

## Chapitre 20

### Une démarche collective pour favoriser la formation interculturelle et inclusive des futurs enseignants au Québec

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

**Julie Larochelle-Audet** est chargée d'enseignement au département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses projets de recherche portent sur l'organisation et la division du travail éducatif. Ils examinent la construction, l'imbrication et l'invisibilisation des rapports sociaux et de pouvoir. Elle a co-dirigé *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet, Fidès, 2016).

Julie Larochelle-Audet  
5166, 7e avenue  
Montréal, Qc  
Canada, H1Y 2N3

**Corina Borri-Anadon** est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses travaux interrogent à la fois le champ de l'adaptation scolaire et celui des rapports majorité/minorité en éducation. Elle a co-dirigé récemment l'ouvrage *La formation des éducateurs en contexte de diversité : une perspective comparative Québec-Brésil*, paru aux éditions Deep Education Press (<http://deepeducationpress.org/formation-des-eacuteducateurs--queacutebec-breacutesil.html>).

Corina Borri-Anadon,  
Département des sciences de l'éducation  
Université du Québec à Trois-Rivières  
3351, boul. des Forges  
C.P. 500, Trois-Rivières (QC)  
Canada, G9A 5H7

**Maryse Potvin** est professeure titulaire en sociologie de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal et responsable de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Ses travaux et publications portent depuis 25 ans sur le racisme, les discriminations et les rapports ethniques, abordés sous différents angles : les dispositifs publics, les discours sociaux et médiatiques et les enjeux identitaires, d'équité, d'éducation et de formation. Entre autres, parmi ses ouvrages : *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet, Fidès, 2016); *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique ?* (Potvin, Athéna, 2008); *La 2<sup>e</sup> génération issue de l'immigration. Une comparaison France-Québec* (Potvin, Eid et Venel, Athéna, 2007).

Maryse Potvin, Professeure  
Faculté des sciences de l'Éducation  
DEFS-Université du Québec à Montréal (UQAM)  
C.P. 8888, Succursale Centre-Ville  
Montréal, Québec  
H3C 3P8 Canada

*Malgré un discours et des politiques normatives pluralistes, la formation initiale du personnel enseignant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle offerte dans les universités québécoises demeure déficitaire. Relayant les travaux du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, ce chapitre présente des propositions pour renforcer cette formation dans les limites de l'approche par compétences prévalant actuellement dans les programmes de formation à l'enseignement. Il expose à la fois la démarche et la logique pragmatique ayant guidé la construction de nouvelles compétences interculturelles et inclusives du personnel enseignant et les limites et paradoxes résultant de ce choix.*

## **Introduction**

En dépit de la légitimité sociale qui lui est généralement reconnue, la préparation des acteurs scolaires à œuvrer dans une école pluraliste reste un défi à relever au Québec. Un portrait récent a révélé une prise en compte disparate et inégale de la diversité ethnoculturelle<sup>1</sup> dans les programmes de formation des futurs enseignants offerts par les universités au Québec. Les formateurs universitaires engagés dans ce champ identifient plusieurs entraves à son développement et à son ancrage institutionnel. L'un des points d'achoppement relève de la structure même du système de formation initiale à l'enseignement au Québec, articulé autour de l'approche par compétences depuis la dernière réforme, au tournant des années 2000. Rappelons qu'une compétence est un « savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006, p. 22). Des douze compétences professionnelles à développer par les enseignants, qui forment le référentiel ministériel, aucune ne porte explicitement et directement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, les pratiques d'équité ou le vivre-ensemble dans une société pluraliste. Partant de ce constat, un *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*<sup>2</sup> s'est constitué au sein des

---

<sup>1</sup> Dans ce chapitre, le terme « diversité ethnoculturelle » désigne la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, liée dans une large mesure aux mouvements migratoires, à la colonisation ou aux conquêtes et souvent désignée sous les termes de pluriethnicité ou de multiethnicité. La pluriethnicité et les rapports inégaux et de concurrence ethnique entre majoritaires et minoritaires sont des réalités inhérentes à l'histoire et à l'identité du Québec et du Canada (Potvin, 2016).

<sup>2</sup> Les auteures tiennent à souligner la contribution des autres membres du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* aux travaux à l'origine du rapport remis au ministère de l'Éducation et de l'enseignement Supérieur (Potvin et al., 2015) et de cet article : Françoise Armand (Université de Montréal), Isabelle Anne Beck (Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI), 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 Lévasseur (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). Ce groupe s'inscrit dans un projet financé par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (Potvin et al., CRSH 2012-2014) mené en collaboration avec la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle (DSAEI) du ministère

universités québécoises, afin de définir des éléments de compétence interculturelle et inclusive qui pourraient être intégrés au référentiel ministériel actuel (Potvin et al., 2015).

Ce chapitre expose d'abord la structure de la formation initiale à l'enseignement au Québec, ainsi que l'implantation de l'approche par compétences. L'état de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans cette formation est ensuite interrogé, et mis en relation avec son difficile ancrage institutionnel dans les universités. La démarche entreprise par le Groupe de travail est décrite dans la section suivante, en insistant sur deux dimensions structurantes : la perspective interculturelle et inclusive, et l'approche par compétences. Chacune porte en elle des tensions qui conduisent à interroger les limites et paradoxes de l'approche par compétences dans la formation des futurs enseignants autour des questions d'équité, de diversité ethnoculturelle et de vivre-ensemble dans une société pluraliste<sup>3</sup>. L'opacité de la culture de performance, ainsi que le dilemme paradigmatique propres au processus évaluatif de ces compétences sont discutés. Pour conclure, les apports de la démarche menée par le Groupe sont rappelés, en re-situant les critiques énoncées dans la section précédente au regard des bénéfices perceptibles au niveau de l'institutionnalisation de cette formation dans les universités québécoises. Dans les limites de l'approche par compétences en formation initiale à l'enseignement, le chapitre s'achève sur les possibilités ouvertes par une conception réflexive de l'évaluation.

### **L'approche par compétences en formation initiale à l'enseignement**

Au Québec, l'accès à la profession enseignante aux niveaux préscolaire, primaire et secondaire nécessite une autorisation d'enseigner délivrée par le ministère de l'Éducation. Actuellement, la principale voie de qualification pour obtenir le brevet d'enseignement, soit l'autorisation permanente d'enseigner, est la réussite d'un programme de formation initiale à l'enseignement offert par les facultés ou départements des sciences de l'éducation des douze universités de la province (dix universités francophones et deux anglophones). La structure de ces programmes de premier cycle universitaire<sup>4</sup> (le *Bachelor* ou Baccalauréat) résulte de deux réformes successives (1992-1994 et 2001), ayant comme objectif « d'améliorer la qualité de la formation en enseignement et d'augmenter le taux de réussite des élèves du Québec » (MEQ, 2001a, p. iii). Comme le résumait Tardif et Jobin (2014), ces réformes ont concrètement mené à : l'allongement de la durée de la formation (passée de 3 à 4 ans) et de la part accordée à la formation pratique et aux stages (passée de 200 à 300h à 700h ou plus); le rapprochement des acteurs des facultés/départements des

---

de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES) et l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).

<sup>3</sup> La réflexion critique présentée dans ce chapitre a émergé tout au long de la démarche, lors de réunions, de sommets et de discussions formelles et informelles. Telle qu'articulée ici, elle n'engage toutefois que ses auteures.

<sup>4</sup> Selon le portrait réalisé par Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013), 19 programmes de formation initiale de premier cycle à l'enseignement sont offerts dans les universités québécoises. Certains programmes sont structurés selon le niveau ou le type d'enseignement (préscolaire et primaire, formation professionnelle et technique, adaptation scolaire et sociale, etc.), tandis que les programmes d'enseignement au secondaire se composent d'une formation commune en pédagogie et didactique de l'enseignement puis d'une spécialisation disciplinaire.

sciences de l'éducation et de ceux des milieux scolaires; et l'introduction de l'approche par compétences.

Tardif et Jobin (2014) soutiennent en outre qu'au-delà des visées éducatives énoncées officiellement, la dernière refonte des programmes de formation traduit une volonté des autorités politiques et éducatives de « mettre de l'ordre » dans ce secteur universitaire, en exerçant un contrôle politique, financier et idéologique plus ferme. Ce contrôle, principalement de nature administrative, s'exerce à travers le ministère de l'Éducation, lequel fixe les grandes orientations de la formation que doivent respecter les programmes universitaires afin d'être accrédités par le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), responsable d'évaluer leur conformité. Au cœur de ces orientations se trouve le référentiel ministériel de douze compétences professionnelles pour la formation générale (MEQ, 2001a) et son adaptation pour l'enseignement professionnel (MEQ, 2001b). Il « joue en quelque sorte la fonction de colonne vertébrale des programmes » (Tardif et Jobin, 2014, p. 68-69) et sert de cadre aux universités dans l'élaboration de leurs programmes de formation. Ces compétences, que les enseignants doivent développer au cours de leur formation, puis consolider tout au long de leur carrière, sont structurées selon quatre catégories : fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire, identité professionnelle. Chacune des compétences est constituée de quelques composantes, qui « décrivent des gestes professionnels propres au travail enseignant et n'énumèrent pas les divers savoirs disciplinaires, pédagogiques ou didactiques » (MEQ, 2001a, p. 57).

La formation des enseignants au Québec s'inscrit donc depuis une quinzaine d'années dans ce que certains qualifient de « vogue des compétences » (Tardif et Desbiens, 2014). L'approche par compétences s'est imposée progressivement depuis les années 1980, dans toutes les sphères de l'éducation formelle (curriculums de formation, activité enseignante, etc.). De nombreux chercheurs s'intéressant de façon critique à l'approche par compétences en éducation lui reprochent son hégémonie, l'instabilité sémantique et théorique du concept, ses origines –le monde du travail, de l'industrie et de l'entreprise– et ses liens avec la culture de la performance.

Dans le monde industriel, la notion de compétence fait allusion à des « standards de performance », soit « des comportements attendus de la part des employés par les chefs d'entreprise » afin d'occuper efficacement un emploi en particulier (Boutin, 2004, p. 26). Cette culture de la performance et de l'efficacité a fait son entrée dans la sphère publique et dans les écoles sous l'effet du *new public management* alors que se sont implantés des modèles de gestion et de gouvernance dérivés du privé, au début des années 2000 au Québec.

L'approche par compétences en éducation voit plus spécifiquement cohabiter deux courants de pensée sensiblement opposés, ce qui fait considérablement varier le sens accordé à la notion de compétence.

« Les behavioristes y recourent pour désigner des comportements observables et mesurables qui adviennent à la suite d'un apprentissage donné ; les constructivistes pour leur part utilisent le mot compétences pour illustrer une construction de

capacités qui proviennent d'une interaction entre individus engagés dans une démarche commune » (Boutin, 2004, p. 26).

Cet « amalgame paradigmatique » entre behaviorisme et constructivisme conduit les formateurs qui mobilisent la notion de compétence à balancer entre une approche centrée sur l'efficacité, à l'instar modèle industriel, et une approche visant le développement de la personne sous tous ses aspects (Boutin, 2004).

### **La prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation**

Aucune compétence du référentiel ministériel des enseignants ne porte explicitement et directement sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, seules quelques composantes constitutives de certaines compétences s'y réfèrent<sup>5</sup> (Potvin et al., 2015; Larochelle-Audet, Borri-Anadon et Potvin, 2016). Cette absence contraste avec les pages d'introduction du référentiel, où la pluralité de la société québécoise est exposée comme étant l'une des transformations majeures à prendre en compte afin d'améliorer la qualité de la formation et d'augmenter le taux de réussite des élèves du Québec (Potvin et al., 2015). Cette pluralité renvoie, parmi d'autres, à différents marqueurs ethnoculturels de la diversité sociétale :

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

Par ailleurs, il n'est fait mention à aucun endroit dans ce document de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, adoptée quelques années plus tôt (MEQ, 1998). Cette politique s'articule autour de deux grandes finalités : « guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste » (MEQ, 1998, p. iv). Elle fait de la formation et du perfectionnement des enseignants le levier le plus important pour sa mise en œuvre et l'un des principaux enjeux de l'éducation interculturelle. L'une des orientations de la politique stipule ainsi que : « le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis

---

<sup>5</sup> C'est le cas, par exemple de la composante « prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) » de la 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 et, les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement-apprentissage », ainsi que de la composante « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » de la compétence 12 « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a).

éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise » (MEQ, 1998, p. 32-33). Les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui devraient être visés par cette formation demeurent cependant peu explicites dans ce document, se limitant à quelques exemples :

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

Ces connaissances, habiletés et attitudes correspondent assez bien à ce qui est actuellement enseigné dans les cours sur la diversité ethnoculturelle offerts dans les programmes de formation à l’enseignement des universités québécoises, comme l’a révélé le portrait dressé sur le sujet (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Ces cours ont connu une expansion significative depuis le début des années 1990, entre autres sous l’effet des politiques québécoises sur l’immigration et l’éducation interculturelle<sup>6</sup> et de l’introduction dans le *Programme de formation de l’école québécoise* de deux nouvelles disciplines qui requièrent le développement de compétences liées au pluralisme de la société et aux droits humains, soit Éthique et culture religieuse et Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté.

Or, en dépit de l’accroissement du nombre de cours offerts, la formation demeure disparate et largement insuffisante. Des écarts quantitatifs importants ont été constatés entre les universités et les programmes quant au nombre de cours et à leur statut (obligatoire/facultatif) : en 2014, un programme sur six ne comportait aucun cours sur la thématique (Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Potvin et Mc Andrew, 2014). Ainsi, la formation interculturelle et inclusive réellement reçue par les enseignants au terme de leur programme universitaire varie largement. Si certains terminent leur formation en ayant participé à plusieurs cours sur le sujet et en ayant effectué des stages dans des milieux pluriethniques, d’autres n’ont eu aucune formation théorique ni pratique sur ces questions.

En réalité, la création des cours découle généralement de la seule initiative des professeurs spécialistes du domaine (Larochelle-Audet et al., 2013; Larochelle-Audet, 2014). L’engagement des universités demeure limité, malgré les appels répétés de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ) du Québec, pour introduire davantage d’éléments d’éducation antiraciste et aux droits de la personne dans la formation des enseignants et futurs enseignants. Au-delà de la légitimité sociale de cette formation, il semble donc que la rigidité de la structure de formation prescrite par le ministère de l’Éducation soit en cause. Après avoir répondu aux orientations établies par le ministère, il reste peu de place dans les programmes de formation pour y introduire des cours traitant

---

<sup>6</sup> À ce sujet, voir le chapitre de Mc Andrew et Audet dans cet ouvrage.

d'autres enjeux ou objets de formation, en particulier s'il ne s'agit pas d'une priorité partagée dans le milieu scolaire et universitaire (Larochelle-Audet, 2014).

### **Des éléments de compétences interculturelles et inclusives pour les enseignants**

Face à ces constats, des formateurs universitaires, réunis lors d'un Sommet annuel de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), ont entrepris de réfléchir aux façons d'intégrer la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans le référentiel ministériel. C'est le mandat que s'est donné le *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation*. Son rapport, publié en 2015, est le fruit d'une démarche collective assumée par une dizaine de formateurs de différentes universités québécoises et d'un processus annuel de validation impliquant près d'une centaine d'autres réunis dans le cadre de trois sommets.

#### ***Le choix d'une perspective interculturelle et inclusive***

Des choix conceptuels ont été faits au tout début de la démarche par les membres du Groupe de travail afin de circonscrire avec précision le cadre dans lequel les travaux seraient menés. Il a ainsi été décidé de restreindre les visées des travaux aux marqueurs sociaux relatifs aux rapports interethniques. Sont regroupés sous la notion de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique des marqueurs, tels que la langue, la religion, la « race », la couleur, l'origine ethnique ou nationale, le statut d'immigrant ou de réfugié, qui sont appréhendés selon une perspective constructiviste et intersectionnelle, dans leurs liens avec d'autres dimensions centrales des rapports sociaux, comme le genre, la condition sociale, le handicap ou l'orientation sexuelle (Potvin et al., 2015; Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet, 2015). Ce choix s'est imposé du fait que les rapports interethniques au Québec et les expériences et réalités des jeunes issus de l'immigration ou de groupes minorisés<sup>7</sup> « réfèrent à des processus complexes et multiformes parfois sous-estimés ou peu connus des intervenants scolaires » (Potvin et al., 2015, p. 10). Or ils « méritent d'être mieux intégrés aux politiques, services, curriculums, activités et pratiques scolaires afin de les rendre plus accessibles, adaptés et culturellement pertinents » (Potvin et al., 2015, p. 10).

Le Groupe a décidé de situer sa démarche dans une perspective *interculturelle et inclusive*. Le terme « interculturel » est un terme usuel au Québec, en raison des politiques expressément interculturelles adoptées depuis une vingtaine d'années par le ministère de l'Éducation et les structures éducatives. Il fait référence aux relations et aux changements mutuels, à la fois sociaux, culturels et institutionnels, qui naissent des contacts entre les groupes (Ouellet, 2002). Quant au terme « inclusif », il fait référence à l'approche inclusive qui gagne peu à peu du terrain dans le discours normatif québécois (MEES, 2017). Cette approche, longtemps associée à l'intégration scolaire des élèves handicapés, s'ouvre aujourd'hui à une pluralité de motifs pouvant engendrer l'exclusion *de* l'éducation ou *au sein de* l'éducation (Potvin, 2013; UNESCO, 2009). Elle questionne donc les pratiques et

---

<sup>7</sup> Le concept de groupe minorisé renvoie aux processus sociologiques de construction de catégories sociales exclues et inférieures en termes de pouvoir, processus que l'on peut appeler « minorisation ».

processus éducatifs afin de reconnaître et d'endiguer l'exclusion dans le milieu éducatif (Borri-Anadon et al., 2015).

Au regard de ces fondements, le Groupe de travail a formulé deux finalités centrales d'une formation interculturelle et inclusive, interpellant tout enseignant, quelle que soit l'importance relative des populations issues des mouvements migratoires, des Premières Nations, de la communauté anglophone ou d'autres groupes minoritaires dans la classe ou l'école. 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 ». La deuxième, qui s'inscrit dans le prolongement de la première, peut être qualifiée de 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).

### ***Deux modèles de compétences interculturelles et inclusives***

Les travaux du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* ont été guidés par une approche pragmatique, motivée par un souci de pallier l'absence d'engagement envers l'éducation interculturelle et inclusive observée dans le référentiel ministériel de compétences, et ainsi d'assurer dès que possible une meilleure prise en compte de celle-ci dans les programmes de formation en enseignement. Les modèles proposés s'inscrivent dans l'approche par compétences qui prévaut en formation initiale à l'enseignement, respectant l'esprit du référentiel ministériel et sa structure. La démarche collective décrite prend par ailleurs place dans un contexte de révision du référentiel par le ministère de l'Éducation.

Le groupe a élaboré deux modèles, similaires sur le plan des finalités et des savoirs, savoir-faire et savoir-être poursuivis (Larochelle-Audet et al., 2016; Potvin, Borri-Anadon et Larochelle-Audet, 2014), mais qui diffèrent par leur forme. Le premier modèle, dit « intégré », propose 21 composantes s'insérant dans le référentiel ministériel en vigueur, sous l'une ou l'autre des douze compétences professionnelles. Il s'agit par exemple : de « reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation »; d' « agir comme modèle de justice sociale pour le développement d'une école et d'une société plus égalitaires et exemptes de discrimination et d'exclusion »; d' « utiliser les ressources disponibles afin de communiquer adéquatement avec les familles qui ne maîtrisent pas la langue d'enseignement »; ou encore de « développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique » (Potvin et al., 2015, extraits du tableau 5, p. 47-56). Dans ce modèle, les composantes élaborées s'ajoutent donc aux composantes existantes, afin de pallier au fait que ces dernières ne concernent pas, ou peu, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

Le Groupe de travail a proposé un deuxième modèle, dit « spécifique », qui propose une nouvelle compétence interculturelle et inclusive qui pourrait s'ajouter au référentiel ministériel de compétences, à l'instar de la 13<sup>e</sup> compétence adoptée il y a une dizaine



d'années par certains programmes en enseignement de l'Université du Québec à Montréal<sup>8</sup> (Potvin et al., 2014). Dans ce modèle « spécifique », les composantes formulées pour le modèle intégré 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). Elle regroupe six composantes visant un aspect précis d'une formation interculturelle et inclusive : 1) le développement de savoir-être essentiels pour agir selon une perspective interculturelle et inclusive; 2) la lutte contre la discrimination à l'école et dans la société; 3) la prise en compte des expériences et réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles dans l'acte d'enseigner; 4) la préparation des apprenants à vivre et agir dans une société pluraliste; 5) les relations de collaboration avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, que ce soit les parents, les organismes communautaires, les autres intervenants scolaires, etc.; 6) la formation continue et le développement professionnel des enseignants (Potvin et al., 2015; Potvin et Larochelle-Audet, 2016).

Dans les deux modèles, des exemples d'application ont été proposés afin de permettre l'observation des compétences interculturelle et inclusive dans différents contextes de formation pratique et fondamentale. En outre, la démarche a permis de dégager les avantages et inconvénients respectifs de chacun des modèles. Par exemple, comme le référentiel ministériel est déjà inscrit dans la culture enseignante, le modèle intégré présente la possibilité de s'insérer directement dans les pratiques scolaires. L'implantation de ses 21 composantes dans le référentiel ministériel de compétences nécessite toutefois une refonte de ce dernier. Une nouvelle compétence spécifique peut plus facilement y être insérée, bien qu'elle s'avère difficile à assigner à une seule des quatre catégories du référentiel (fondements, acte d'enseigner, contexte social et scolaire et identité professionnelle), compte tenu de sa nature transversale. Une compétence spécifique confère par ailleurs une plus grande visibilité à la question de la diversité ethnoculturelle, ainsi qu'aux deux finalités d'une formation interculturelle et inclusive.

### **Limites et paradoxes d'une approche par compétences pour la formation interculturelle et inclusive**

Le choix de produire des modèles selon l'approche par compétences s'est imposé pour des raisons pragmatiques, la première étant que celle-ci prévaut aujourd'hui au Québec à tous les niveaux du système éducatif de même qu'en formation à l'enseignement. Certaines difficultés rencontrées par les membres du Groupe de travail révèlent toutefois des limites et paradoxes résultant de ce choix, qui soulèvent des interrogations accrues lorsqu'il s'agit de former aux questions d'équité et de diversité ethnoculturelle.

---

<sup>8</sup> Cette compétence –« S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise; se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques; développer les compétences de l'éducation interculturelle et antiraciste »–, qui a d'abord été adoptée par le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, a fait l'objet de travaux visant à faciliter son appropriation dans les cours dits fondamentaux et dans les stages.

### ***L'opacité de la culture de performance***

Comme l'évoquent plusieurs auteurs critiques de l'approche par compétences, la culture de performance, et son corollaire d'obligation de résultat, qui occupe une place croissante en éducation, transparait dans les référentiels de compétences. Ces derniers sont en effet généralement constitués d'une liste d'énoncés –les composantes– exposant des résultats à atteindre, c'est-à-dire les performances attendues de la part d'un individu (Rey, 2015). Ainsi, en dépit de leur nom, les référentiels de compétences sont composés de performances, des actions individuelles de plusieurs ordres –intellectuel, comportemental, etc.–, à partir desquelles sont inférées les compétences. « La compétence elle-même c'est le pouvoir qu'on suppose être à l'origine de cette performance, qu'on situe au sein du sujet qui l'a accomplie, mais dont on ne sait rien. La compétence est toujours le résultat d'une inférence à partir de la performance » (Rey, 2015, p. 17).

Or, la pratique éducative n'est pas une suite d'actes désincarnés. Elle engage une vision et des visées. C'est en ce sens que les modèles proposés par le Groupe de travail s'appuient sur des fondements d'équité et justice sociale, desquels ils ne doivent pas être dissociés, au risque de produire des effets indésirables, ou même contradictoires, comme un traitement discriminatoire ou stigmatisant. Par exemple, une composante visant à « tenir compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de [leurs] compétences » (Potvin et al., 2015, p. 48) peut conduire un enseignant à adopter des pratiques plus équitables à l'égard d'un jeune réfugié en considérant ses expériences de scolarisation antérieures. Si elle est dissociée des principes d'équité et de justice sociale qui la fondent, elle peut aussi s'avérer folklorisante et stigmatisante pour un élève de deuxième génération dont on réduirait l'expérience à l'appartenance à un groupe. Ainsi, les éléments de compétences interculturelles et inclusives définis sont susceptibles de renforcer certaines logiques qu'ils prétendent combattre. En particulier, ils n'éliminent pas la culturalisation du social, par laquelle la différence culturelle devient le principal facteur explicatif des rapports sociaux (Potvin et Pilote, 2016), caractérisant souvent les perceptions des intervenants scolaires.

Par ailleurs, les référentiels de compétences mettent l'accent sur l'engendrement de la performance par l'acteur, ici l'enseignant ou futur enseignant (Rey, 2015). Or « on ne connaît pas encore quels comportements peuvent réellement conduire au succès » (Boutin, 2004). Plus particulièrement, l'acteur est rendu responsable des résultats sans égard aux conditions d'exécution inhérentes notamment au contexte. Or, il s'agit justement d'un des écueils que la perspective inclusive essaie d'éviter, en questionnant non seulement les acteurs concernés, mais également leur contexte, qu'il s'agisse d'enseignants ou d'élèves.

### ***Le dilemme paradigmatique de l'évaluation des compétences***

L'approche par compétences en éducation relève de deux conceptions de l'évaluation qui diffèrent largement au niveau des philosophies et des objectifs qui les animent. Dans la conception behavioriste, le développement des compétences est attesté à partir d'une liste de « standards de performance », c'est-à-dire de comportements observables et d'unités de connaissances vérifiables, établies à l'avance par un expert (Boutin, 2004). Par contraste,

l'évaluation du développement des compétences selon une approche constructiviste s'inscrit plutôt dans une démarche réflexive et de développement personnel dans laquelle s'engage l'acteur.

En un premier temps, le Groupe de travail a entrepris de consolider une grille d'indicateurs traduisant des attitudes, comportements ou pratiques pouvant être observées par un tiers en contexte d'évaluation, principalement en contexte de stage, afin de valider le niveau de développement des compétences professionnelles. Ces niveaux ont d'abord été définis selon une échelle de progression à trois niveaux : sensibilisation, consolidation, maîtrise. Les indicateurs relevant d'une recherche d'informations et d'une démarche de connaissance du milieu ont par exemple été associés au niveau « sensibilisation », et ceux impliquant l'adaptation des pratiques aux niveaux « consolidation » ou « maîtrise ».

Les réactions et commentaires recueillis auprès de formateurs universitaires à partir d'une version préliminaire de cette grille d'indicateurs ont mis en évidence l'impossibilité de concevoir une grille exhaustive, où toutes les dimensions constitutives d'un savoir-agir interculturel et inclusif seraient présentes. Le caractère complexe, multidimensionnel et situé des compétences empêche en effet de « traduire » à l'avance l'opérationnalisation de ces compétences, en l'absence de compréhension de la situation elle-même. L'échelle de progression a elle aussi fait l'objet de critiques, car elle supposerait que les compétences se développent nécessairement dans un ordre préétabli et identique, quel que soit le contexte ou l'individu.

Ces considérations ont amené le Groupe de travail à remplacer la grille d'indicateurs hiérarchisée initialement proposée par une liste d'exemples d'application destinée de prime abord aux futurs enseignants, comme aide-mémoire ou pistes d'auto-évaluation professionnelle. Par-là, le Groupe de travail a pris ses distances vis-à-vis d'un mode d'évaluation déconnecté du contexte, susceptible d'accentuer le risque d'essentialisation déjà manifeste lorsqu'il s'agit de prendre en compte la diversité ethnoculturelle. La conception behavioriste de l'évaluation, issue de l'approche par la performance et l'obligation de résultats, a été rejetée au profit d'un mode de développement des compétences axé sur la réflexivité et l'autoréflexivité des acteurs.

### **Pour conclure : apports de la démarche et perspectives**

Les modèles de compétences interculturelles et inclusives élaborés par le Groupe de travail, au demeurant perfectibles, ont offert une réponse concrète aux préoccupations et besoins formulés à maintes reprises, tant par des décideurs politiques et éducatifs que par des intervenants des milieux scolaire et universitaire, pour une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes de formation à l'enseignement. La démarche entreprise a permis l'ouverture d'un large débat sur la formation interculturelle et inclusive entre les différents acteurs concernés. Elle permet d'espérer, d'une part, que tous les finissants des programmes en enseignement aient reçu une formation minimale sur ces enjeux et, d'autre part, que les compétences interculturelles et inclusives soient mieux définies et évaluées.

Même s'il comporte ses limites et paradoxes, le choix pragmatique de travailler avec l'approche par compétences a mené à la réalisation de modèles pouvant être rapidement

intégrés aux programmes de formation, en adéquation avec leur structure, et contribuer à la révision du référentiel annoncée depuis peu par le ministère de l'Éducation. Un souci d'opérationnalisation a en outre conduit les membres du Groupe à produire un outil-synthèse utile aux formateurs –professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants-associés– afin de prendre en compte et d'évaluer, selon les contextes qui leur sont propres, les compétences interculturelles et inclusives.

La diffusion rapide des travaux auprès d'un large éventail d'acteurs est aussi attribuable au dispositif de travail collectif adopté. Les membres du Groupe de travail ont apporté avec eux une diversité d'expériences, d'expertises et de réseaux qui ont fortement accru la qualité des travaux et leur diffusion. Ces professeurs sont devenus des référents au sein de leur institution, voire des relais vers une meilleure prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans les programmes offerts par leur université. De multiples initiatives ont éclos au sein des universités représentées, comme la présentation des travaux aux superviseurs de stage, aux enseignants associés ou encore dans les instances départementales et facultaires.

L'orientation décidée vers une évaluation davantage réflexive ouvre une nouvelle piste pour les différents acteurs concernés afin de poursuivre la réflexion amorcée et ainsi contribuer à améliorer la formation des futurs enseignants autour des questions d'équité, de diversité ethnoculturelle et de vivre-ensemble dans une société pluraliste. Sans remettre en question l'approche par compétences, maintenant hégémonique en éducation, cette conception de l'évaluation permet de réintégrer les éléments de contexte généralement occultés dans les référentiels de compétences et de redonner un certain pouvoir aux premiers acteurs visés par ceux-ci : les aspirants enseignants.

## Références

- 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<sup>e</sup> éd.)* (p. 49-63). Québec, Presses de l'Université du Québec.
- BOUTIN, G., 2004, L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique. *Connexions*, 81(1), 25-41. doi: 10.3917/cnx.081.0025
- LAROCHELLE-AUDET, J., 2014, 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. Repéré à <https://www.ceetum.umontreal.ca/fr/actualites/pub-a-signalier/publication/article/la-formation-initiale-du-personnel-scolaire-sur-la/>

- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C. ET POTVIN, M., 2016, La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant : conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et francophonie*, XLIV (2), 172-195.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ), 1998, *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ), 2001a, *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (MEQ), 2001b, *La formation à l'enseignement professionnel, les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (MEES), 2017. *Politique sur la réussite éducative*. 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 48e session de la Conférence internationale de l'éducation au Centre international de conférences, les 25-28 novembre 2008*. Genève, UNESCO.
- OUELLET, F., 2002, *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Saint-Nicolas, Presses de l'Université Laval.
- POTVIN, M., 2013, L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Dans M. McAndrew, M. Potvin & C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- POTVIN, M., 2016, Ethnic Relations and Racism in Quebec. Dans S. Gervais, C. Kirkey & R. Jarrette (dir.), *Quebec Questions : Quebec studies for the 21<sup>st</sup> Century* (2<sup>e</sup> éd., p. 271-296). Toronto, Oxford University Press.
- 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 & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal, Fides Education.
- POTVIN, M. ET PILOTE, A., 2016, Les rapports ethniques et les processus d'exclusion. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan & J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 79-98). Montréal, Fides Education.

- 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, Qc : Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>
- 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 & M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées* (p. 147-170). Paris, L'Harmattan.
- REY, B., 2015, La notion de compétence : usages et enjeux. *Le français aujourd'hui*, 4(191), 15-24. doi: 10.3917/lfa.191.0015
- TARDIF, J., 2006, *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenélière Éducation.
- TARDIF, M. ET DESBIENS, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants: bilan critique et perspectives d'avenir*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- TARDIF, M. ET JOBIN, V., 2014, Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif & J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Québec, Presses de l'Université Laval.