

La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles

Intercultural and inclusive teacher training: the conceptualization and operationalization of professional skills

La formación intercultural e incluyente del personal docente: conceptualización y operacionalización de competencias

Julie Larochelle-Audet, Corina Borri-Anadon and Maryse Potvin

Volume 44, Number 2, Fall 2016

Le développement de compétences en éducation et en formation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1039027ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1039027ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C. & Potvin, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, 44(2), 172–195. <https://doi.org/10.7202/1039027ar>

Article abstract

In the context of globalization, educational systems, from elementary to university, must take into account the increasingly complex realities they face, especially in terms of skills that teachers need to develop. In this respect, on both political and scientific levels, the importance of training on ethnocultural, religious and linguistic diversity comes up regularly. However, a portrait of teacher training in Québec universities has revealed an overall deficiency in this area (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew and Potvin, 2013). While a competency-based approach has prevailed since 2001 in teacher training, an inter-university work group has begun to address this gap by enriching the Department of Education's professional frame of reference on teacher competencies. The work of the group, presented in this article, is based on a critical analysis of the department's frame of reference, which reveals an absence of tangible considerations on ethnocultural diversity and the objectives of intercultural and inclusive teacher training. The members of the group developed two methods aiming to add intercultural and inclusive competencies to the reference framework: the first proposes the integration of 21 components into the 12 existing professional competencies, and the second favours the addition of a new intercultural and inclusive competency. Their operationalization entails some limitations and risks, which are the subject of a discussion in this article.

La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant: conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles

Julie LAROCHELLE-AUDET

Université de Montréal, Québec, Canada

Corina BORRI-ANADON

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Maryse POTVIN

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Dans un contexte de mondialisation, les systèmes éducatifs, du primaire à l'université, doivent prendre en compte des réalités de plus en plus complexes qui les interpellent, notamment quant aux compétences que doivent développer les enseignants et les enseignantes. À cet égard, l'importance d'une formation relative à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique est régulièrement rappelée, tant sur le plan politique que scientifique. Pourtant, un portrait de cette formation dans les universités québécoises a montré que celle-ci demeure globalement lacunaire (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Alors que prévaut depuis 2001 une approche par compétences pour la formation à l'enseignement, un groupe de travail

interuniversitaire a entrepris de pallier ce manque en enrichissant le référentiel ministériel de compétences professionnelles du personnel enseignant. Les travaux du groupe, présentés dans l'article, s'appuient sur une analyse critique du référentiel, qui révèle l'absence de considérations concrètes quant à la diversité ethnoculturelle et aux finalités d'une formation interculturelle et inclusive en enseignement. Les membres du groupe ont élaboré deux modalités visant à insérer au référentiel des compétences interculturelles et inclusives : la première propose d'intégrer 21 composantes à même les 12 compétences professionnelles existantes et la seconde privilégie l'ajout d'une nouvelle compétence dite interculturelle et inclusive. Leur opérationnalisation comporte certaines limites et certains risques, qui font ici l'objet d'une discussion.

ABSTRACT

Intercultural and inclusive teacher training: the conceptualization and operationalization of professional skills

Julie LAROCHELLE-AUDET, University of Montreal, Québec, Canada

Corina BORRI-ANADON, University of Québec in Trois-Rivières, Québec, Canada

Maryse POTVIN, University of Québec in Montreal, Québec, Canada

In the context of globalization, educational systems, from elementary to university, must take into account the increasingly complex realities they face, especially in terms of skills that teachers need to develop. In this respect, on both political and scientific levels, the importance of training on ethnocultural, religious and linguistic diversity comes up regularly. However, a portrait of teacher training in Québec universities has revealed an overall deficiency in this area (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew and Potvin, 2013). While a competency-based approach has prevailed since 2001 in teacher training, an inter-university work group has begun to address this gap by enriching the Department of Education's professional frame of reference on teacher competencies. The work of the group, presented in this article, is based on a critical analysis of the department's frame of reference, which reveals an absence of tangible considerations on ethnocultural diversity and the objectives of intercultural and inclusive teacher training. The members of the group developed two methods aiming to add intercultural and inclusive competencies to the reference framework: the first proposes the integration of 21 components into the 12 existing professional competencies, and the second favours the addition of a new intercultural and inclusive competency. Their operationalization entails some limitations and risks, which are the subject of a discussion in this article.

RESUMEN

La formación intercultural e incluyente del personal docente: conceptualización y operacionalización de competencias profesionales

Julie LAROCHELLE-AUDET, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Corina BORRI-ANADON, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Maryse POTVIN, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

En el contexto de la globalización, los sistemas educativos, desde la primaria hasta la universidad, deben tomar en cuenta las realidades cada vez más complejas que les interpelan, sobre todo en lo referente a las competencias que deben desarrollar los docentes. Al respecto, con frecuencia se recuerda la importancia de una formación relacionada con la diversidad etnocultural, religiosa y lingüística, tanto sobre el plano político que científico. Sin embargo, una evocación de dicha formación en las universidades quebequenses muestra que aun es, en su conjunto, incompleta (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Si bien desde 2001 prevalece un enfoque por competencias profesionales en la formación magisterial, un grupo de trabajo interuniversitario se dedicó a corregir esa falta enriqueciendo el referencial ministerial de competencias profesionales del personal docente. Los trabajos del grupo, que presentamos en este artículo, se fundan en un análisis crítico de dicho referencial, el cual muestra la ausencia de consideraciones concretas en lo referente a la diversidad etnocultural y a las finalidades de una formación intercultural incluyente en enseñanza. Los miembros del grupo elaboraron dos modalidades con el objetivo de insertar en el referencial las competencias culturales e incluyentes: la primera propone integrar 21 competencias directamente en las 12 competencias profesionales ya existentes y la segunda privilegia la adjunción de una nueva competencia denominada intercultural e incluyente. Su operacionalización comporta algunos límites y ciertos riesgos que constituyen el tema que aquí se discute.

INTRODUCTION

Les mutations sociétales et mondiales appellent les systèmes éducatifs des démocraties modernes à favoriser la compréhension mutuelle, le respect du pluralisme et la tolérance (Delors, 1996). Cette vision de l'éducation, où il s'agit d'apprendre à vivre ensemble¹, fait appel à la responsabilité des gouvernements pour la guider de manière cohérente et dans une vision à long terme. Afin d'être réellement effective, elle nécessite cependant le concours des enseignants et des enseignantes. L'exigeante responsabilité qui leur incombe a suscité, sur le plan international, l'avènement de diverses approches et initiatives quant à leur formation en contexte de diversité (Brett, Mompoin-Gaillard, Salema et Keating-Chetwynd, 2009; Byram, Neuner, Parmenter, Starkey et Zarate, 2003; Cochran-Smith, 2004; Gay, 2010; Ouellet, 2002; Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Toussaint, 2010).

Au Québec, la nécessité d'une prise en compte plus large des enjeux de diversité et de vivre-ensemble en formation initiale à l'enseignement se caractérise par l'instauration à partir des années 1990 de cours sur ces enjeux dans plusieurs universités québécoises, cours qui s'inscrivent dans la foulée d'une réforme curriculaire ambitieuse sur le plan du vivre-ensemble (MEQ, 1997) et de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998). Dès la fin des années 1990, le gouvernement affirme la nécessité d'une formation, si possible obligatoire, de « tout le personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves » (MEQ, 1998, p. 32-33).

Bien que cette formation demeure depuis politiquement valorisée, notamment dans les plans d'action du ministère de l'Immigration (MICC, 2008; MIDI, 2016), un portrait de l'offre de formation initiale sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique indique qu'elle demeure fortement inégale selon l'université fréquentée et le programme de formation suivi par les futurs enseignants et enseignantes (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). La création de cours sur ce sujet durant les deux dernières décennies s'est davantage concentrée dans les universités situées en milieu pluriethnique et plurilingue, où les enjeux relatifs à la prise en compte de la diversité en milieu scolaire se posent avec plus d'acuité et où l'on retrouve un plus grand nombre de professeurs spécialistes de ces questions. Une grande partie de ces cours se retrouvent dans les programmes visant à former des enseignants et des enseignantes qui auront tout vraisemblablement à travailler

1. Apprendre à vivre ensemble constitue l'un des quatre piliers de ce que la commission Delors (1996) a appelé l'éducation pour le XXI^e siècle. Il s'agit d'amener les individus à passer d'une interdépendance de fait à une solidarité voulue, à partir de deux voies complémentaires : la découverte progressive de l'autre, qui passe nécessairement par la connaissance de soi, et l'engagement dans des projets communs tout au long de la vie.

auprès d'élèves issus de l'immigration ou de groupes minorisés² dans la société, comme les programmes d'enseignement des langues secondes. Ainsi, toutes universités confondues, un programme sur six ne comportait aucun cours sur la thématique en 2014 (Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Potvin et Mc Andrew, 2014). En dépit des avancées constatées, un grand nombre d'enseignants et d'enseignantes obtiennent leur diplôme aujourd'hui sans avoir reçu de formation formelle relative à la diversité ethnoculturelle, à l'immigration ou encore au racisme.

Le décalage entre l'orientation normative promulguée par le gouvernement du Québec et la réelle prise en compte de la diversité dans les programmes de formation a mobilisé plusieurs acteurs des universités et des milieux éducatifs. L'une des raisons pouvant expliquer cet écart est le manque de considération à cet égard dans le référentiel de compétences professionnelles élaboré par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2001a, 2001b), alors que celui-ci se situe au cœur des orientations devant guider les universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation en enseignement (Potvin *et al.*, 2015). Composé de douze compétences regroupées en quatre catégories (fondement, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, identité professionnelle), le référentiel ministériel établit les balises en matière de compétences attendues de la part des futurs enseignants et enseignantes au terme de tous les programmes de formation initiale menant à l'autorisation d'enseigner au préscolaire, au primaire et au secondaire³. Pour être accrédités, les programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par les universités québécoises doivent se conformer aux orientations ministérielles et faire l'objet d'une évaluation périodique par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE). Ces balises rendent difficile l'intégration d'autres activités créditées dans les programmes, en particulier lorsqu'il ne s'agit pas d'une priorité partagée par les acteurs scolaires et universitaires (Larochelle-Audet, 2014a, 2014b).

C'est donc dans ce contexte qu'un groupe de travail interuniversitaire a été mis sur pied en 2013 afin de réfléchir à la nature des compétences à développer en formation à l'enseignement au regard de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et aux enjeux de leur reconnaissance au niveau ministériel. Les travaux de ce groupe, exposés ci-après, traduisent un effort de conceptualisation et d'opérationnalisation de compétences interculturelles et inclusives s'intégrant au référentiel existant et pouvant ainsi améliorer la formation initiale et continue du personnel enseignant.

-
2. Le concept de « groupes minorisés » renvoie aux processus sociologiques de « minorisation », c'est-à-dire de construction de catégories sociales qui sont exclues et inférieures en matière de pouvoir.
 3. Au Québec, la principale voie de qualification pour obtenir une autorisation permanente d'enseigner (le brevet d'enseignement) est la réussite d'un programme de premier cycle universitaire en enseignement (le baccalauréat). Depuis les réformes de 1992-1994 et 2001, ces programmes sont d'une durée de quatre ans et accordent une place importante à la formation pratique et aux stages (700 heures ou plus). Il existe près de vingt programmes de formation différents, ceux pour l'enseignement au secondaire étant divisés selon leur spécialisation disciplinaire et les autres selon le niveau ou le type d'enseignement (préscolaire et primaire, formation professionnelle et technique, adaptation scolaire et sociale, etc.).

LES ASSISES DES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES

Liée dans une large part aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes, la notion de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique – parfois simplement désignée dans cet article par les termes diversité ou diversité ethnoculturelle – fait référence aux rapports inégaux et de concurrence entre majoritaires et minoritaires, constitutifs de l'histoire et de l'identité du Québec et du Canada (Potvin, 2016). Cette diversité, aussi appelée pluriethnicité ou multiethnicité, réunit plusieurs marqueurs sociaux qui y sont relatifs, comme la langue, la religion, la « race », la couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant ou de réfugié. Ces marqueurs sont ici appréhendés selon une perspective constructiviste, c'est-à-dire de façon non essentialiste et intersectionnelle, dans leurs liens avec d'autres marqueurs de la diversité sociale (p. ex. genre, condition sociale, handicap ou orientation sexuelle) (Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015; Potvin *et al.*, 2015).

Les travaux du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation ont été menés selon une perspective qualifiée d'interculturelle et inclusive. L'éducation interculturelle est bien connue dans le milieu scolaire au Québec, en raison des politiques interculturelles adoptées depuis une vingtaine d'années par le ministère de l'Éducation et les structures éducatives. Comme le résume Ouellet (2002), la perspective interculturelle fait référence aux relations et aux changements mutuels, sur les plans social, culturel et institutionnel, qui naissent des contacts entre les groupes. Depuis quelques années, cette perspective tend à être remplacée par l'approche inclusive (Potvin, 2013, 2014). Longtemps associée uniquement à l'intégration scolaire des élèves handicapés et en difficulté, elle renvoie dorénavant à une pluralité de motifs pouvant engendrer l'exclusion en éducation (UNESCO, 2009). Cette perspective interroge les pratiques et processus éducatifs qui excluent ou discriminent afin d'agir sur ceux-ci (Borri-Anadon *et al.*, 2015).

Suivant cette perspective, les compétences interculturelles et inclusives pour le personnel enseignant devraient poursuivre deux grandes finalités⁴. La première est une finalité de transformation sociale: « Préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire » (Potvin *et al.*, 2015, p. 12). La deuxième, qui s'inscrit dans le prolongement de la première, est une finalité de différenciation: « Adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés (Potvin *et al.*, 2015, p. 12).

4. Les finalités recourent, tout en étant plus larges, les dimensions d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle définies par la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998).

La perspective interculturelle et inclusive pour la formation du personnel enseignant s'ancre donc dans le contexte québécois, tant sur le plan éducatif que politique. Comme la perspective multiculturelle aux États-Unis, elle revêt néanmoins de multiples significations et puise à même d'autres perspectives (Potvin et Larochelle-Audet, 2016). Une recension d'écrits a permis de dégager des savoirs, savoir-faire et savoir-être convergents entre les diverses approches sur la formation du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle – principalement l'éducation interculturelle et multiculturelle; l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains; l'éducation antiraciste et les approches critiques et transformatives; l'éducation inclusive (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell et Kingué Élongué, 2015). Si une compétence est un « savoir-agir en contexte », plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être, nécessairement perméables les uns aux autres, s'imbriquent, se chevauchent et s'alimentent au sein de ce qu'on appelle ici les compétences interculturelles et inclusives (Potvin, Borri-Anadon et Larochelle-Audet, 2014).

Comme l'exposent Potvin et Larochelle-Audet (2016) dans un ouvrage récent⁵, plusieurs savoirs humanistes liés en particulier aux sciences sociales et humaines sont proposés pour la formation du personnel enseignant relativement à la diversité ethnoculturelle. Parmi la centaine d'écrits internationaux consultés, les auteurs des différents courants se rejoignent sur l'importance, pour le personnel enseignant, de développer une compréhension sociopolitique et historicisée des inégalités sociales et, dans une perspective critique, des systèmes d'oppression. Ils jugent également important que les enseignants et les enseignantes connaissent les fondements sociologiques de certains facteurs déterminants et processus fondamentaux liés à la migration (facteurs pré et postmigratoires, acculturation, intégration), à la mondialisation, aux identités, à l'ethnicité et aux mécanismes d'inclusion-exclusion (racisme, discriminations, etc.). D'autres savoirs jugés essentiels dans les écrits sont plus procéduraux ou appliqués, comme ceux relatifs au fonctionnement des institutions dans un contexte démocratique et pluraliste, et en particulier de l'école (droits de la personne, obligations juridiques, politiques publiques). Des connaissances relatives aux multiples réalités et parcours des élèves issus de l'immigration et appartenant à des groupes minorisés, de même qu'aux réalités de leurs familles, devraient aussi figurer dans le curriculum de base pour la formation du personnel enseignant, selon ces écrits.

Les auteurs consultés pour cette recension proposent aussi certains savoir-faire, c'est-à-dire des habiletés permettant de cerner et de déterminer l'action ou l'intervention à entreprendre dans une situation donnée. Une partie de ces savoir-faire sont relationnels et sociaux, recoupant à certains égards des savoir-être. Il s'agit notamment d'habiletés langagières et d'aptitudes à la communication permettant

5. L'analyse de cette recension est reprise (non intégralement) du chapitre de Potvin et Larochelle-Audet (2016) intitulé « Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire ».

d'établir des liens collaboratifs avec les élèves, les familles et la communauté, en ce qui concerne tant la maîtrise des langues que les capacités d'écoute, d'observation et de communication interculturelle. D'autres encore engagent des aptitudes critiques, comme identifier et nommer les inégalités et les exclusions vécues par les élèves, ou des habiletés citoyennes, par exemple respecter les droits fondamentaux et résoudre des conflits de façon démocratique.

D'autres savoir-faire visent plutôt l'adaptation des méthodes pédagogiques, des curriculums et de la culture scolaire afin de prendre en compte la diversité ethnoculturelle et de favoriser l'équité. L'éducation multiculturelle insiste plus particulièrement sur la mise en œuvre de pratiques pédagogiques et de curriculums culturellement pertinents, prenant en compte et valorisant les savoirs, réalités et expériences des élèves minorisés et favorisant une participation active à l'apprentissage (Bennett, 2011; Gay, 2010; Sleeter et Grant, 2009). L'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits humains ainsi que la conception québécoise de l'éducation interculturelle mettent plutôt l'accent sur la pratique du dialogue et de la négociation en classe, de manière à pouvoir débattre de sujets comme la justice, les droits et le pouvoir, de même que sur les problèmes survenant au quotidien dans la vie des élèves (Banks *et al.*, 2005; Brett *et al.*, 2009; Huddleston, Gollob, Krapf, Salema et Spajic-Vrkaš, 2007; Jutras, 2010; Ouellet, 2002). Les perspectives antiraciste et critique valorisent, en plus, un engagement actif de la part de l'enseignant ou de l'enseignante afin de contrer les injustices pouvant prendre forme dans sa pratique et à l'école (Apple et Beane, 2007; Kincheloe et McLaren, 2007; Smith-Maddox et Solorzano, 2002), tandis que l'éducation inclusive appelle, plus globalement, à des changements concertés au sein des établissements scolaires (Booth et Ainscow, 2002; Potvin, 2013, 2014; UNESCO, 2009).

Enfin, les écrits consultés révèlent l'importance des savoir-être. Les enseignants et les enseignantes sont invités à prendre conscience de leurs privilèges, de leur position sociale, de leurs repères culturels et de leurs préjugés, ainsi que des effets de leurs pratiques et de leurs décisions sur les élèves de groupes minorisés. La littérature valorise aussi le développement d'attitudes d'ouverture à la diversité ethnoculturelle, vue comme un facteur d'enrichissement pour les apprentissages des élèves et de reconnaissance vis-à-vis de l'« autre » et de ses perspectives variées. Des savoir-être d'*empowerment* et d'empathie à l'égard des élèves, de leurs capacités et de leurs réalités, mais aussi des inégalités locales et mondiales, sont également au cœur d'une telle formation.

UN REGARD CRITIQUE SUR LE RÉFÉRENTIEL EXISTANT

En préambule à ses travaux, le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a entrepris de repérer dans les documents d'orientation du Ministère pour la formation générale (MEQ, 2001a) et

pour l'enseignement professionnel (MEQ, 2001b)⁶ la présence d'énoncés relatifs aux différents marqueurs de la diversité ethnoculturelle ou renvoyant aux deux finalités formulées: «préparer tous les apprenants à mieux vivre ensemble dans une société pluraliste et à développer un monde plus juste et égalitaire» et «adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés» (Potvin *et al.*, 2015, p. 12).

Même si le pluralisme de la société québécoise – attribué entre autres à la présence de «personnes de nationalités et de cultures diverses» (MEQ, 2001a, p. 4) – apparaît d'emblée dans ces documents comme étant l'une des transformations majeures à prendre en considération afin d'améliorer la qualité de la formation à l'enseignement, aucune des douze compétences constitutives du référentiel ne porte explicitement et directement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Potvin *et al.*, 2015). Quelques composantes⁷ de ces compétences, réparties dans les différentes catégories du référentiel ministériel – fondements, acte d'enseigner, contexte scolaire et social et identité professionnelle –, y renvoient de manière plus ou moins explicite.

La catégorie des fondements

La catégorie des fondements regroupe deux compétences. La compétence 1 valorise une approche culturelle de l'enseignement, l'une des deux orientations générales du référentiel⁸. Cette approche valorise le développement d'une sensibilité culturelle partagée permettant «d'entrer en relation avec le monde, soi-même et autrui» (MEQ, 2001a, p. 41). Cela implique de la part de l'enseignant ou de l'enseignante une connaissance élargie de sa «culture première» et des objets de la culture seconde contenus dans les programmes scolaires, ainsi que la création de situations d'enseignement-apprentissage significatives pour les apprenants au regard de leur propre «culture première». Bien que l'approche culturelle de l'enseignement présente des liens évidents avec les savoirs, savoir-faire et savoir-être constitutifs d'une formation interculturelle et inclusive, cette perspective n'est jamais explicitée. Il n'est par ailleurs jamais fait référence à l'origine ethnoculturelle ou au parcours migratoire des élèves ou du personnel enseignant.

-
6. Dans cet article, les extraits sont tirés du document d'orientation pour la formation générale (MEQ, 2001a). Même si le vocabulaire utilisé dans le document destiné à l'enseignement professionnel varie parfois, les constats issus de cette analyse sont similaires pour les deux ordres de formation.
 7. Les composantes «décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques» (MEQ, 2001a, p. 57).
 8. Compétence 1: «Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions» (MEQ, 2001a, p. 60).

La compétence 2 porte plutôt sur la communication dans la langue d'enseignement, renvoyant ainsi à la dimension linguistique de la diversité⁹. Elle la réduit cependant essentiellement à l'apprentissage de la « langue orale normée », comme le montre cette composante : « Employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs » (MEQ, 2001a, p. 71).

La catégorie de l'acte d'enseigner

Rappelant l'approche culturelle de l'enseignement, on valorise dans cette catégorie la construction (compétence 3) et la mise en œuvre (compétence 4) de situations d'apprentissages signifiantes pour les « élèves concernés » ou ayant certaines « caractéristiques sociales »¹⁰. Une seule composante indique toutefois explicitement de quels élèves ou de quelles caractéristiques il est fait état, soulignant que l'enseignant ou l'enseignante doit « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage » (MEQ, 2001a, p. 81). Cette perspective différenciée ne prévaut toutefois ni pour la compétence 5, portant sur l'évaluation des apprentissages des élèves, ni pour la compétence 6, relative à la gestion de classe¹¹.

Par ailleurs, une composante de la compétence 4 et une autre de la compétence 6 font la promotion d'une perspective démocratique et citoyenne, sans pourtant renvoyer de manière explicite à une perspective interculturelle et inclusive. Il s'agit respectivement d'« habiliter les élèves à travailler en coopération » (MEQ, 2001a, p. 88) et de « faire participer les élèves comme groupe et comme individus à l'établissement des normes de fonctionnement de la classe » (MEQ, 2001a, p. 99).

La catégorie du contexte scolaire et social

Dans cette catégorie, la compétence 7 vise la prise en compte des besoins et des caractéristiques des élèves à risque et des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation

9. Compétence 2 : « Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante » (MEQ, 2001a, p. 69).

10. Compétence 3 : « Concevoir des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001a, p. 75).

Compétence 4 : « Piloter des situations d'enseignement-apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction des élèves concernés et du développement des compétences visées dans le programme de formation » (MEQ, 2001a, p. 85).

11. Compétence 5 : « Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre » (MEQ, 2001a, p. 90).

Compétence 6 : « Planifier, organiser et superviser le mode de fonctionnement du groupe classe en vue de favoriser l'apprentissage et la socialisation des élèves » (MEQ, 2001a, p. 97).

ou d'apprentissage¹². Ces marqueurs de la diversité sociale ne sont toutefois pas mis en relation avec les marqueurs de la diversité ethnoculturelle. La compétence 8 sur les technologies de l'information et des communications (TIC) ne s'y attarde pas non plus¹³, bien que les TIC soient présentées comme étant un outil pour une approche culturelle de l'enseignement. On y affirme en effet que les réseaux peuvent devenir « un excellent moyen d'ouverture sur le monde et d'accès à d'autres objets de culture ou de savoirs » (MEQ, 2001a, p. 107).

La compétence sur l'implantation d'une approche coopérative entre les différentes parties prenantes à l'école (compétence 9) et celle relative à la participation active et collaborative du personnel enseignant (compétence 10) sont propices à la mise en œuvre d'une perspective inclusive à l'école¹⁴. Sans pour autant s'inscrire dans une telle perspective, ces deux compétences favorisent l'engagement des acteurs scolaires. La compétence 9 valorise la participation des élèves et des parents dans les structures de gestion, les projets et les activités de l'école, tandis que la compétence 10 porte sur le travail collaboratif avec les collègues, et ce, en fonction des élèves concernés.

La catégorie de l'identité professionnelle

On trouve dans cette dernière catégorie une compétence relative au développement professionnel (compétence 11) qui ne présente aucun lien direct avec la diversité ethnoculturelle et les finalités des compétences interculturelles et inclusives¹⁵. À l'inverse, la compétence éthique (compétence 12)¹⁶ est celle qui en présente le plus dans l'ensemble du référentiel.

On reconnaît dans une des composantes l'existence en classe des tensions présentes dans la société, comme le racisme, et on suggère la mise en œuvre d'un « fonctionnement démocratique en classe » (MEQ, 2001a, p. 132) afin de régler démocratiquement les conflits et d'éviter les situations d'exclusion. Une autre composante porte spécifiquement sur la posture réflexive du personnel enseignant, afin qu'il soit en mesure de « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » (MEQ, 2001a, p. 132).

12. Compétence 7 : « Adapter ses interventions aux besoins et aux caractéristiques des élèves présentant des difficultés d'apprentissage, d'adaptation ou un handicap » (MEQ, 2001a, p. 102).

13. Compétence 8 : « Intégrer les technologies de l'information et des communications aux fins de préparation et de pilotage d'activités d'enseignement-apprentissage, de gestion de l'enseignement et de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 107).

14. Compétence 9 : « Coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001a, p. 113).

Compétence 10 : « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches permettant le développement et l'évaluation des compétences visées dans le programme de formation, et ce, en fonction des élèves concernés » (MEQ, 2001a, p. 119).

15. Compétence 11 : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MEQ, 2001a, p. 125).

16. Compétence 12 : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p. 131).

Ses capacités d'analyse réflexive et critique y sont aussi valorisées avec la composante « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe » (MEQ, 2001a, p. 134). Une composante rappelle en outre certains savoir-être d'*empowerment* valorisés par la perspective interculturelle et inclusive: « Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » (MEQ, 2001a, p. 132). Enfin, une composante traite de la discrimination, stipulant qu'il faut « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » (MEQ, 2001a, p. 133).

DES MODALITÉS DE COMPÉTENCES INTERCULTURELLES ET INCLUSIVES POUR LA FORMATION

C'est face à ces constats, et alors qu'une révision du référentiel de compétences semble être à l'ordre du jour ministériel, que le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a entrepris de conceptualiser et d'opérationnaliser des compétences interculturelles et inclusives pouvant s'intégrer au référentiel existant et ainsi orienter la formation du personnel enseignant. Une démarche collective itérative étalée sur trois ans a donc été amorcée, où ont alterné un travail d'écriture et d'élaboration, effectué par une dizaine de formateurs de différentes universités québécoises, et un travail de validation, assuré par une centaine d'autres formateurs et acteurs du milieu éducatif réunis dans le cadre de sommets annuels¹⁷.

Au terme de ses travaux, le groupe de travail a soumis au ministère de l'Éducation un rapport où figurent deux modalités ou façons d'intégrer les compétences interculturelles et inclusives au référentiel ministériel existant¹⁸ (Potvin *et al.*, 2015). Bien qu'elles diffèrent par leur forme, ces deux modalités sont similaires à plusieurs égards. D'abord, elles s'inspirent des savoirs, savoir-faire et savoir-être reconnus par la littérature internationale comme étant au fondement des compétences relatives à la diversité ethnoculturelle. Elles poursuivent en outre les deux finalités d'une formation interculturelle et inclusive. Toutes deux englobent les diverses réalités régionales du Québec en tenant compte des caractéristiques des mouvements migratoires et de la présence de certaines communautés, notamment les Premières Nations et les anglophones. Les deux modalités respectent enfin l'esprit du référentiel ministériel existant et sa structure, de façon à pouvoir s'y insérer facilement.

17. Tous les rapports synthèses des sommets depuis 2012 sont disponibles sur le site de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité: www.ofde.ca.

18. En plus de ces deux modalités, exposées ci-après, ce rapport comporte un outil synthèse destiné aux formateurs en enseignement, qu'ils soient professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage ou enseignants associés. Il rassemble l'ensemble du travail effectué par le groupe et offre ainsi aux formateurs la possibilité de trouver les éléments les plus pertinents pour prendre en compte et évaluer les compétences interculturelles et inclusives, selon les contextes qui leur sont propres.

Des composantes interculturelles et inclusives à intégrer au référentiel (modalité intégrée au référentiel)

La première modalité, dite intégrée, propose 21 composantes qui s'ajoutent à celles déjà formulées par le ministère de l'Éducation pour chaque compétence du référentiel, mais qui concernent peu ou pas la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. Les composantes formulées visent ainsi souvent à consolider certains liens avec la perspective interculturelle et inclusive demeurés implicites dans le référentiel. Le tableau qui suit présente les composantes, réparties selon les quatre catégories existantes du référentiel. Pour chacune, est précisée la compétence sous laquelle elle pourrait être insérée dans le référentiel existant.

Tableau 1. **Composantes interculturelles et inclusives
(modalité intégrée au référentiel)**

Fondements

Compétence 1

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

Compétence 2

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

Acte d'enseigner

Compétence 3

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

Compétence 4

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

Compétence 5

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

Compétence 6

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

Tableau 1. **Composantes interculturelles et inclusives
(modalité intégrée au référentiel)** – suite

Contexte scolaire et social

Compétence 7

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

Compétence 8

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

Compétence 9

15. Reconnaître les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des familles et des communautés, et leur rôle comme acteurs de la réussite scolaire.
16. Agir de concert avec l'ensemble des acteurs scolaires, dont les familles et les communautés, pour la mise en œuvre de pratiques prenant en compte les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants.

Compétence 10

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

Identité professionnelle

Compétence 11

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

Compétence 12

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

Source : Adapté de Potvin *et al.*, 2015, p. 33-38.

**Une compétence interculturelle et inclusive à ajouter au référentiel
(modalité spécifique)**

La deuxième modalité propose plutôt une nouvelle compétence interculturelle et inclusive à ajouter au référentiel existant, comme la 13^e compétence adoptée il y a une dizaine d'années par des programmes en enseignement de l'Université du Québec à Montréal (Potvin, Borri-Anadon, Levasseur et Viola, 2014; Potvin, Borri-Anadon et Laroche-Audet, 2014). Pour ce faire, les composantes élaborées pour la modalité «intégrée» ont été réarticulées et synthétisées sous la forme d'une seule

compétence interculturelle et inclusive: «Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants» (Potvin *et al.*, 2015, p. 40).

Les composantes de la nouvelle compétence sont de nature transversale, concernant toujours plus d'une catégorie du référentiel de compétences. Chacune vise un aspect précis d'une perspective interculturelle et inclusive, de façon à en couvrir toutes les facettes. Le tableau 2 présente cette compétence interculturelle et inclusive, ainsi que les catégories auxquelles les composantes correspondent. Pour chaque composante, on retrouve aussi certains exemples d'application (ou indicateurs) visant à faciliter le développement et l'évaluation «formelle» de cette compétence en formation, tant pratique que théorique¹⁹. Il s'agit d'attitudes, de comportements ou de pratiques qui rendent la composante observable chez l'étudiant ou le stagiaire, de manière à ce que son évaluation s'effectue à des fins de validation officielle des compétences développées dans les situations généralement rencontrées en stage. Les exemples d'application présentés constituent une sorte de guide pour les formateurs et les praticiens ou, encore, des pistes d'auto-évaluation pour les futurs enseignants et enseignantes.

19. Ces exemples d'application fonctionnent également pour la modalité «intégrée». Leur association aux 21 composantes de cette modalité est disponible dans le rapport du groupe de travail (voir Potvin *et al.*, 2015, p. 33).

Tableau 2. **Compétence interculturelle et inclusive**
(modalité spécifique)

Adopter des pratiques inclusives qui préparent les apprenants au vivre-ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés.

Composantes

- 1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination.**
 - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire, Identité professionnelle
 - Exemples d'application
 - *J'identifie les différents biais culturels et linguistiques pouvant marquer les contenus.*
 - *Je prends conscience de mes propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les apprenants.*
 - *J'ai des attentes élevées envers les apprenants de ma classe dont la langue maternelle ou la langue d'usage n'est pas le français, tout en tenant compte de leurs expériences et réalités spécifiques.*
- 2. Adopter des attitudes, des comportements et des pratiques permettant de contrer les discriminations et de faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.**
 - Acte d'enseigner, Identité professionnelle
 - Exemples d'application
 - *Je mets en œuvre des stratégies de dialogue pour favoriser l'interconnaissance culturelle entre les élèves.*
 - *J'adopte des méthodes d'enseignement et d'apprentissage participatives et démocratiques axées sur les droits afin de développer des connaissances, mais aussi des attitudes et des comportements de coresponsabilité chez les élèves.*
 - *Je connais les outils nécessaires pour identifier les situations de discrimination, dont les balises en matière d'accommodement raisonnable.*
- 3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative.**
 - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire
 - Exemples d'application
 - *J'évalue, je planifie et adapte mon matériel didactique en fonction des expériences et des réalités spécifiques des apprenants.*
 - *Je m'informe des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français et des autres services offerts par le milieu scolaire aux apprenants issus de l'immigration.*
 - *J'adapte mes pratiques technopédagogiques en classe pour tenir compte des rapports variés que les apprenants entretiennent avec les TIC selon leurs expériences et réalités spécifiques, dont leurs expériences antérieures.*
- 4. Développer chez les apprenants une capacité d'agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu'une compréhension des inégalités et des droits de la personne.**
 - Fondements, Acte d'enseigner, Contexte social et scolaire
 - Exemples d'application
 - *Je repère les situations d'exclusion et de discrimination qui se déroulent en classe et à l'école.*
 - *Je m'informe sur les moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits de la personne et pour préparer les apprenants à agir comme citoyens dans une société pluraliste.*
 - *Je développe des situations d'enseignement-apprentissage qui amènent les apprenants à prendre conscience des diverses inégalités (ethniques, linguistiques, de genre, socioéconomiques, etc.) qui marquent la société québécoise.*

Tableau 2. **Compétence interculturelle et inclusive**
(modalité spécifique) – suite

- | |
|--|
| <p>5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l'école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires.</p> <ul style="list-style-type: none">- Contexte social et scolaire- Exemples d'application<ul style="list-style-type: none">• <i>Je m'informe sur le degré de connaissance du système scolaire du Québec et sur la maîtrise de la langue d'enseignement par les membres de la famille et de la communauté.</i>• <i>Je fais appel aux ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement.</i>• <i>J'établis des relations professionnelles coopératives et des échanges (p. ex. communauté d'apprentissage, jumelage, mentorat) avec les membres de l'équipe pédagogique, quelle que soient leur langue maternelle ou langue d'usage, leur appartenance à des minorités, leur parcours migratoire, leur expérience professionnelle antérieure, leur origine ethnique ou leur religion.</i> |
| <p>6. S'engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et à l'éducation interculturelle et inclusive.</p> <ul style="list-style-type: none">- Contexte social et scolaire, Identité professionnelle- Exemples d'application<ul style="list-style-type: none">• <i>J'utilise les TIC afin de mettre à jour mes connaissances sur les réalités et expériences spécifiques des apprenants.</i>• <i>J'établis un bilan de mes compétences pour prendre en compte la diversité des expériences et réalités des apprenants et les préparer au vivre-ensemble dans une société pluraliste et égalitaire.</i>• <i>Je m'engage dans des activités de mise à jour de mes connaissances et de formation continue.</i> |

Source : Adapté de Potvin et Larochelle-Audet, 2016, p. 125-126.

LIMITES ET RISQUES ASSOCIÉS À L'OPÉRATIONNALISATION DES MODALITÉS DE COMPÉTENCES

Lorsque vient le temps de les mettre en œuvre en milieu scolaire, les deux modalités élaborées présentent un certain nombre d'avantages et de limites. Parmi les limites, notons un certain risque d'essentialisation et de « folklorisation » des différences, déjà manifestes lorsqu'il s'agit de prendre en compte la diversité en milieu scolaire. Elles peuvent ainsi encourager des pratiques qui portent le potentiel d'enfermer les élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés dans une culture ou une identité d'origine, attribuées à « leur nature » (Magnan, Pilote, Vidal et Collins, 2016). Certaines pratiques visant la connaissance de l'« Autre », par exemple les repas multiculturels, comportent de tels risques. Cette culturalisation du social fait de la différence culturelle le principal facteur explicatif des rapports sociaux (Potvin et Pilote, 2016). Sous l'effet des préjugés et des stéréotypes, ces différences peuvent également être conçues en milieu scolaire comme des « déficiences » ou des « handicaps » (Borri-Anadon, 2016).

En proposant l'ajout d'une compétence, indépendante des autres compétences du référentiel, la modalité « spécifique » présente un risque accru à cet égard. En effet, elle rend très visibles certains marqueurs de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, ce qui accroît les possibilités de les réifier. À l'inverse, en s'insérant à même les autres compétences, la modalité « intégrée » amène les enseignants et les enseignantes à aborder ces marqueurs à partir d'autres dimensions de leur pratique. Cette façon de faire les prive toutefois des finalités au fondement de ces composantes, qui ne sont pas mises en évidence comme le fait la modalité « spécifique ».

Dans un autre ordre d'idées, la modalité « intégrée » comporte l'avantage de s'insérer à même la culture et les pratiques scolaires qui ont cours, en invitant le personnel enseignant tout comme les formateurs – professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants associés – à ajouter de nouvelles composantes au référentiel avec lequel la plupart d'entre eux travaillent depuis plusieurs années. La compétence interculturelle et inclusive « spécifique » nécessite de leur part une nouvelle appropriation, d'autant plus ardue qu'elle ne bénéficie pas d'une reconnaissance formelle au niveau ministériel.

À l'inverse, du point de vue de son intégration dans les documents d'orientation ministériels existants, la modalité « spécifique » comporte l'avantage de pouvoir s'y insérer plus facilement. Elle ne nécessite pas une refonte d'ensemble du référentiel, comme le requiert l'implantation des 21 composantes de la modalité « intégrée ». Étant donné sa nature transversale, elle s'avère cependant difficile à assigner à une seule des quatre catégories du référentiel (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle). Enfin, d'un point de vue politique, l'ajout d'une compétence interculturelle et inclusive « spécifique » confère une plus grande visibilité à la question de la diversité ethnoculturelle ainsi qu'aux deux finalités d'une formation interculturelle et inclusive.

CONCLUSION

L'écart entre, d'une part, le discours normatif valorisant la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et l'apprentissage du vivre-ensemble dans la formation du personnel enseignant et, d'autre part, l'état réel de cette formation a amené plusieurs acteurs des milieux universitaires et scolaires à chercher de nouveaux leviers pour le combler. Prenant acte de l'approche par compétences prévalant dans ces programmes de formation et des lacunes du référentiel existant à cet égard, le Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a proposé deux modalités visant à intégrer des compétences interculturelles et inclusives dans le référentiel existant. Dans un souci de parvenir effectivement à bonifier les programmes de formation initiale en enseignement, le groupe de travail a calqué sa stratégie sur le modèle de formation (du référentiel ministériel de compétences) en vigueur. En plus d'offrir la possibilité de

contribuer à la révision du référentiel, le cas échéant, ce choix pragmatique a conduit à la réalisation de modalités pouvant être rapidement intégrées aux programmes de formation, en adéquation avec leur structure.

Or, l'explicitation des compétences interculturelles et inclusives est une opération complexe, où doivent notamment être considérés les représentations réciproques de l'altérité, les rapports intergroupes et le potentiel discriminatoire de toute pratique éducative. Les risques d'essentialisation et de folklorisation associés à leur opérationnalisation en milieu scolaire mettent en exergue d'éventuelles dérives associées à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à partir de compétences. Si les modalités proposées visent, entre autres, à accroître les chances d'épanouissement et de réussite éducative des élèves issus de l'immigration et de groupes minorisés, elles ne doivent en aucun cas conduire à les stigmatiser ou à les inférioriser.

Pour éviter ces effets indésirables, il apparaît essentiel d'interpréter les compétences et les composantes interculturelles et inclusives au regard des savoirs qui les fondent, lesquels doivent eux-mêmes être appréhendés d'une manière critique et réflexive. Plus encore, compétences et composantes doivent continuellement être rattachées aux finalités d'une formation interculturelle et inclusive. C'est à la poursuite d'un monde plus juste et égalitaire qu'est associé l'accompagnement des élèves vers un mieux vivre-ensemble dans un contexte de diversité. De même, ce sont les pratiques d'équité qui guident la prise en compte des expériences et des réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants, et en particulier ceux des groupes minorisés. En dehors de ces fondements d'équité et de justice sociale, de nombreuses pratiques éducatives sont susceptibles de produire un traitement discriminatoire et peuvent, en définitive, entrer en contradiction avec les finalités qui les fondent. Par exemple, interroger un jeune de groupes minorisés, comme on le fait pour un élève réfugié ou d'immigration récente, sur ses expériences de scolarisation antérieures, alors qu'il est né et a grandi au Québec, peut se révéler stigmatisant pour lui.

Les écueils rencontrés dans cette nouvelle tentative de bonifier la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants et enseignantes interrogent en somme le modèle éducatif prévalant au Québec. Ils démontrent par ailleurs la centralité de la vision et des visées pour la formation et la pratique enseignante, interpellant ainsi la dimension politique de l'éducation en général et de la formation du personnel enseignant. Pour Cochran-Smith, Davis et Fries (2004), les freins à la mise en œuvre d'une solide formation à l'enseignement relative à la diversité ethnoculturelle et au vivre-ensemble ne sont pas seulement à chercher dans la sphère éducative. Il faut aussi interroger les sphères sociale, politique et institutionnelle afin d'avoir une compréhension globale du contexte dans lequel s'inscrivent cette formation et les rôles et responsabilités, parfois paradoxaux, voire contradictoires, confiés aux enseignants et aux enseignantes.

Remerciements

Les auteures tiennent à souligner la contribution de tous les membres du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation aux travaux à l'origine de cet article: Françoise Armand (Université de Montréal), Isabelle Anne Beck (Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES)), Monica Cividini (Université du Québec à Chicoutimi), Zita De Koninck (Université Laval), David Lefrançois (Université du Québec en Outaouais), Violaine Levasseur (Université du Québec à Montréal), Bronwen Low (Université McGill), Marilyn Steinbach (Université de Sherbrooke) et Marie-Hélène Chastenay (Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité). Le travail de ce groupe s'inscrit dans un projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH 2012-2014; Maryse Potvin, chercheure principale) et mené en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

Références bibliographiques

- APPLE, M. W. et BEANE, J. A. (2007). *Democratic schools* (2^e éd.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- BANKS, J. A., MCGEE BANKS, C. A., CORTÉS, C. E., HAHN, C. L., MERRYFIELD, M. M., MOODLEY, K. A. ... PARKER, W. C. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for educating citizens in a global age*. Seattle, WA: Center for Multicultural Education, University of Washington.
- BENNETT, C. I. (2011). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice* (7^e éd.). Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon.
- BOOTH, T. et AINSCOW, M. (2002). *Guide de l'éducation inclusive : développer les apprentissages et la participation dans l'école*. Centre pour l'étude de l'éducation inclusive (CEEI). Récupéré de <http://www.csie.org.uk/resources/translations/IndexFrenchQuebec.pdf>
- BORRI-ANADON, C. (2016). Les enjeux de l'évaluation des besoins des élèves en contexte de diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 215-224). Montréal: Fides Éducation.

- BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., POTVIN, M. et Mc ANDREW, M. (2014). Bilan et enjeux de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en enseignement au Québec. *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 11(2), 59-64.
- BORRI-ANADON, C., POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2015). La pédagogie de l'inclusion, une pédagogie de la diversité. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 49-63). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BRETT, P., MOMPOINT-GAILLARD, P., SALEMA, M. H. et KEATING-CHETWYND, S. (2009). *La contribution de tous les enseignants à l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme: cadre de développement de compétences*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- BYRAM, M., NEUNER, G., PARMENTER, L., STARKEY, H. et ZARATE, G. (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- COCHRAN-SMITH, M. (2004). *Walking the road: Race, diversity, and social justice in teacher education*. New York, NY : Teachers College.
- COCHRAN-SMITH, M., DAVIS, D. et FRIES, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. Dans J. A. Banks et C. A. McGee Banks (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2^e éd.; p. 931-978). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DELORS, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport de la Commission internationale pour l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO-Odile Jacob.
- GAY, G. (2010). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice* (2^e éd.). New York, NY: Teachers College Press.
- HUDDLESTON, E., GOLLOB, R., KRAPF, P., SALEMA, M.-H. et SPAJIC-VRKAŠ, V. (2007). *Outil de formation des enseignants pour l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de l'Homme*. Publication n° DGIV/EDU/CIT (2004) 44 rev5. Strasbourg, France : Conseil de l'Europe.
- JUTRAS, F. (dir.) (2010). *L'éducation à la citoyenneté: enjeux socioéducatifs et pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- KINCHELOE, J. L. et McLAREN, P. (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* New York, NY: Peter Lang.

LAROCHELLE-AUDET, J. (2014a). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement: entre engagement et institutionnalisation*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal, Canada. Récupéré de <http://www.archipel.uqam.ca/6572/>

LAROCHELLE-AUDET, J. (2014b). La diversité ethnoculturelle dans la formation initiale au Québec. *Diversité*, 177, 155-160.

LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., Mc ANDREW, M. et POTVIN, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Rapport de recherche du CEETUM / Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques. Montréal: Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré de <https://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signaler/publication/article/la-formation-initiale-du-personnel-scolaire-sur-la/>

MAGNAN, M.-O., PILOTE, A., VIDAL, M. et COLLINS, T. (2016). Le processus de construction des étiquettes dans les interactions scolaires. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 232-240). Montréal: Fides Éducation.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1997). *L'école, tout un programme: Énoncé de politique éducative*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (1998). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001a). *La formation à l'enseignement: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ) (2001b). *La formation à l'enseignement professionnel: les orientations et les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION, DE LA DIVERSITÉ ET DE L'INCLUSION (MIDI) (2016). *Ensemble, nous sommes le Québec. Stratégie d'action en matière d'immigration, de participation et d'inclusion (2016-2021)*. Québec: Gouvernement du Québec.

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES (MICC) (2008). *La diversité, une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Québec: Gouvernement du Québec.

ORGANISATION DES NATIONS UNIES POUR L'ÉDUCATION, LA SCIENCE ET LA CULTURE (UNESCO) (2009). *L'éducation pour l'inclusion, la voie de l'avenir. Rapport final de la 48^e session de la Conférence internationale de l'éducation au Centre international de conférences, les 25-28 novembre 2008*. Genève, Suisse: UNESCO.

OUELLET, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.

POTVIN, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire: fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec: Presses de l'Université du Québec.

POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, 33(1), 185-202.

POTVIN, M. (2016). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey et J. Rudy (dir.), *Quebec questions : Quebec studies for the 21st century* (2^e éd.; p. 271-296). Toronto, Ont.: Oxford University Press.

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2014). La compétence « interculturelle et inclusive » en formation initiale des enseignants au Québec: enjeux et perspectives. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti et M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). Paris: L'Harmattan.

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., ARMAND, F., BECK, I. A., CIVIDINI, M., ... CHASTENAY, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal: Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Récupéré de <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LEVASSEUR, V. et VIOLA, S. (2014). Évaluer les compétences interculturelles des futurs enseignants dans les stages : vers des indicateurs observables des savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés. *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 11(2), 65-74.

POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal: Fides Éducation.

POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-È., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et CHASTENAY, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2494740>.

POTVIN, M. et PILOTE, A. (2016). Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Mignan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal: Fides Éducation.

SLEETER, C. E. et GRANT, C. A. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class and gender* (6^e éd.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

SMITH-MADDOX, R. et SOLÓRZANO, D. G. (2002). Using critical race theory, Paulo Freire's problem-posing method, and case study research to confront race and racism in education. *Qualitative Inquiry*, 8(1), 66-84.

TOUSSAINT, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation. Enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec: Presses de l'Université du Québec.