire pour que ces biais ne marquent pas ses pratiques scolaires, et ainsi avoir des attentes élevées envers tous les élèves (*déplacement de l'indicateur 1.1 du niveau de la sensibilisation à celui de la maîtrise*) et construire des jugements qui tiennent compte de ces préjugés et du bagage culturel de l'enseignant (1.4). Une participante propose d'ajouter à l'indicateur 1.2 le concept de « valeurs ». Selon elle, la prise en compte de ses propres valeurs, et non seulement des préjugés, est nécessaire car, parfois, les valeurs et les réalités des enseignants sont très éloignées de celles des élèves. Les participants concluent que comme les valeurs sont plutôt des principes universels, il serait plus adéquat d'utiliser le concept d'« opinions personnelles ».

Puisque les composantes 1 et 6 ont été fusionnées lors de l'atelier précédent, des participants ont rappelé la nécessité d'introduire des indicateurs de la **composante 6** dans la première. On constate d'abord que l'indicateur 6.3, sur l'engagement dans des activités de mise à jour des connaissances et de formation continue, serait plutôt difficile à mesurer étant donné qu'un stagiaire n'est pas nécessairement en mesure de le faire. Au fil des discussions, on établit que ce qui est important dans la composante 6 est le fait que l'étudiant entame un processus de conscience critique et s'engage dans un développement professionnel qui va se poursuivre tout au long de sa carrière par la formation continue. Il faut donc que le futur enseignant s'assure de se mettre à jour continuellement et développe une adaptation et une flexibilité en fonction des

évolutions scolaires. Les participants dégagent trois étapes vers cette formation continue et les formulent sous forme d'indicateurs à ajouter à la composante 1 : d'abord aller chercher les informations concernant les ressources disponibles (1), ensuite établir un bilan des besoins en formation continue (2) et, finalement, prendre les moyens pour suivre l'identification de ses besoins en termes d'éducation continue (3). L'étudiant, pour que ces indicateurs soient davantage mesurables, aurait à démontrer qu'il a entrepris des moyens.

Pour la **composante 2**, il avait été question lors de l'atelier précédent de la fusionner avec la composante 4. Toutefois, en l'absence de consensus, on préfère analyser les indicateurs de ces deux composantes séparément. La première chose que l'on constate est l'utilisation de deux termes différents pour référer à la même chose, soit les « droits de la personne » et les « droits et libertés ». On convient d'utiliser cette dernière formulation de manière constante.

Par la suite, on se questionne sur la pertinence de détacher la « réalité religieuse » et les « droits et libertés », et de créer une nouvelle composante. L'idée est lancée, mais aucune décision n'est prise à ce sujet. Dans le même ordre d'idées, on remarque l'utilisation excessive du mot *accommodement raisonnable* à l'intérieur des indicateurs. On décide donc de les enlever dans les indicateurs 2.6 et 2.7 et de les remplacer par « en matière d'injustice ». Dans ce même ordre d'idées, des participants soulignent le fait qu'on accorde beaucoup d'importance aux *accommodements raisonnables*, mais on laisse de côté d'autres types d'arrangements pouvant être entrepris. De plus, on parle souvent de « discrimination », une expression négative, laquelle pourrait par exemple être remplacée par le mot « justice ». Par ailleurs, il serait intéressant de sortir du cadre restrictif et de mettre de l'avant des outils pédagogiques axés sur la prévention et qui auraient une visée de justice. On suggère de réécrire l'indicateur 2.2 en ce sens. L'un des participants souligne qu'il est parfois difficile pour les enseignants de repérer les situations de discrimination. Elle souligne que cela devrait être la première étape, car ce n'est qu'à partir du moment qu'on les repère qu'on peut faire le reste. L'indicateur correspondant, soit le 2.3, devrait donc être déplacé au haut de la grille, au niveau de la sensibilisation.

Les indicateurs de la **composante 4** ont été survolés rapidement. Une participante souligne le fait qu'il serait intéressant de présenter cette composante ainsi que ses indicateurs avant la composante 2 pour assurer une progression. En fait, elle concerne plus particulièrement des approches pédagogiques, ce qui devrait venir avant la lutte contre les discriminations. Des participants font également remarquer la place presque inexistante accordée au climat de classe qui permettrait de prévenir les discriminations et les exclusions. Un climat de classe propice favoriserait le questionnement et la curiosité chez les élèves et le vivre-ensemble. Il serait donc intéressant d'ajouter cet aspect aux indicateurs.

Par manque de temps, on passe rapidement sur les deux composantes restantes. Pour la **composante 3**, on constate qu'elle occupe une place centrale et les indicateurs peuvent s'avérer d'une grande aide pour les futurs enseignants. Il sera également intéressant d'analyser les indicateurs en tenant compte des différentes perspectives disciplinaires. Enfin, on questionne la pertinence de la **composante 5**, puisqu'elle n'est pas spécifique à la réalité ethnoculturelle. On

propose donc de prendre les éléments pertinents qui se trouvent dans les indicateurs et de les intégrer dans les autres composantes.

Sous-groupe de travail 5

Responsables : Françoise Armand, Université de Montréal
Luciana Pereira Braga, Université de Montréal

Participant(e)s : Geneviève Audet, Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
Thérèse Desnoyers, DFPTS, MELS
Gina Lafortune, Université du Québec à Montréal
Marie-Odile Magnan, Université de Montréal
Gina Thésée, Université du Québec à Montréal (CAPFE)

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

La discussion sur les apports du modèle intégré a porté sur quatre points principaux. En premier lieu, le sous-groupe considère que le modèle intégré explicite l'importance d'éviter les généralisations indues, particulièrement par les bonifications apportées à la compétence 1. Selon le sous-groupe, cette dimension est importante dans la mesure où il faut bien distinguer, par exemple, l'immigration récente des générations subséquentes d'immigrants. La deuxième composante de la compétence 1 souligne aussi l'importance d'avoir une distance critique à l'égard de la discipline enseignée et de la mettre en relation avec différents contextes sociaux et culturels.

En deuxième lieu, ce modèle permet de tenir compte des différences entre les élèves déclarés EHDA selon les différentes communautés. Le sous-groupe a mentionné quelques recherches selon lesquelles il y a une sur-déclaration des élèves issus de certaines communautés et une sous-déclaration de d'autres, d'où l'importance de la composante ajoutée à la compétence 7.

En troisième lieu, le modèle intégré est plus exhaustif que le modèle spécifique. Il contient des dimensions importantes, telles que la question du diagnostic, à la compétence 7, et des technologies de l'information et des communications (TIC), à la compétence 8 qui ne se retrouvent pas dans le modèle spécifique. Selon certains participants, il est très important de reconnaître le rôle des TIC dans la constitution identitaire des immigrants et des non immigrants, dans la mesure où ces technologies permettent l'accès, à distance, à différentes cultures dans plusieurs parties du monde.

En quatrième et dernier lieu, ce modèle met l'accent sur la pratique de l'enseignant. Une participante a souligné l'importance de cette dimension, dans la mesure où il faut faire attention aux actions didactiques des enseignants, qui doivent toujours être en cohérence avec les deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive, soit l'équité et le vivre-ensemble.

La discussion sur les limites de ce modèle a porté sur trois aspects. Le sous-groupe constate que ce modèle reste encore très proche de ce qui existe déjà. Quelques membres du sous-groupe ont critiqué l'utilisation des termes « culture première » et « culture seconde » et le risque d'essentialiser la culture de l'élève avec l'utilisation de ces termes à la compétence 1 du

référentiel actuel. Le sous-groupe suggère plutôt l'utilisation de termes qui amènent le futur enseignant à reconnaître le caractère pluraliste de tout savoir, comme résultant de la rencontre entre différentes cultures, en faisant ainsi une démarche épistémologique sur les savoirs humains.

Une autre limite perçue par le sous-groupe est l'absence du terme « race » ou « minorité raciale » dans les propositions des composantes. Cette absence est attribuée aux termes propres à la littérature et à la culture du Canada francophone, en opposition aux termes utilisés par le Canada anglophone. Il a été discuté que le Groupe interuniversitaire responsable de l'élaboration des propositions ne voulait pas perpétuer le concept de « race », entendu comme un concept qui biologise une construction sociale. Le sous-groupe a suggéré de mentionner ce terme et d'expliquer cette différenciation entre le concept biologique et le construit social, à la note en bas de page expliquant l'utilisation du terme « diversité ethnoculturelle » dans le rapport préliminaire du Groupe interuniversitaire.

La dernière limite constatée est l'absence d'une compétence spécifique sur la question de l'équité, à laquelle un modèle mixte saurait répondre (traité à la fin de la présente section). Une partie du sous-groupe trouve que la compétence 12 présente cette question de façon explicite, mais une autre partie n'est pas d'accord avec cette vision.

Concernant le modèle spécifique, deux apports principaux sont évoqués. D'une part, une participante remarque que le modèle spécifique porte un caractère plus philosophique et axiologique, notamment quant aux deux finalités (l'équité et le vivre-ensemble), tandis que le modèle intégré, comme nous avons mentionné antérieurement, met plutôt l'accent sur la pratique de l'enseignant. Le sous-groupe considère ainsi, à cet égard, que les deux modèles sont complémentaires. Comme deuxième apport, le sous-groupe a souligné la dimension politique de cette compétence, qui présente de façon claire et précise l'importance de combattre les inégalités sociales en fonction des différences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.

Au niveau des limites du modèle spécifique, d'une part, certains membres du sous-groupe manifestent leur critique quant à l'utilisation du terme « minorités » qui, à leur avis, peut mener les enseignants à la catégorisation et à l'essentialisation, dans la mesure où on peut oublier d'autres facteurs qui génèrent les inégalités, tels que la classe sociale, le genre, etc. De plus, à leur avis, ce terme ne semble pas tenir compte ni des milieux homogènes, ni des milieux où les minorités sont les Québécois « de souche », en permettant une mauvaise compréhension de ceux qui sont les minorités. Selon ces participants, on doit supprimer ce terme, parce qu'il faut adopter les pratiques pour tous les élèves tel que mentionné dans cette même composante. D'autre part, certains participants soutiennent l'importance d'utiliser le terme « des minorités » pour souligner l'existence des rapports de force qui doivent être combattus. Cette partie du sous-groupe défend l'opinion selon laquelle la non-utilisation du terme risque de banaliser et de diluer la question des inégalités de chances entre les groupes majoritaires et les minoritaires. Au terme de ces échanges, la majorité du sous-groupe suggère le maintien du terme « des minorités ».

Par ailleurs, le sous-groupe constate que ce modèle propose davantage de composantes liées à la première finalité, soit d'adopter des pratiques d'équité (composantes 1, 2, 3, 5 et 6), qu'à la deuxième, soit préparer les élèves au vivre-ensemble dans une société pluraliste (composante 4 seulement). Certaines reformulations sont enfin proposées pour les libellés de ses composantes. Dans la composante 1 par exemple, le sous-groupe suggère l'ajout du mot « socio » avant le mot « critique » afin de souligner, encore une fois, l'importance de la perspective sociale envers les savoirs, les pratiques et les processus scolaires. Le sous-groupe suggère aussi de reformuler le libellé de la composante 4, en ajoutant les termes « démocratique et francophone » avant « pluraliste » pour maintenir la cohérence avec l'indicateur 4.4.

En conclusion, devant les apports et les limites des deux modèles dégagés, le sous-groupe propose l'élaboration d'un modèle mixte de compétences interculturelles et inclusives. Ce modèle intégrerait des composantes relatives à l'interculturel de façon plus explicite parmi les compétences du référentiel actuel, tout en ajoutant une nouvelle compétence comprenant des composantes plus fondamentalement liées aux deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive. Comme point de départ pour le modèle mixte, le sous-groupe propose d'utiliser le tableau 5 du rapport préliminaire (*voir Appendice C, Tableau 5*) qui permet de voir le lien entre les composantes du modèle intégré et celles du modèle spécifique. Le résultat serait un modèle avec des éléments plus globaux ou transversaux (qui étaient dans le modèle de compétence « spécifique ») ainsi que des éléments plus précis sur les actions didactiques des enseignants. Ce modèle favoriserait aussi l'adoption des deux finalités.

Les composantes 5 et 6 du modèle spécifique explicitent selon les participants l'évidence du besoin d'un modèle mixte. La composante 5, qui porte sur la coopération avec les acteurs scolaires, les familles et les communautés, devrait être intégrée à la compétence 9 du référentiel ministériel actuel, tandis que la composante 6, sur le développement professionnel, pourrait être intégrée à la compétence 11 dans le référentiel ministériel actuel.

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

Le sous-groupe conteste la pertinence de maintenir le terme « des minorités » dans le libellé de cette nouvelle compétence, comme il a déjà été mentionné antérieurement.

Il met également en question l'importance de préciser ce qu'on entend par le terme de « vivre-ensemble », ce qui n'est actuellement pas clair, selon l'interprétation des participants. Quelques participants critiquent d'ailleurs l'utilisation du terme « exigences », en disant que l'exigence du vivre-ensemble dans une société pluraliste en tant qu'obligation morale est insuffisante et semble aussi être une perspective un peu défensive. On discute qu'il faut aussi amener les élèves à avoir le plaisir d'être ensemble.

Le sous-groupe suggère enfin l'ajout du qualificatif « sociales » pour se référer aux « réalités [...] des élèves », afin de renforcer le rôle de l'enseignant en tant qu'agent social, constitué à partir d'un contexte social spécifique et responsable de la formation et de la transformation de la société.

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

Comme il est proposé d'élaborer un modèle mixte, les participants ont fait le tour des 6 composantes avec le but d'identifier et d'analyser les éléments les plus transversaux qui, dans le modèle mixte, devraient être maintenus dans une nouvelle compétence. Il faut également préciser que le sous-groupe a analysé cette grille du point de vue d'un superviseur de stage qui doit évaluer le développement de compétences chez les futurs enseignants. À cet égard, le sous-groupe a formulé une question quant à la fonction première des indicateurs. Sont-ils des critères précis d'évaluation ou des grandes balises pour le superviseur de stage? Le sous-groupe a aussi souligné l'importance de discuter de la grille avec les étudiants avant de commencer le stage.

De manière générale, les participants trouvent difficile d'observer certains comportements ou d'évaluer la présence de certains indicateurs chez les futurs enseignants en formation. Par exemple, il est difficile d'évaluer une prise de conscience. Certains participants défendent l'opinion que, si le professionnel enseigne un regard critique, cela démontre qu'il en a pris conscience.

Dans la **composante 1**, le sous-groupe suggère d'inverser les indicateurs 1.1 et 1.2 pour prioriser le besoin d'informations sur les repères culturels des élèves, avant que les futurs enseignants soient capables d'avoir une conscience critique envers les savoirs disciplinaires. L'ancien indicateur 1.1 (maintenant 1.2) a été discuté en profondeur. Une partie du sous-groupe suggère la reformulation de cet indicateur pour éviter une forme de discrimination envers les élèves issus des minorités. La phrase actuelle dit : « J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres ». Une première partie du sous-groupe suggère : « J'ai des attentes élevées envers tous les élèves ». Une deuxième partie suggère qu'on enlève « qu'envers les autres » tout simplement. Et une troisième partie n'est pas d'accord avec la modification. On discute à nouveau de l'importance de maintenir explicitement les différences qui existent entre le traitement des groupes minoritaires et majoritaires. De plus, le sous-groupe constate que cet indicateur est davantage lié à la composante 2 qu'à la composante 1. De façon générale, le sous-groupe suggère la révision de la cohérence entre les indicateurs et les composantes proposés dans la grille. Enfin, le sous-groupe suggère la création d'un indicateur permettant d'évaluer si l'enseignant a acquis des connaissances sur le processus de construction des savoirs en lui-même, dans sa dimension épistémologique.

Dans la **composante 2**, les indicateurs 2.3, 2.6 et 2.7 sont considérés comme étant très ambitieux et exigeants, notamment quant à la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école pour agir de manière équitable. On discute de la difficulté pour les futurs enseignants de développer la compétence permettant de travailler avec l'équipe-école dans le contexte du stage. De plus, le sous-groupe suggère une révision de la progression ou de la catégorisation du niveau de certains indicateurs (sensibilisation, consolidation et maîtrise). Par exemple, l'indicateur 2.3 doit être considéré du niveau de la maîtrise plutôt que de la consolidation et l'indicateur 2.7 doit être placé dans le niveau de la sensibilisation.

Dans la **composante 3**, le sous-groupe suggère le regroupement des indicateurs 3.7 et 3.8, étant donné que les deux sont similaires et portent sur la capacité de poser un regard critique. De

même, on a discuté l'importance de voir comment l'indicateur 3.12, où on parle des groupes vulnérables pour la première fois dans le texte, pourrait être mis en lien avec un indicateur du niveau de la sensibilisation, pour conserver la cohérence de la grille. Il faut aussi remplacer le verbe « tenir compte » utilisé pour cet indicateur, qui semble léger pour le niveau de la maîtrise, par exemple par le verbe « adapter ». En dernier lieu, pour une plus grande cohérence, on discute de l'importance d'ajouter, au niveau de la consolidation, un indicateur qui permet d'évaluer si l'enseignant a développé un regard critique sur les modalités d'évaluation des apprentissages, tel que mentionné plus tard dans le niveau de la maîtrise (voir l'indicateur 3.13).

À la **composante 4**, le verbe « élaborer » utilisé pour l'indicateur 4.2 se réfère davantage à la consolidation. Le sous-groupe suggère, pour le niveau de la maîtrise, de remplacer le verbe par « mettre en place ».

Si la **composante 5** est maintenue, compte tenu de la proposition à cet égard pour le modèle mixte, le sous-groupe recommande la modification de l'indicateur 5.1 afin de parler non seulement des défis rencontrés par les familles, mais également des atouts qu'elles possèdent. Cela permettrait de garder la valeur du bagage culturel et intellectuel des minorités. De plus, une partie du sous-groupe renforce l'importance de parler de façon claire avec tous les parents, en considérant, par exemple, que les gens de milieux défavorisés peuvent avoir de la difficulté à comprendre le langage des experts du milieu de l'éducation. Le sous-groupe suggère de modifier le libellé de l'indicateur 5.3 afin de préciser que les acteurs sont autant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Enfin, le sous-groupe considère que, dans le niveau consolidation, il y a des éléments de l'action qui doivent être mis dans le niveau maîtrise de la compétence (voir l'indicateur 5.4) et que le public visé par les activités d'accueil (les nouveaux arrivants) doit être mieux précisé (voir l'indicateur 5.6).

Sous-groupe de travail 6

Responsables : Corina Borri-Anadon, Université du Québec à Trois-Rivières
Françoise Doré, Université du Québec à Montréal

Participant(e)s : France Beauregard, Université de Sherbrooke
Céline Garant, Université de Sherbrooke (CAPFE)
Julie Larochelle-Audet, Université du Québec à Montréal
Marie Mc Andrew, Université de Montréal
Mélanie Paré, Université de Montréal
Jean Ramdé, Université de Laval

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

Le sous-groupe était composé de deux types de participants, d'une part des professionnels enseignants (professeurs) s'intéressant à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, et d'autre part des professionnels enseignants s'intéressant à d'autres marqueurs de la diversité comme la défavorisation économique, la diversité des styles et des potentiels des élèves. Dans ces conditions le sous-groupe a adopté une perspective large de la diversité et le modèle intégré a été privilégié par rapport au modèle spécifique, qui aborde la diversité de manière trop restrictive.

Dans un premier temps, la discussion a porté sur les deux finalités d'une éducation interculturelle et inclusive. Il apparaît que la définition de la diversité retenue dans le rapport diffère selon les deux finalités : la finalité 1 aborde une diversité strictement ethnoculturelle, linguistique et religieuse, tandis que la finalité 2 englobe une conception large de la diversité. Il se pose donc un problème de cohérence entre ces deux niveaux. Comment rallier ces deux conceptions de la diversité?

Dans un deuxième temps, la discussion s'est tenue autour du souci de s'adapter aux réalités et besoins des élèves et aux exigences du *Programme de formation de l'école québécoise* dans une perspective de diversité large. La discussion a aussi porté sur la façon de favoriser un vivre-ensemble et d'être en mesure de mettre en contact les élèves avec des marqueurs de la diversité auxquels ils ne seraient pas confrontés. Ces discussions ont orienté le choix vers un modèle intégré mixte, ayant une perspective plus large de la diversité. Ce modèle sera détaillé après avoir exposé les apports et les limites pour chacun des deux modèles proposés par le Groupe interuniversitaire.

En intégrant l'approche interculturelle dans toutes les compétences du référentiel actuel, le modèle intégré a l'avantage de véhiculer le message que « l'éducation interculturelle, c'est l'éducation tout court ». L'actualisation des 12 compétences entraîne ainsi automatiquement une mise en avant de l'interculturel, la possibilité de travailler plus en profondeur les différentes compétences et d'apporter des précisions sur le référentiel.

En termes de limites, le modèle intégré présente l'inconvénient d'être trop centré sur les élèves immigrants. Il a une tendance à l'essentialisation car il généralise et semble mettre en avant des stéréotypes. Les enseignants risquent de perdre de vue tous les enjeux liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse.

En termes d'apports, le modèle spécifique présente une meilleure lisibilité avec les 6 composantes déclinées, ce qui facilite l'identification de compétences observables en stage, notamment. Ce modèle pose aussi des indicateurs pratiques. Il offre un bon outil de définition pour les formateurs et les non-spécialistes. Enfin, il peut mener à la création d'un outil qui aiderait les formateurs et les superviseurs de stages.

En termes de limites, ce modèle catégorise, ce qui est contraire aux fondements théoriques sur l'inclusion. Il présente donc un risque de stigmatisation, de particularisation et d'exclusion. Ce modèle ne semble pas s'appliquer quand la classe est homogène.

Globalement, pour les deux modèles, il est fait état d'une insuffisance de clarté sur certains libellés (vocabulaire générique versus vocabulaire spécifique) et de quelques incohérences. Il manque également des types de diversité pour des composantes précises, ainsi que les définitions des concepts employés. On souligne que certaines composantes proposées pour le modèle intégré ne concernent pas uniquement la diversité ethnoculturelle, mais s'appliquent tout autant à la défavorisation socioéconomique par exemple. C'est le cas des propositions d'ajouts et de modifications des composantes pour la compétence 1.

Par ailleurs, au-delà de la création d'un outil cohérent, certains attirent l'attention sur l'importance du savoir-être, et de la formation des formateurs eux-mêmes. Comment le formateur doit-il démontrer cette sensibilité à la diversité et au vivre-ensemble pour que le futur enseignant puisse la démontrer à son tour? Comment faire pour que le futur enseignant se sente à l'aise avec les différences? Comment évaluer ce savoir-être?

Les participants relèvent également des lacunes dans chacun des deux modèles pour le traitement de la finalité 2 du vivre-ensemble. Dans le modèle spécifique, seule la composante 4 renvoie au vivre-ensemble, alors que les composantes 1, 2, 3, 5 et 6 sont liées à la finalité 1. Il y a un déséquilibre. Il est également noté que la composante 4 relative au vivre-ensemble s'y réfère de manière restrictive. En effet, le vivre-ensemble est plus large que les inégalités et les droits de la personne. Par ailleurs, la finalité 1 a été beaucoup réduite et orientée sur l'équité. Dans le modèle intégré, la finalité 2 pourrait être mieux déclinée. Dès qu'une compétence du référentiel renvoie au *Programme de formation de l'école québécoise*, il est possible d'avoir des angles d'entrée multiples pour l'éducation interculturelle et la préparation au vivre-ensemble dans une société pluraliste. Il est donc nécessaire de reformuler les compétences 1, 3, 4, 9 et 10 pour actualiser la finalité 2.

Les participants esquissent ainsi un modèle intégré mixte en trois niveaux, ayant une perspective plus large de la diversité. Ils ont d'abord fait la distinction entre deux niveaux de composantes présentes dans le modèle intégré proposé par le Groupe interuniversitaire. Il s'agit, au premier niveau, de composantes génériques, abordant la diversité au sens large et, au

second niveau, de composantes spécifiques, abordant précisément la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Ces dernières seraient plus près des indicateurs. Par exemple, la formulation de la composante « porter un regard critique sur le matériel didactique » de la compétence 1 du référentiel actuel est d'un niveau opérationnel, précisant qu'il ne suffit pas de prendre en compte les réalités et les différences sociales lorsqu'on fait des situations d'apprentissage. Il faut aussi regarder son matériel didactique, voir s'il y a des biais.

On propose ensuite la création d'un troisième niveau dans le modèle intégré, qui serait en quelque sorte un sous-modèle spécifique dans le modèle intégré. La même déclinaison en indicateurs des marqueurs ethnoculturels, linguistiques et religieux pourrait à ce niveau être faite avec d'autres marqueurs de la diversité. On proposerait ainsi une liste d'indicateurs qui ne seraient pas obligatoires, mais adaptables au contexte de diversité dans lequel on se trouve. Par exemple, pour les composantes où il est fait mention des barrières linguistiques avec les parents, il faudrait aller au-delà des parents immigrants afin d'inclure notamment ceux des milieux défavorisés. On pourrait avoir une compétence générale « tenir compte des réalités des parents pour lesquels l'école n'est pas la culture première, tenir compte de leur barrière linguistique, etc. », qui s'applique à tous les parents, et une déclinaison spécifique en fonction des types de parents. Pour les parents immigrants, il faudrait pouvoir considérer leur sur-engagement sur le marché du travail et leur non-connaissance du français et du système scolaire québécois, alors que pour les parents des milieux défavorisés, il faut pouvoir prendre en compte la rupture avec le système scolaire en raison de plusieurs difficultés notamment personnelles, économiques et sociales.

Cette proposition aurait l'avantage de rejoindre les non-spécialistes de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse et représenterait une certaine flexibilité, quelles que soient les orientations futures du MELS à l'égard de la prise en compte de la diversité.

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

Le sous-groupe a manqué de temps pour discuter de la précision et de la clarté du libellé du modèle de compétence spécifique. Le modèle mixte proposé, ainsi que les discussions sur le choix de vocabulaire fournissent cependant des pistes de réflexion à cet égard.

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

La discussion autour de la grille a mis en lumière qu'elle était aussi un outil pour les formateurs, un outil de planification et un outil d'évaluation. L'analyse des indicateurs a été appréhendée par les participants selon une démarche systématique suivant trois types de qualité : (1) que ces derniers relèvent de la finalité 1 ou de la finalité 2, (2) qu'ils soient génériques ou spécifiques (diversité large ou ethnoculturelle) et (3) qu'ils soient observables ou non-observables. Les discussions ont été riches, cependant, le sous-groupe n'a pas pu mener à terme chacun de ces angles d'analyse pour tous les indicateurs. Un tableau regroupant le travail d'analyse effectué a été remis au Groupe interuniversitaire afin de leur permettre de poursuivre la démarche amorcée.

En ce qui a trait aux finalités, soit la première qualité, il est possible qu'un indicateur rejoigne les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive, mais il est souhaitable qu'un énoncé ait une seule question, sinon on ne sait pas sur quoi évaluer les étudiants. Par exemple, a priori, l'indicateur 1.4 est peu « opérationnalisable ».

Sur le caractère « observable » ou non des indicateurs, le sous-groupe soutient qu'à terme, il serait préférable que les indicateurs soient des faits ou des éléments observables qui pourront être notés par le superviseur de stage ou le formateur. Par ailleurs, il convient de distinguer ce qui est observable par le langage ou le discours, de ce qui est observable par les gestes ou les pratiques. Par exemple, les indicateurs 1.1 « j'ai des attentes »; 1.4 « je suis conscient » et 2.3 « j'adopte un langage... » sont de l'ordre du discours. Il est aussi proposé de mettre dans une « check-list » des types de discours à retenir pour évaluer ces indicateurs. Les pratiques pouvant être évaluées devraient également être précisées, par exemple pour les indicateurs 2.3 et 2.4. Les participants estiment qu'il est important de poursuivre une analyse rigoureuse des indicateurs pour cette qualité.

Aussi, les niveaux sensibilisation, de consolidation et de maîtrise ont fait l'objet de discussions et les verbes ont été passés en revue pour s'assurer qu'ils traduisent bien la progression recherchée : (a) « informer » et « apprécier » sont liés au processus d'apprentissage; (b) « connaître » est lié aux éléments de savoir; (c) « je porte un regard » et « j'identifie » sont liés à la consolidation; (d) « j'adapte », « j'adopte » et « je suis conscient » relèvent du niveau de la maîtrise. Pour le niveau de la sensibilisation, il faut montrer aux étudiants qui se destinent à l'enseignement *comment* on s'informe. L'enseignant doit ainsi chercher à connaître ses élèves par différents moyens, pas seulement en posant des questions aux élèves, et faire le portrait de sa classe. Il a en outre été convenu qu'il fallait inscrire dans les indicateurs des éléments de savoir, car si l'étudiant en formation ne connaît pas le critère, par exemple, ce que l'on entend par « discrimination », « pratiques équitables » ou encore « critères de distinction », il aura du mal à les apprécier, à les appliquer ou à mettre en œuvre des actions démontrant la maîtrise de la compétence. Les balises doivent venir avant les outils. Il a été rappelé que le niveau consolidation contient tout ce qui est mitoyen aux niveaux sensibilisation et maîtrise. Bien que le niveau maîtrise soit correct, un participant fait remarquer qu'il faudrait parfois aller un peu plus loin, à un niveau supérieur que « je prépare » et « j'adapte », dans le sens où l'enseignant ferait ressortir les forces de la diversité pour la réintégrer dans son enseignement. À ce niveau, on a aussi remarqué que la prise de conscience était difficilement mesurable.

Il est en outre convenu de réduire les termes polysémiques ou de sérier les définitions pour éviter les biais d'interprétation et permettre une bonne évaluation des indicateurs. On revient à l'idée du glossaire, notamment pour les termes « repères culturels d'un élève », « éducation aux droits », « accommodements raisonnables » et « pratiques démocratiques ». Il convient par ailleurs de faire attention aux termes employés. Certains indicateurs sont libellés dans un langage universitaire, intellectuel qui ne rend pas facile leur opérationnalisation, par exemple les indicateurs 3.7 « Je fais preuve de distance critique ... » et 6.2. « J'établis un bilan de ma compétence ... ». Un autre type de glossaire devrait également être développé afin de

récapituler et définir les connaissances et les savoirs préalables que les professionnels (enseignants à la formation initiale et continue, formateurs ou superviseurs de stages) devraient acquérir et maîtriser.

Des commentaires ont également été formulés pour chacune des composantes. Rappelons cependant que le sous-groupe suggère de présenter un modèle intégré mixte avec une déclinaison de chacune des compétences en composantes et indicateurs selon les différents marqueurs de la diversité et suivant les niveaux de maîtrise.

Ainsi, les nombreux commentaires sur les indicateurs de la **composante 1**, ont porté sur l'opérationnalisation des indicateurs 1.1 et 1.4, soit sur l'évaluation du degré d'attentes envers les élèves et la prise de conscience du bagage social et culturel de l'enseignant. Il est retenu que les indicateurs 1.1 et 1.4 pourraient être observés dans le discours (les participants notent que c'est également le cas pour l'indicateur 3.11 portant sur le lien entre les TIC et les réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des élèves).

Les indicateurs de la **composante 2** traduisent une approche trop légaliste et la question des accommodements raisonnables est abordée trop rapidement. Il convient plutôt de placer en avant la question des ajustements et des pratiques qui se font au quotidien. Aussi les indicateurs 2.4 et 2.5 sur l'adoption de pratiques ont été fusionnés ainsi que les indicateurs 2.6 et 2.7 sur les interventions nécessaires en matière d'accommodement raisonnable. Ces nouveaux indicateurs ont ensuite été reformulés pour une meilleure opérationnalisation.

Les indicateurs de la **composante 4** sont ceux qui devraient permettre le plus d'opérationnaliser la finalité 2 du vivre-ensemble, mais ils ont pour l'instant été centrés sur les inégalités. Il est nécessaire, dans une étape préalable, de parler de cette diversité, de l'apprécier et d'en favoriser la compréhension. Aussi, l'indicateur 4.4 a fait l'objet de plusieurs réécritures, notamment afin de correspondre au *Programme de formation de l'école québécoise* ou à une société québécoise pluraliste, francophone et démocratique, ou encore afin de prendre en compte différents types d'inégalités.

En ce qui concerne les indicateurs de la **composante 5** sur le rapport école-famille-communauté, il est recommandé de séparer école-famille et école-communauté parce que ces rapports ne veulent pas nécessairement dire la même chose. Par ailleurs, on constate une vision «misérabiliste» des relations école-famille, qui ne met pas en avant les défis à surmonter par les parents immigrants, sans parler de leurs nombreux atouts. Des indicateurs spécifiques pourraient mettre en lumière ces atouts et les indicateurs 5.1 et 5.2 ont été réécrits dans ce sens.

L'indicateur 6.2 de la **composante 6**, portant sur le bilan d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique, était vague. Il a donc été remplacé par un indicateur sur le réajustement continu de la démarche de développement personnel en fonction des besoins.

Synthèse des thèmes transversaux relevés par tous les sous-groupes de travail

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

Apports et limites des deux modèles dégagés

Les deux modèles ont été analysés parallèlement par les sous-groupes de travail au regard de leur arrimage avec les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive et de leur mise en œuvre en formation initiale et au niveau ministériel.

Les finalités de l'éducation interculturelle et inclusive

De par sa forme, le modèle spécifique reflète globalement mieux les deux finalités de l'éducation interculturelle et inclusive (4 sous-groupes sur 6), soit « (1) *Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités.* (2) *Préparer l'ensemble des élèves au vivre-ensemble dans une société pluraliste.* ».

Le traitement de la deuxième finalité est cependant plus faible dans les deux modèles. Dans le modèle spécifique, seule la composante 4 renvoie au vivre-ensemble, la limitant par le fait même aux questions d'inégalités et de droits de la personne. Les composantes du modèle intégré pourraient également être revues afin d'actualiser cette finalité, notamment aux compétences 1, 3, 4, 9 et 10. Les exigences définies pour les élèves dans le *Programme de formation de l'école québécoise* pourraient contribuer au développement de la deuxième finalité parmi les compétences à acquérir par les futurs enseignants. Le Groupe interuniversitaire devrait par ailleurs préciser, pour chacune des composantes proposées, à quelle finalité elle correspond.

On évoque en outre un écart entre les deux finalités selon les marqueurs de la diversité concernés. En effet, la première finalité se limite à une diversité ethnoculturelle, religieuse, linguistique et migratoire, tandis que la seconde englobe une conception large de la diversité. Un sous-groupe trouve cette dernière plus intéressante, car elle élargit le champ de la compétence en dehors des milieux pluriethniques et donc des villes. Des participants relèvent aussi des écarts au regard des marqueurs visés par les composantes.

La mise en œuvre en formation initiale

L'un des principaux avantages du **modèle intégré** relève de son arrimage avec les douze compétences du référentiel. En effet, il constitue d'ores et déjà un outil pouvant être utilisé par les formateurs universitaires afin de mieux ancrer les questions relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les exigences ministérielles pour la formation initiale des enseignants, et ce, même si aucun changement n'est apporté au référentiel. Il permet aussi d'approfondir les compétences du référentiel ministériel et d'y introduire des dimensions importantes, par exemple sur les questions de diagnostic des élèves à la compétence 7 et de l'utilisation des technologies de l'information et des communications (TIC), à la compétence 8.

De plus, ce modèle comporte globalement moins de risques d'essentialisation des élèves issus de l'immigration ou de minorités, dans la mesure où il faut bien distinguer les élèves ayant eux-mêmes immigré des générations subséquentes d'immigrants. À l'inverse, le modèle spécifique comporte une certaine forme de catégorisation des élèves, présentant ainsi un risque de stigmatisation, de particularisation et d'exclusion, contraires aux finalités visées.

L'un des avantages faisant le plus consensus pour le **modèle spécifique** est qu'il présente de façon claire et précise l'importance de combattre les inégalités sociales selon des différences ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires, de même que l'importance du vivre-ensemble dans une société pluraliste. Certains sous-groupes de travail croient ainsi que ce modèle a plus de chances de se traduire par une réelle prise en compte de cette question en formation initiale.

Par ailleurs, l'ajout d'une compétence spécifique éviterait que la responsabilité du traitement de cette question ne soit répartie entre un trop grand nombre de professeurs et de chargés de cours, au risque que personne ne s'en occupe. En effet, des participants soutiennent que les formateurs universitaires non-spécialistes de ces questions pourraient avoir de la difficulté à offrir une formation interculturelle adéquate aux futurs enseignants, que ce soit en raison d'un manque de formation ou encore d'intérêt, ce qu'un modèle intégré pourrait leur imposer. Ce modèle limiterait aussi les possibilités d'éparpillement et de redondance des éléments de compétences interculturelles et inclusives que pourrait occasionner un modèle intégré, au risque de faire réagir négativement les futurs enseignants.

Dans un même ordre d'idées, il permettrait d'éviter une répétition d'indicateurs observables similaires entre les différentes compétences, et ainsi faciliter l'encadrement des stages en milieu scolaire. Des participants soulignent en outre que ce modèle est davantage ancré dans la pratique et précis. Ce constat est cependant probablement relatif à sa déclinaison en indicateurs observables, ce qui n'a pas été fait par le Groupe interuniversitaire pour le modèle intégré.

Finalement, plusieurs sous-groupes de travail ont fait état du défi de prendre en compte cette question dans les classes ou les milieux homogènes, c'est-à-dire où la diversité ethnoculturelle est peu présente. Cette question se pose avec plus d'acuité encore lors des stages, notamment dans les milieux anglophones et les régions plus éloignées de Montréal. Alors que certains sous-groupes de travail affirment qu'une compétence spécifique pourrait alors contribuer, d'une part, au développement d'une conscience de la diversité ethnoculturelle et de ses problématiques propres au milieu en question et, d'autre part, à faire face à un malaise à traiter de ce sujet, d'autres soutiennent plutôt qu'elle risquerait d'être tout simplement mise à l'écart. En guise de réponse, des participants proposent de formuler autrement la compétence spécifique, afin qu'elle porte plus largement sur l'équité et comporte des composantes pouvant être adaptées à d'autres marqueurs de la diversité, par exemple socioéconomique ou d'orientation sexuelle¹⁷. Une telle compétence ne devrait toutefois pas entrer en conflit avec la

¹⁷ Cette préoccupation fait écho au deuxième Sommet lors duquel les participants avaient longuement discuté du choix des marqueurs de la diversité à prendre en compte dans la démarche en cours. Comme

compétence 12, soit d’agir de façon éthique et responsable dans l’exercice de ses fonctions, qui, pour certains participants, abonde déjà dans ce sens.

Un modèle « mixte »

Certains sous-groupes de travail ont adopté une posture stratégique afin de trouver quel modèle aurait le plus de chances, dans un délai plutôt court, d’être mis en œuvre au niveau ministériel et ainsi prendre place officiellement dans les exigences de la formation initiale des enseignants. Par ailleurs, comme le MELS doit considérer la diversité sous l’angle de la discrimination en général et de la lutte contre les inégalités, une éventuelle révision du référentiel ou la création d’une compétence spécifique se ferait dans un cadre conceptuel plus large que celui de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Trois sous-groupes de travail sur six en sont donc venus à la conclusion qu’il serait préférable de travailler sur un modèle « mixte », ayant une approche plus large de la diversité et regroupant certaines caractéristiques des deux modèles dégagés par le Groupe interuniversitaire.

Pour le sous-groupe de travail 5, ce modèle intégrerait des composantes relatives à l’interculturel de façon plus explicite parmi les compétences du référentiel actuel, tout en ajoutant une nouvelle compétence spécifique sur la question plus large de l’équité. Les composantes 5 et 6 du modèle spécifique explicitent selon les participants l’utilité d’un modèle mixte. La composante 5, qui porte sur la coopération avec les acteurs scolaires, les familles et les communautés, pourrait ainsi être intégrée à la compétence 9 du référentiel actuel, tandis que la composante 6, sur le développement professionnel, le serait à la compétence 11.

Les sous-groupes de travail 2 et 6 proposent pour leur part un modèle en plusieurs paliers qui permettrait d’élargir le modèle intégré afin que les composantes soient davantage « génériques », c’est-à-dire qu’elles prennent en compte d’autres marqueurs de la diversité. Le modèle intégré devrait d’abord être révisé afin de s’assurer, d’une part, que les composantes sont génériques et, d’autre part, qu’elles ne sont pas d’un niveau « opérationnel ». En effet, des participants font remarquer que celles ciblant spécifiquement la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique sont parfois similaires aux indicateurs formulés pour le modèle spécifique.

Des indicateurs portant précisément sur les marqueurs ethnoculturels, linguistiques et religieux devraient ensuite être ajoutés au modèle. La même déclinaison en indicateurs serait ensuite faite avec d’autres marqueurs de la diversité. L’ensemble des indicateurs ne serait pas obligatoire, mais adaptable au contexte de diversité dans lequel on se trouve. Ce modèle permettrait par exemple de « tenir compte des réalités des parents pour lesquels l’école n’est pas la culture première », une composante générique permettant de prendre en compte les barrières linguistiques pour les parents immigrants, mais également pour d’autres parents, par

cela a été rappelé dans certains sous-groupes de travail et présenté plus tôt en plénière, les membres du Groupe interuniversitaire ont pour l’instant limité leurs travaux aux marqueurs relatifs à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

exemple de milieux défavorisés. Le sous-groupe de travail 2 amène le modèle un peu plus loin, par l'identification de niveaux d'appropriation et de savoirs préalables (voir le Tableau 4).

Précision et clarté du libellé proposé pour une nouvelle compétence

À nouveau, certains sous-groupes de travail questionnent le choix de limiter cette nouvelle compétence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Concernant précisément le libellé, soit « *Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste* », les discussions ont plutôt porté sur les concepts employés. Certains termes devraient être clairement définis, comme celui du vivre-ensemble. Un sous-groupe de travail suggère d'ailleurs l'ajout d'un glossaire au Rapport du Groupe interuniversitaire.

La plupart des commentaires portent cependant sur la notion de « minorités », dont la pertinence est contestée à la fois pour la compétence et la première finalité. Pour une partie des participants, ce terme comporte d'abord certaines limites au regard de la définition des groupes. Le groupe majoritaire est posé comme étant la norme à partir de laquelle les autres groupes sont définis, et il peut aussi être perçu comme étant exempt de diversité interne. Par ailleurs, il convient de s'interroger sur le statut de certains groupes tels les Autochtones et les anglophones au regard de ce terme. Bien qu'ils soient minoritaires au niveau du nombre, ils ne se considèrent pas nécessairement comme tels dans leur statut de peuples fondateurs. En outre, des élèves peuvent être minoritaires dans la société, mais majoritaires dans leur milieu scolaire. À l'inverse, certains participants soutiennent l'importance d'utiliser le terme « minorités » pour renforcer l'existence de rapports de force qui doivent être combattus. La non-utilisation du terme risque de banaliser et de diluer la question des inégalités de chances entre les groupes majoritaires et les minorités ethnoculturelles, linguistiques, religieuses et migratoires. Le recours au concept de « minorités » uniquement pour ces marqueurs peut cependant amener des enseignants à la catégorisation et à l'essentialisation, dans la mesure où on peut oublier que d'autres marqueurs génèrent des inégalités.

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

Il convient d'abord de rappeler que pour chacun des sous-groupes de travail, les propositions de modifications suggérées par les participants ont été consignées textuellement dans un tableau remis au Groupe interuniversitaire. Ainsi, bien que l'ensemble des commentaires ne soient pas reproduits dans cette synthèse globale, ils seront considérés pour la suite des travaux.

Commentaires généraux

En plus de propositions précises pour chacun des indicateurs du modèle spécifique, les sous-groupes de travail ont formulé des commentaires plus globaux sur la grille.

Premièrement, l'ensemble des indicateurs devrait être finement révisé, de même que leur version traduite vers l'anglais. Un sous-groupe de travail propose d'ailleurs une démarche systématique pour la suite des travaux, afin de préciser trois types de qualité des indicateurs : (1) finalité 1 ou finalité 2, (2) générique ou spécifique (diversité large ou ethnoculturelle) et

(3) observable ou non-observable. Il faudrait en outre s'assurer de la cohérence avec la composante à laquelle chaque indicateur est lié. Par exemple, l'indicateur 1.2 qui complète les indicateurs 3.1 et 3.5 visant à obtenir différents types d'informations sur les élèves, semble pour certains plus adéquat sous la composante 3 que sous la première, portant sur la conscience professionnelle.

Deuxièmement, il faudrait également réviser la progression ou la catégorisation du niveau d'acquisition de certains indicateurs, d'une part, au regard des verbes employés et, d'autre part, afin de s'assurer que les niveaux supérieurs (consolidation et maîtrise) s'appuient sur une acquisition au niveau de la sensibilisation, par exemple par l'apprentissage d'éléments de savoirs. En effet, si l'étudiant ou le superviseur de stage et le maître associé ne comprennent pas le critère — par exemple ce que l'on entend par « pratiques équitables » — ils auront du mal à les apprécier, à les appliquer ou encore à mettre en œuvre des actions de maîtrise correspondantes. Les sous-groupes de travail 4 et 5 proposent des changements précis au niveau de la progression pour la composante 1. Cette progression pourrait se traduire avantageusement dans une grille de degrés d'appropriation (voir le *Tableau 1 proposé par le sous-groupe de travail 2*), qui pourrait aussi permettre d'évaluer la progression individuelle des étudiants. Un autre sous-groupe de travail rappelle qu'il est important de tenir compte de la séquence didactique (planification, préparation, réalisation et adaptation) pour assurer une progression et une cohérence au niveau des indicateurs.

Troisièmement, les participants soulèvent certaines difficultés d'opérationnalisation de la grille afin d'évaluer le développement ou la mobilisation d'éléments de compétences interculturelles et inclusives en formation initiale, tant fondamentale que pratique. La grille apparaît pour certains difficilement utilisable pour l'évaluation, constituant en revanche un bon outil de planification pour les formateurs universitaires et les superviseurs de stage. En outre, les participants évoquent la difficulté d'observer certains comportements ou d'évaluer la présence de certains indicateurs chez les futurs enseignants en formation, par exemple une prise de conscience ou encore la pensée critique.

Composante 1

Plusieurs sous-groupes de travail questionnent la présence d'un modèle de déficit à l'indicateur 1.1, « *J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres.* ». Différentes reformulations sont suggérées afin d'éviter de stigmatiser ces élèves, comme « J'ai des attentes élevées envers tous les élèves » ou encore « J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités ».

Composante 2

De manière générale, les participants trouvent cette composante ambitieuse et exigeante, particulièrement l'indicateur 2.3, « *Je repère les situations d'atteinte aux droits et libertés des élèves et toutes les formes d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.* », et l'indicateur 2.7 « *Je mets en œuvre les interventions nécessaires en matière d'accommodement raisonnable, en collaborant avec les membres de l'équipe-école au besoin.* ». Ce dernier apparaît difficilement applicable en contexte de stage.

De plus, les sous-groupes de travail soulignent l'aspect legaliste et un peu restrictif de cette composante, en raison de l'usage répété du terme « accommodements raisonnables ». D'autres types d'arrangements pouvant être mis en œuvre en milieu scolaire sont par le fait même laissés de côté, tout comme des outils pédagogiques ayant une visée préventive. Des participants proposent aussi d'utiliser des formulations plus positives.

Composante 3

Cette composante a d'abord suscité des discussions sur les définitions des groupes concernés, notamment en raison, pour la première fois dans la grille, de l'emploi du concept de « groupes vulnérables » à l'indicateur 3.12 et de la délimitation des groupes visés par le terme « minorités » à l'indicateur 3.1. À cet égard, un sous-groupe de travail a mentionné que la notion de Premières Nations est préférable à Autochtones, tandis que celle d'« immigrants d'implantation plus ancienne » manquerait de précision. Il a été proposé d'utiliser l'expression « la diversité des profils ethnoculturels, religieux et linguistiques des élèves ».

Les participants se sont également questionnés sur les façons de recueillir des informations sur les élèves des minorités ou immigrants, soulevant des interrogations éthiques. Il faut par exemple prendre en considération qu'au secondaire, pour les élèves ayant plusieurs enseignants, les demandes d'informations directes, et peut-être sensibles, se multiplieraient. Les libellés des indicateurs 3.2 à 3.6, actuellement « Je m'informe... », pourraient être précisés par exemple par : « Je consulte le dossier... » ou « J'en parle avec les élèves si le besoin se présente... ».

Composante 4

Les discussions entourant cette composante ont été plus disparates. On évoque par exemple qu'il faudrait mettre davantage en avant le vivre-ensemble au lieu de la question des inégalités. Un autre sous-groupe de travail suggère d'ajouter des indicateurs sur le climat de classe.

Composante 5

Des sous-groupes de travail constatent une vision « misérabiliste » des relations école-famille, qui met en avant les défis à surmonter par les parents immigrants, sans parler de leurs nombreux atouts. Une modification de l'indicateur 5.1 permettrait de garder la valeur du bagage culturel et intellectuel des minorités ethnoculturelles, linguistiques, religieuses et migratoires. Des participantes évoquent en outre que le public visé par certains indicateurs, soit les personnes immigrantes nouvellement arrivées, devrait être mieux précisé, afin d'éviter de renforcer les préjugés à l'égard de certains groupes.

Des participants soutiennent que cette composante, sur la coopération avec les acteurs scolaires, les familles et les communautés, est similaire à la compétence 9 du référentiel de compétences et que, dans l'éventualité d'un modèle mixte, celle-ci devrait être retirée.

Composante 6

Comme pour la précédente, des participants proposent de retirer cette composante sur le développement professionnel compte tenu de ses similarités avec la compétence 11 du

référentiel ministériel. Le sous-groupe de travail 4 suggère plutôt de la fusionner avec la composante 1, en raison du lien étroit entre le développement de la conscience professionnelle et le développement professionnel continu, par exemple quant à la remise en question de ses propres valeurs et pratiques.

RÉACTIONS ET RÉFLEXIONS DES REPRÉSENTANTES DU COMITÉ D'AGRÉMENT DES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT (CAPFE)

En fin de journée, Madame Thérèse Desnoyers, de la Direction de la formation et de la titularisation du personnel scolaire (DFTPS) du MELS, et Mesdames Céline Garant et Gina Thésée, représentantes du CAPFE, ont réagi sur les échanges tenus au cours de la journée et sur les travaux du Groupe interuniversitaire, au regard des réflexions et du travail en cours menés au CAPFE sur le référentiel ministériel. L'invitation à participer au Sommet a en effet permis aux membres du CAPFE d'amorcer une discussion en amont sur la prise en compte de la diversité en formation initiale, une question récurrente au Comité. Les échanges ayant eu lieu tout au long de la journée témoignent du travail substantiel déjà réalisé à ce sujet et sauront agrémente les réflexions ultérieures du Comité.

Conformément à sa mission, le CAPFE n'a pas le pouvoir d'ouvrir le référentiel pour y apporter des changements. Son principal mandat est de s'assurer que les programmes de formation initiale des enseignants soient conformes au référentiel, lequel s'appuie sur des orientations ministérielles. Un autre mandat lui confère toutefois la possibilité de conseiller le ministre, par exemple en formulant des recommandations. Si le ministre décide d'ouvrir le référentiel, d'autres compétences seront aussi à l'étude, par exemple celle sur les technologies de l'information et des communications.

Advenant cette ouverture, le Comité entrevoit plusieurs scénarios possibles pour améliorer la prise en compte de la diversité dans le référentiel. Au niveau des compétences en elles-mêmes, il y a les deux modèles relevés par le Groupe interuniversitaire, soit l'ajout d'une compétence spécifique et l'accentuation de ce qui existe déjà dans le référentiel. Le Comité a aussi perçu, tout comme les sous-groupes de travail réunis aujourd'hui, la possibilité d'un mélange de ces deux modèles.

Le CAPFE a également réfléchi à d'autres façons de mieux prendre en compte cette question dans le référentiel. D'une part, on pourrait ajouter un chapitre, dont le titre resterait à préciser, sur « l'enseignant sensible et ouvert à l'interculturel » parmi ceux posant les fondements du référentiel (le maître instruit, la professionnalisation et l'approche culturelle). L'ajout d'un tel chapitre aurait l'avantage de teinter l'ensemble du référentiel. D'autre part, il serait possible de demander aux formateurs universitaires d'intégrer cette dimension dans leur cadre conceptuel ou leur théorie de la formation, outre les 12 compétences. Ces deux options comportent cependant un risque de dilution, qui pourrait compromettre sa réelle prise en compte dans les programmes de formation. Les travaux en cours permettront d'approfondir la réflexion à cet égard.

Pour le CAPFE, il est clair que tous les enseignants devraient avoir une sensibilité et une ouverture à l'interculturel et au pluralisme, et plus encore au vivre-ensemble dans une société pluraliste. Une préoccupation ressort cependant quant à la difficulté pour les futurs enseignants de certains milieux de développer un savoir-agir à cet égard, notamment dans des milieux que l'on pourrait qualifier de plus homogènes. Ainsi, au-delà d'une formation fondamentale sur le sujet, le Comité s'interroge sur les façons de travailler et d'évaluer cette compétence en formation pratique.

Enfin, des journées thématiques permettant de continuer les réflexions sur la formation des enseignants ayant émergé lors des trois années de visite du CAPFE dans les universités québécoises sont prévues au cours des deux prochaines années. Les personnes aujourd'hui réunies seront sans

doute interpellées afin de contribuer sur cette question particulière. Mme Gallant souligne que la collaboration du CAPFE avec le Groupe interuniversitaire serait souhaitable.

PISTES DE SUIVI

Trois grandes pistes de suivi ont été évoquées pour les activités du réseau en 2014-2015, et dont il sera fait état au prochain Sommet annuel. Leur échéancier et leur financement demeurent à préciser.

Groupe de travail interuniversitaire et projets de recherche

Premièrement, les discussions et les propositions ayant émergé tout au long de la journée sur les travaux du Groupe interuniversitaire permettront d'enrichir la version finale du *Rapport sur les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et les compétences professionnelles en formation à l'enseignement*, notamment par l'élaboration d'un modèle « mixte ». Le rapport devrait être achevé à l'automne 2014, puis diffusé entre autres, auprès du CAPFE, des membres du Réseau des formateurs québécois sur la prise en compte de la diversité dans la formation initiale et continue, ainsi qu'auprès de la table MELS-Ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche, de la Science et de la Technologie (MESRST)-universités, qui réunit l'ensemble des doyens des facultés des sciences de l'éducation des universités québécoises.

Deuxièmement, on suggère la création de nouveaux groupes de travail, notamment sur l'acquisition des savoirs et compétences des futurs enseignants sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans toutes les régions du Québec. Pour une seconde année, on affirme qu'il serait pertinent 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. Cette recherche interrégionale permettrait d'identifier, d'une part, les besoins de formation et, d'autre part, leurs impacts sur les savoirs et compétences acquis par les futurs enseignants. Zita De Koninck et Diane Querrien, de l'Université Laval, ont proposé d'être membres de ce groupe de travail et débiteront les travaux à ce sujet en élaborant un questionnaire destiné aux étudiants en formation initiale à l'enseignement, qui pourra être commenté par les membres du réseau et administré dans les cours sur la diversité dans les 12 universités québécoises. À plus long terme, la prise en compte de l'expérience des superviseurs de stages et d'autres praticiens du milieu scolaire, comme des conseillers pédagogiques, pourrait également constituer une piste de recherche.

Un autre groupe de travail va se pencher sur la place occupée par certains savoirs (comme l'enseignement des droits de la personne) dans la formation initiale des maîtres sur la diversité. Maryse Potvin (UQAM), Bronwen Low (Université McGill) et Shirley Sarna (CDPDJ) amorceront un projet sur la place, le traitement et les compétences attendues sur les droits de la personne dans la formation des maîtres sur la diversité.

Consolidation du réseau sur la formation à la diversité et l'éducation inclusive

Le réseau s'est doté en 2014 d'une structure souple, l'*Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*, afin de lui permettre d'aller chercher des financements et de mieux structurer ses activités et ses développements. Tel que défini lors des Sommets antérieurs, à la fois réseau professionnel et de recherche, ses principaux mandats sont de soutenir le partage et l'échange sur les démarches

institutionnelles et sur les pratiques de prise en compte de la diversité dans les programmes de formation initiale et continue des professionnels de l'éducation et de faciliter la mise en commun des résultats de recherche dans le domaine ou le développement de nouveaux projets. Le réseau regroupe actuellement plus de 80 membres, provenant pour la plupart des différentes universités québécoises et de nombreux centres de recherche. Plusieurs participants aux Sommets et partenaires du réseau siègent sur le Comité scientifique de l'*Observatoire* afin de déterminer les orientations et planifier les activités du réseau, dont le Sommet annuel.

Sommet 2015

Un quatrième Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation sera organisé à la fin du mois de mai 2015 (généralement après le Congrès de l'ACFAS). Des participants soutiennent qu'il serait intéressant d'élargir la participation du Sommet à des praticiens de toutes les disciplines de l'éducation (qui oeuvrent dans tous les programmes en enseignement) ou encore à certains conseillers pédagogiques travaillant sur les questions de diversité en éducation.

Le Sommet 2015 sera structuré de façon à mettre de l'avant l'aspect « réseau de praticiens » et espace de travail et de réflexions sur la pratique de la formation sur la diversité. Il ne s'agit pas de le transformer en colloque scientifique au sens classique, avec des présentations successives des recherches des membres. Plusieurs thématiques ont été évoquées et devront être priorisées par les membres du Comité organisateur : présentation plus précise du traitement de la diversité en formation des maîtres selon les disciplines de l'éducation (didactique des langues, sociologie de l'éducation, arts, éthique et culture religieuse, psychopédagogie, adaptation scolaire, etc.), afin de réfléchir sur les arrimages ou sur ce qui est peu couvert mais jugé essentiel; préparation d'outils de recherche (questionnaire commun pour une étude interrégionale sur l'impact de la formation sur les compétences des étudiants); réflexion sur la place de certains savoirs essentiels dans la formation sur la diversité, comme les droits de la personne ou les questions autochtones; applicabilité du modèle de compétences qui sera développé par le Groupe interuniversitaire dans différents domaines disciplinaires en enseignement; partage et appropriation de pratiques novatrices de formation et de résultats pertinents et ciblés des activités des groupes de travail.

APPENDICE A - PROGRAMME

Troisième Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation

Axe « Éducation et rapports ethniques », CEETUM

avec la contribution de la Direction des services aux communautés culturelles
du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

Date	23 mai 2014
Lieu	Université du Québec à Montréal 200 rue Sherbrooke Ouest, Salle polyvalente (SH-4800)

PROGRAMME

- 9 h** Mot de bienvenue et allocutions de Monique Brodeur, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM et Christian Rousseau, directeur de la Direction des services aux communautés culturelles du MELS
- 9 h 15** Rappel des objectifs des Sommets et résumé des développements liés aux propositions d'actions prises lors du 2^e Sommet en mai 2013
- 9 h 30** Présentation des travaux du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*
- 10 h** Présentation des objectifs et des documents de référence pour les ateliers de travail
- 10 h 15** **Pause/Formation des sous-groupes de travail**
- 10 h 30** **Atelier 1 :** Propositions de composantes interculturelles et inclusives
- 11 h 45** **Dîner offert sur place**
- 12 h 45** **Atelier 2 :** Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale
- 14 h** **Pause/Retour en plénière**
- 14 h 15** Présentation d'une synthèse par chaque animateur des sous-groupes de travail
- 15 h 15** Réactions des représentantes du CAPFE
- 15 h 30** Pistes et suivis : Sommet 2015 et comités de travail
- 16 h** Mot de clôture
- 16 h 15** Fin de l'activité

APPENDICE B – QUESTIONS POUR LES ATELIERS

Troisième Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation

23 mai 2014

QUESTIONS POUR LES ATELIERS

Atelier 1 : Propositions de composantes interculturelles et inclusives

1. Sur une éventuelle compétence spécifique :
 - 1.1. Clarté, précision : Le libellé est-il clair, précis?
 2. Sur les composantes :
 - 2.1. Clarté, précision : Les libellés des composantes sont-ils clairs, précis?
 - 2.2. Exhaustivité : Les composantes proposées couvrent-elles toutes les dimensions essentielles d'une prise en compte de la diversité ?
 - 2.3. Exclusivité : Est-ce que les composantes proposées se dédoublent ou se chevauchent, ou dédoublent celles qui existent déjà dans les douze compétences du référentiel ministériel?
-

Atelier 2 : Propositions d'indicateurs et leur application en formation initiale

3. Sur les indicateurs :
 - 3.1. Clarté, précision : Les libellés des indicateurs sont-ils clairs, précis?
 - 3.2. Exhaustivité : Les indicateurs couvrent-ils adéquatement chaque composante?
 - 3.3. Exclusivité : Est-ce que les indicateurs se dédoublent ou se chevauchent?
 - 3.4. Progression : Les indicateurs correspondent-ils au niveau de développement auquel ils sont associés (sensibilisation, consolidation et maîtrise)?
4. Sur l'ensemble de la grille :
 - 4.1. Opérationnalisation : Est-ce que la grille permet d'évaluer adéquatement le développement ou la mobilisation de ce type de compétences :
 - 4.1.1. en formation fondamentale?
 - 4.1.2. en formation pratique?

APPENDICE C – TABLEAUX-SYNTHÈSES

TABLEAUX-SYNTHÈSES EXTRAITS DU *RAPPORT PRÉLIMINAIRE SUR LES ORIENTATIONS ET LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES EN FORMATION À L'ENSEIGNEMENT* DU GROUPE DE TRAVAIL SUR LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES EN ÉDUCATION, VERSION DU 16 MAI 2014

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Finalités visées par les compétences	53
Tableau 2 : Mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle	54
Tableau 3 : Nombre de propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré.....	55
Tableau 4 : Libellés des propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré	56
Tableau 5 : Composantes du modèle intégré incorporées à celles de la compétence spécifique	58
Tableau 6 : Libellés des propositions pour une compétence spécifique	60
Tableau 7 : Grille d'indicateurs et niveaux de maîtrise – versions française et anglaise	61

Tableau 1 : Finalités visées par les compétences

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

* Seulement dans le cas du document d'orientation pour le secteur général

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

Tableau 2 : Mentions explicites de marqueurs de la diversité ethnoculturelle

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

* Seulement dans le cas du document d'orientation pour le secteur général

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

Tableau 3 : Nombre de propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré

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

* Comme les libellés des composantes ne sont pas identiques dans les documents d'orientation destinés aux deux ordres d'enseignement (secteur général et enseignement professionnel), les modifications proposées diffèrent selon le cas.

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

Tableau 4 : Libellés des propositions d'ajouts et de modifications pour le modèle intégré

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

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

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

Tableau 5 : Composantes du modèle intégré incorporées à celles de la compétence spécifique

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

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

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

Tableau 6 : Libellés des propositions pour une compétence spécifique

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

Tableau 7 : Grille d'indicateurs et niveaux de maîtrise – versions française et anglaise

<i>Éventuel libellé d'une compétence interculturelle et inclusive spécifique :</i>	
<p>Adopter des pratiques d'équité au regard des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des élèves des minorités et des exigences du vivre-ensemble dans une société pluraliste.</p>	
<p>Composante 1 : Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des exclusions et discriminations.</p> <p align="right">Compétences reliées : 1, 5, 8, 12</p>	
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>
Sensibilisation	1.1 J'ai des attentes aussi élevées envers les élèves issus des minorités qu'envers les autres.
	1.2 Je m'informe sur les repères culturels de chaque élève.
Consolidation	1.3 J'identifie les différents biais pouvant marquer les contenus et les pratiques scolaires.
Maîtrise	1.4 Je construis des jugements nuancés sur le degré d'acquisition des compétences des élèves, en tenant compte de l'interférence potentielle de mon propre bagage social.
<p>Composante 2 : Adopter des pratiques pour contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne.</p> <p align="right">Compétences reliées : 6, 12</p>	
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>
Sensibilisation	2.1 Je m'informe des outils et balises pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodements raisonnables.
Consolidation	2.2 Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.
	2.3 Je repère les situations d'atteinte aux droits et libertés des élèves et toutes les formes d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.
Maîtrise	2.4 J'adopte des pratiques et un langage inclusifs, démocratiques et équitables afin d'agir comme modèle.
	2.5 J'adopte des pratiques d'éducation aux droits de la personne afin d'en assurer le respect et l'application.
	2.6 J'accueille et j'évalue les interventions nécessaires en matière d'accommodement raisonnable et, au besoin, la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école pour agir de manière équitable.
	2.7 Je mets en œuvre les interventions nécessaires en matière d'accommodement raisonnable, en collaborant avec les membres de l'équipe-école au besoin.
	2.8 Je mets en œuvre des stratégies de médiation en contexte interculturel.
<p>Composante 3 : Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et les réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des élèves en vue de soutenir leur réussite éducative.</p> <p align="right">Compétences reliées : 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8</p>	
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>
Sensibilisation	3.1 Je m'informe sur la présence des élèves des minorités dans ma classe (premières nations, nouveaux arrivants ou immigrants d'implantation plus

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

Maîtrise	4.2	J'élabore des projets collectifs ou de coopération qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves et mettent en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.
	4.3	Je suscite une prise de conscience de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique chez les élèves.
	4.4	Je pilote des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les élèves à prendre conscience de l'importance des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français comme langue publique commune.
<p>Composante 5 : Coopérer avec tous les acteurs scolaires, les familles et les communautés en tenant compte des réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles.</p> <p style="text-align: right;">Compétences reliées : 2, 9</p>		
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	5.1	Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille, et je prends conscience des défis qu'ils ont à relever lorsqu'ils sont en contact avec l'école.
	5.2	Je connais les moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.
Consolidation	5.3	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins en maintenant la collaboration avec les différents acteurs concernés.
	5.4	Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.
Maîtrise	5.5	J'adapte les activités et outils de communication avec les parents qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement, dans leur forme et leur contenu.
	5.6	Je mets en œuvre des activités d'accueil pour les nouveaux arrivants, avec l'équipe-école et les élèves.
<p>Composante 6 : S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.</p> <p style="text-align: right;">Compétence reliée : 11</p>		
<i>Niveau</i>	<i>Indicateurs</i>	
Sensibilisation	6.1	Je m'informe des ressources disponibles.
Consolidation	6.2	J'établis un bilan de ma compétence interculturelle et inclusive.
Maîtrise	6.3	Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.

(DOCUMENT TRANSLATED FROM THE ORIGINAL)

Third Summit of University Instructors regarding Ethnocultural, Religious and Linguistic Diversity in Education

May 23, 2014

**REFERENCE DOCUMENT FOR WORKSHOP 2 :
Proposals for indicators and their application during initial training**

Possible wording for a specific intercultural and inclusive competency:	
ADOPT EQUITABLE PRACTICES REGARDING THE ETHNOCULTURAL, RELIGIOUS, LINGUISTIC OR MIGRATION REALITIES OF MINORITY STUDENTS AND THE DEMANDS FOR LIVING IN HARMONY IN A PLURALISTIC SOCIETY	
Component 1: Develop a critical professional awareness of the knowledge, practices and processes at school that produce or reproduce exclusion and discrimination.	
Related competencies: 1, 5, 8, 12	
<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	1.1 I expect as much from minority students as I do from other students.
	1.2 I familiarize myself with each student's cultural references.
Consolidation	1.3 I identify the different biases that can mark the school's curriculum and practices.
Mastery	1.4 I make nuanced judgments about students' degree of competency acquisition, taking into account the potential interference of my own social baggage.
Component 2: Adopt practices to counter discrimination and promote respect for human rights.	
Related competencies: 6, 12	
<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	2.1 I inquire about the tools and signs for identifying situations of discrimination, including the guidelines for reasonable accommodation.
Consolidation	2.2 I am familiar with the tools needed to identify situations of discrimination, including the guidelines for reasonable accommodation.
	2.3 I identify situations that negatively affect students' rights and freedoms as well as all forms of exclusion and discrimination that occur in class and at

	school.
Mastery	2.4 I adopt inclusive, democratic and equitable practices in order to act as a model.
	2.5 I adopt practices in human rights education that promote the respect for and application of human rights.
	2.6 I take appropriate actions in collaboration with the school team to promote equity
	2.7 I implement any necessary interventions for reasonable accommodations by collaborating with the school team when appropriate.
	2.8 I implement mediation strategies in an intercultural context.
<p>Component 3: Adopt attitudes and practices that recognize and legitimate the students' linguistic repertoire, experiences and ethnocultural, religious and migration realities in order to support their school success.</p> <p style="text-align: right;">Related competencies: 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8</p>	
<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	3.1 I make inquiries about the presence of minority students in my class (First Nations, recent and longstanding immigrants).
	3.2 I familiarize myself with the migration routes and the adaptation of immigrant or refugee students and their family (e.g., multi-country itineraries, family separation/reunification, trauma, bereavements, etc.)
	3.3 I inquire about school attendance in the country of origin, educational delays caused by migration and the extent of students' knowledge about Quebec schools.
	3.4 I am aware of the presence of students in my class whose mother tongue is not French.
	3.5 I inquire about the cultural or religious realities of my students and their families.
	3.6 I inquire about the services of reception and support for learning French as well as other support services offered by the school to immigrant students.
Consolidation	3.7 I maintain a critical distance from processes and practices that show little regard for students' ethnocultural, religious, linguistic and migration realities in order to avoid their prejudicial effects.
	3.8 I take a critical view of teaching materials to ensure they reflect the diversity of students' ethnocultural, religious, linguistic and migration experiences.

Mastery	3.9	I adapt my teaching materials to ensure they reflect my students' ethnocultural, religious, linguistic and migration experiences.
	3.10	I prepare and monitor teaching-learning activities that allow my students to establish links between their linguistic repertoire and the language of instruction as well as between their cultural backgrounds and the cultural references present in the various subject areas.
	3.11	I adapt my technopedagogical practices in class in function of my students' relationship with ICT, which varies according to their ethnocultural, religious, linguistic and migration realities.
	3.12	My practices take into account the social and academic needs of students in vulnerable groups, including new immigrants, refugees and/or those in the process of learning French.
	3.13	I adjust assessment procedures to take into account students' ethnocultural, religious, linguistic and migration realities and to avoid their prejudicial effects.

Component 4: Foster students' understanding of inequalities and human rights as well as their capacity to act fairly and responsibly in a pluralistic society.

Related competencies: 1, 3, 4, 9, 12

<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	4.1 I familiarize myself with the methods employed in the school environment to raise awareness about diversity and human rights and to prepare students for their role as citizens in a pluralistic society.
Consolidation	-
Mastery	4.2 I develop collective or cooperative projects that promote mutual recognition among students and that emphasize pluralism, democratic participation and fairness.
	4.3 I raise students' awareness of ethnocultural, religious and linguistic diversity.
	4.4 I monitor teaching-learning situations that raise students' awareness of the importance of democratic values, human rights and French as a shared public language.

Component 5: Cooperate with all school stakeholders, families and communities based on their linguistic, religious, migration and ethnocultural realities.

Related competencies: 2, 9

<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	5.1 I inquire about students' knowledge of the Quebec school system and their family's mastery of the language of instruction, and I become familiar with the challenges they face when they come in contact with the school.
	5.2 I inquire about the measures taken in the school to develop a school-family-community collaboration.
Consolidation	5.3 When necessary, I guide and accompany my students to services that meet their needs while collaborating with the various stakeholders involved.
	5.4 I call upon the resources available to properly communicate with parents who do not speak the language of instruction.
Mastery	5.5 I adapt the form and content of communication activities and tools for parents who do not speak the language of instruction.
	5.6 I implement reception activities for new immigrants together with the school team and the students.
<p>Component 6: Participate in professional development activities that allow for the improvement of knowledge, expertise, and behaviours in terms of awareness of ethnocultural, religious and linguistic diversity.</p> <p style="text-align: right;">Related competency: 11</p>	
<i>Level</i>	<i>Indicators</i>
Awareness	6.1 I inquire about the resources available.
Consolidation	6.2 I summarize and evaluate my intercultural competencies and my abilities to foster inclusion.
Mastery	6.3 I participate in ongoing training to keep my knowledge up to date.