ÉVALUER LES COMPÉTENCES INTERCULTURELLES DES FUTURS ENSEIGNANTS DANS LES STAGES : VERS DES INDICATEURS OBSERVABLES DES SAVOIRS, SAVOIR-FAIRE ET SAVOIR-ÊTRE CIBLÉS

Maryse Potvin est politologue et sociologue de formation, professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. • **Maryse Potvin** is a political scientist, sociologist, full professor of Education at the University of Quebec in Montreal (UQAM) and head of the *Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité*.

Corina Borri-Anadon est professeure au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. • **Corina Borri-Anadon** teaches in the Education Department at the University of Quebec in Trois-Rivières.

Violaine Levasseur est chargée de cours sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse à l'école dans les différents baccalauréats en enseignement de l'Université du Québec à Montréal depuis 2005. • **Violaine Levasseur** has been lecturing on approaches to ethno-cultural, linguistic and religious diversity in the education department at the University of Quebec in Montreal since 2005.

Sylvie Viola est professeure au département de didactique et directrice du Bureau de la formation pratique à l'[1]Université du Québec à Montréal. • **Sylvie Viola** is professor in education at the University of Quebec in Montreal and director of the practical training office.

RÉSUMÉ La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique soulève d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Pour répondre à ces défis, les universités québécoises ont introduit à partir des années 1990 des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement et le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a et b) et son Plan d'action *La Diversité : une valeur ajoutée* (MICC, 2008). Afin d'harmoniser la formation des maîtres aux changements entraînés par une importante réforme du Programme officiel, le ministère de l'Éducation a établi des balises concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001). Si 12 compétences sont ciblées dans son « Référentiel ministériel », l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a intégré une 13e compétence il y a une dizaine d'années, qui vise à « 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 ». Cette compétence a été entérinée entre autres par le Conseil de module du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) mais rares sont les programmes qui ont développé des composantes pour évaluer cette compétence en stage.

Cet article décrit la démarche de production d'un modèle de compétence « interculturelle » (13e compétence) avec des composantes et des indicateurs observables pour l'évaluation en stage et imbriqués aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés dans les cours obligatoires sur la diversité en éducation. L'objectif était d'arrimer la formation théorique et pratique des étudiants en ÉPEP de l'UQAM à travers une grille d'observation, d'évaluation et d'auto-évaluation de cette compétence en stage par les différents acteurs. Deux grandes composantes de la compétence ont été constituées : *1)* tenir compte des réalités ethnoculturelles, migratoires et linguistiques des élèves des minorités et répondre à leurs besoins ; *2)* instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste, qui touche le vivre-ensemble, la non-discrimination et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits fondamentaux. Pour la grille d'observation, divers sous-composantes et indicateurs observables leur ont été rattachés et ils se déclinent en trois niveaux de développement et d'observation : sensibilisation, consolidation et maîtrise. Les indicateurs relatifs à la capacité du stagiaire à s'informer sur les réalités et besoins des élèves ont été classés de niveau « sensibilisation », alors que ceux référant à l'adaptation des pratiques enseignantes, du matériel pédagogique et de la gestion de classe, sont de niveaux « consolidation » et « maîtrise ».

Cette expérience de concertation a permis l'émergence d'un outil pratique de coévaluation de la compétence 13 et a contribué au développement d'un important comité interuniversitaire, qui travaille avec le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) sur l'élaboration d'un modèle de compétence 13 pour le Référentiel ministériel.

ABSTRACT Ethno-cultural, religious and linguistic diversity presents significant challenges for living well together and inclusion in pluralistic and democratic societies. To face these challenges, Quebec universities added courses on ethno-cultural diversity to their education programs in the 1990s, and the Quebec government contributed by focusing on the topic in its *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (MEQ, 1998a and b) and in its action plan titled *Diversity: An Added Value* (MICC, 2008). To standardize the programs according to the changes made during a significant reform to the official program (MEQ, 2001), the *ministère de l'Éducation (MEQ)* developed guidelines pertaining to the professional competencies teachers were expected to have acquired upon completion of the initial teacher training programs. Although 12 competencies are established in the MELS reference framework, about a dozen years ago the University of Quebec in Montreal (UQAM) added a 13th competency, which aims for educators to "familiarize themselves with the multiethnic reality of Quebec society and Montreal schools; adapt their teaching practices; develop intercultural teaching competencies." This competency has been approved by, among others, the *Conseil de module du baccalauréat en education préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP)*, but not many programs have developed a method of evaluating the competency during an internship.

This article describes how to create an "intercultural" (13th competency) competency model with observable components and indicators for internship evaluation, while taking into account the knowledge, know-how and knowledge of how-to-be, that are the cornerstones of the compulsory diversity courses for teachers. The goal was to solidify UQAM's EPEP's students' academic and practical training by creating a chart allowing different actors to observe, evaluate and self-evaluate this competency during their internships. Two major competency components were identified: *1)* taking into account the ethno-cultural, migratory and linguistic realities of minority students and addressing their needs; *2)* creating a climate of equity and preparing students for life in a pluralistic society, which includes peaceful cohabitation, non-discrimination and education about democratic values and fundamental rights. For the observation chart, the various observable sub-components and indicators were divided into three levels: *1)* awareness; *2)* consolidation; and *3)* mastery. Indicators that relate to the student trainees' ability to inform themselves about the realities and needs of the students were considered as being part of the "awareness" level, and the ones related to the adaption of teaching practices, education material and class management were classified in the "consolidation" and "mastery" levels.

As a result of this team effort, a practical tool was created to co-evaluate the thirteenth competency, which has contributed to the development of an important inter-university committee that collaborates with the *ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)* to develop a model of the thirteenth competency for its reference framework.

INTRODUCTION

La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique soulève d'importants défis pour le vivre-ensemble et l'inclusion dans les sociétés pluralistes et démocratiques. Parmi les actions d'adaptation à la diversité des systèmes éducatifs, le développement, chez les professionnels de l'éducation, de compétences « interculturelles » pour œuvrer en milieu pluriethnique et plurilingue fait depuis longtemps l'objet d'un large consensus (Byram, 2003 ; Ouellet, 1991). Pour répondre à ces défis, les universités québécoises ont introduit à partir des années 1990 des cours sur la diversité ethnoculturelle dans leurs différents programmes en enseignement et le gouvernement du Québec en a fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (MEQ, 1998a et b) et son Plan d'action *La Diversité : une valeur ajoutée* (MICC, 2008). La politique de 1998 souligne en ce sens l'importance de la formation « théorique et pratique », initiale et continue et, si possible, obligatoire de *« tout personnel des établissements d'enseignement [...] pour relever les défis éducatifs liés, d'une part, à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse des effectifs et, d'autre part, à la nécessaire socialisation commune de l'ensemble des élèves »* (MEQ, 1998a : 32-33).

Cet article décrit la démarche menée à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) afin de produire un modèle de compétence « interculturelle » (13e compétence) avec des composantes et des indicateurs observables et imbriqués aux savoirs, savoir-faire et savoir-être ciblés dans les cours obligatoires sur la diversité en éducation. L'objectif était d'arrimer la formation théorique et pratique des étudiants au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) de l'UQAM. Après une présentation du contexte québécois en matière d'éducation interculturelle, les objectifs de la démarche et le modèle développé sont détaillés.

PROBLÉMATIQUE

Dans la foulée de la réforme du système éducatif québécois amorcée en 1997, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a adopté au cours des années 2000 le *Programme de formation de l'école québécoise*, visant le préscolaire et l'enseignement primaire, le premier cycle du secondaire et le deuxième cycle du secondaire. Ce programme a introduit de nouvelles disciplines et compétences liées au pluralisme de la société et aux droits humains (Potvin et Benny, 2013). Afin d'harmoniser la formation des maîtres aux changements entraînés par cette réforme, le ministère a établi des balises concernant les compétences professionnelles attendues au terme de tous les programmes de formation initiale en enseignement (MEQ, 2001b). Les douze compétences ciblées dans ce référentiel ministériel sont regroupées en quatre catégories : « fondement », « acte d'enseigner », « contexte social et scolaire » et « identité professionnelle ». On y retrouve une description générale du sens de chacune des compétences et de certaines composantes. Pour mettre en œuvre ce Référentiel, le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE), organisme officiel en vertu de la *Loi sur l'instruction publique* composé d'une dizaine de représentants de tous les ordres d'enseignement, veille à ce que les programmes universitaires menant à l'autorisation d'enseigner respectent ces orientations et permettent l'atteinte des compétences visées.

À l'UQAM, les cours sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (cours ASC) se retrouvent dans de nombreux programmes de formation à l'enseignement (Larochelle-Audet et al., 2013) et ciblent plusieurs compétences et composantes du référentiel ministériel, dont la compétence 1 (*« Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions »*), la compétence 2, qui porte sur la communication orale et écrite dans les divers contextes reliés à la profession, dont les contextes plurilingues, les compétences 3 et 4 ciblant la conception et le pilotage de situations d'enseignement en fonction des *« caractéristiques cognitives, affectives et sociales »* des élèves et la compétence 12, *« Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions »*, sans discriminations.

L'UQAM a aussi intégré une 13e compétence à ce référentiel il y a une dizaine d'années, qui vise à *« 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 »*. Cette compétence a été entérinée entre autres par le Conseil de module du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire (ÉPEP) mais rares sont les programmes qui ont développé des composantes pour évaluer cette compétence en stage.

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE

Le projet mené en 2011-2012 avec une équipe de professeurs et chargés de cours de l'UQAM sur le développement et la maîtrise de la compétence 13 chez les futurs enseignants visait à élaborer un modèle de composantes, sous-composantes et indicateurs observables précis de cette compétence, à l'intention des superviseurs de stages, des futurs enseignants et des maîtres associés qui reçoivent ces étudiants dans leur classe. La démarche s'inscrivait dans le cadre de l'implantation de l'approche-programme en ÉPEP, en cohérence avec la vision du ministère de l'Éducation. Lors de la publication de son référentiel de compétences, celui-ci indiquait que le développement de la formation des maîtres requiert la concertation des différents acteurs au sein d'une équipe-programme, afin de remédier à la fragmentation des formations théorique et pratique pour promouvoir une formation intégrée.

Dans une première étape, une consultation et des rencontres de travail avec une dizaine de superviseurs de stage ont permis de constater qu'ils connaissaient peu cette compétence, qu'ils arrivaient difficilement à la dissocier des autres compétences professionnelles et qu'ils ne l'évaluaient que lorsque le milieu de stage était fortement pluriethnique. Une seconde étape a permis de questionner 30 étudiants en 3e année de formation (sur un total de 4 ans), 3 superviseurs de stage et 3 enseignants associés sur ce qu'ils connaissent de la compétence 13, sur ce qu'ils font concrètement pour la développer ou l'évaluer et sur la façon dont les stages et la formation didactique contribuent ou non à son développement. Les réponses montrent que les superviseurs de stage et les enseignants associés ont une connaissance rudimentaire de la compétence 13. Lorsqu'ils la définissent, ils paraphrasent le libellé de la compétence sans en avoir une définition personnelle. Leurs interventions se limitent à des discussions de surface et cette compétence leur paraît difficile à évaluer. Ils se limitent aux demandes du milieu universitaire et évaluent la compétence en cochant les éléments des grilles fournies. Ils font donc peu de travail concret pour aider les étudiants à développer cette compétence. Par contre, les étudiants connaissent mieux cette compétence mais ont acquis des savoirs presque exclusivement dans leur cours obligatoire sur la diversité. Ils la définissent dans leurs mots et se servent des composantes pour en donner des exemples. Toutefois, ils maîtrisent mieux les savoirs liés à la compétence que les savoirs faire et pensent que *« c'est dans les stages que les choses se passent »*. Or, le fait que les maîtres associés évaluent peu cette compétence crée de la confusion chez les étudiants, qui s'attendent à ce que les stages augmentent leurs savoir-faire liés à la diversité.

Les réponses des acteurs de la triade pédagogique des stages témoignent des besoins d'outils pour intervenir, développer et évaluer cette compétence autour de paramètres communs, connus et partagés par tous.

PRÉSENTATION DE LA GRILLE

Afin d'élaborer la grille d'observation et de coévaluation de la compétence 13, quelques modèles de compétences interculturelles ont permis de dégager un certain nombre de savoirs, savoir-faire et savoir-être essentiels (Elamé, 2008 ; Gaudet et Lafortune, 1997, 2000 ; Hohl, 1991 ; Jones et Kimberley, 1989 ; Lemay, 1997 ; Ouellet, 1991, 2001 ; Toussaint, 2010). Deux grandes composantes de la compétence, qui renvoient aux objectifs du cours obligatoire sur la diversité, ont été retenues : *1)* tenir compte des réalités des élèves des minorités et répondre à leurs besoins ; *2)* instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste. Ces composantes font écho aux deux finalités de l'éducation interculturelle selon la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du ministère, soit :

> *« 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, 1998a, p. IV).

De manière large, la première composante de la compétence 13 se rapporte à la différenciation pédagogique, ciblant la prise en compte des réalités ethnoculturelles, migratoires et linguistiques des élèves, alors que la deuxième touche le vivre-ensemble, la non-discrimination et l'éducation aux valeurs démocratiques et aux droits fondamentaux. Pour la « grille d'observation », elles ont été développées dans une perspective inclusive et diverses sous-composantes leur ont été rattachées. Les énoncés renvoyant à des indicateurs observables ont aussi été associés à ces sous-composantes. De plus, l'interrelation entre les composantes et indicateurs observables de la compétence 13 et leurs liens avec les autres compétences du référentiel ministériel ont été identifiés dans la grille. Chaque composante, sous-composante et indicateur observable a été décliné en trois niveaux de développement et d'observation de la compétence : *1)* sensibilisation, *2)* consolidation et *3)* maîtrise. Les indicateurs relatifs à la capacité du stagiaire de s'informer sur les réalités et besoins des élèves ont été classés de niveau « sensibilisation », alors que ceux référant à l'adaptation des pratiques enseignantes et du matériel pédagogique, et à la prise en charge de la classe, se retrouvent aux niveaux « consolidation » et « maîtrise » de la compétence. Chaque indicateur peut être évalué par l'enseignant associé et autoévalué par le stagiaire.

Dans les prochaines sections, les deux composantes de la compétence 13 du modèle développé sont détaillées à l'aide d'exemples précis, issus de la grille, sur les sous-composantes et les indicateurs associés.

COMPOSANTE 1 : TENIR COMPTE DES RÉALITÉS DES ÉLÈVES DES MINORITÉS ET RÉPONDRE À LEURS BESOINS

La composante 1 comprend trois sous-composantes qui renvoient à différentes réalités des élèves des minorités : *a)* migratoires et familiales, *b)* linguistiques et *c)* ethnoculturelles. Dans la première sous-composante (voir tableau 1), les indicateurs du niveau sensibilisation visent à évaluer les capacités du stagiaire à s'informer (directement ou à partir des dossiers) des réalités migratoires et familiales des élèves des minorités, afin d'en tenir compte dans sa pratique : leur présence dans la classe, leur parcours migratoire, leur fréquentation scolaire dans le pays d'origine et leur connaissance du système scolaire

québécois. L'étudiant doit aussi être conscient des défis auxquels les parents font face et connaître les moyens instaurés par le milieu scolaire pour la collaboration école-famille-communauté. L'orientation et l'accompagnement des élèves vers les services appropriés et l'adaptation des outils d'accueil et de communication avec les parents sont des indicateurs des niveaux consolidation et maîtrise de la compétence.

TABLEAU 1 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 1 (A)

Composante 1. Tenir compte des réalités des élèves issus de l'immigration et des minorités et répondre à leurs besoins					
Sous composante A. Prendre en compte les réalités migratoires et familiales des élèves des minorités et répondre à leurs besoins.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je m'informe sur la présence des élèves issus de l'immigration ou des minorités dans ma classe (nouveaux arrivants ou d'implantation plus ancienne)*				
	Je m'informe sur les parcours migratoires et l'adaptation des élèves immigrants ou réfugiés, et de leur famille				
	Je m'informe sur la fréquentation scolaire dans le pays d'origine, les retards scolaires des élèves en raison de la migration et leur degré de connaissance de l'école québécoise				
	Je m'informe sur la connaissance du système scolaire du Québec et la maîtrise de la langue d'enseignement par leurs parents.				
	Je m'informe des moyens instaurés par le milieu scolaire pour développer la collaboration école-famille-communauté.				
Consolidation	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services répondant à leurs besoins et je collabore avec eux.				
Maîtrise	J'adapte les outils de communication que j'utilise avec les parents, dans leur forme et leur contenu.				

Cette logique progressive est observée pour les deux autres sous-composantes, qui touchent la prise en compte des réalités linguistiques *(B)* et ethnoculturelles *(C)* des élèves. Dans le premier cas (tableau 2), le stagiaire doit être conscient de la présence d'élèves allophones et peu francisés dans sa classe, des défis auxquels ces derniers font face et des services que leur offre l'école (niveau sensibilisation). Au niveau de la consolidation, il est en mesure de les orienter et les accompagner vers les services adaptés à leurs besoins, et au niveau de la maîtrise, il démontre une capacité à tenir compte de leurs réalités et besoins dans ses pratiques (matériel, organisation de sa classe, contenus d'enseignement) pour les accompagner vers la réussite.

TABLEAU 2 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 1 (B)

B. Prendre en compte les réalités linguistiques des élèves et répondre à leurs besoins.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je m'informe sur la présence d'élèves dont la langue maternelle n'est pas le français dans ma classe.*				
	Je m'informe des défis vécus par les élèves dont la langue maternelle n'est pas le français (relations sociales, identité, estime de soi, apprentissages etc.				
	Je m'informe des services offerts par l'école aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français				
Consolidation	Si nécessaire, j'oriente et accompagne les élèves vers les services adaptés à leurs besoins.				
Maîtrise	Je tiens compte dans mes pratiques (matériel, organisation de ma classe, contenus d'enseignement) des besoins socioscolaires des élèves en processus d'acquisition du français afin de les accompagner vers la réussite.				

Dans la dernière sous-composante, l'étudiant doit connaître les balises en matière d'accommodements raisonnables et s'informer sur les réalités culturelles et religieuses des élèves (niveau sensibilisation). Au niveau consolidation, il doit en tenir compte dans l'ensemble de ses pratiques d'enseignement et être capable de repérer les situations d'atteinte aux droits et libertés vécues par les élèves en raison de leurs réalités culturelles et religieuses. Au niveau maîtrise, il est capable d'évaluer la légitimité des demandes en matière d'accommodements raisonnables et la démarche à suivre avec les membres de l'équipe-école pour agir de manière équitable.

COMPOSANTE 2 : INSTAURER UN CLIMAT D'ÉQUITÉ ET PRÉPARER LES ÉLÈVES À VIVRE DANS UNE SOCIÉTÉ PLURALISTE

Cette composante comporte deux sous-composantes dont la première est définie comme suit : *a) « Susciter un sentiment d'équité, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves »*. Au niveau sensibilisation, elle se décline en indicateurs qui portent sur les attentes équitables du stagiaire envers l'ensemble des élèves, sa capacité à reconnaître les situations d'exclusion et de discrimination dans la classe et à l'école et sa sensibilité aux stratégies identitaires adoptées par les élèves. L'adoption d'un langage inclusif et de pratiques démocratiques afin d'agir comme modèle, de même que la capacité de décentration culturelle et de distance critique face à ses propres repères, sont les indicateurs observables du niveau « consolidation ». Au niveau maîtrise, l'étudiant se soucie d'intégrer des réalités et expériences des élèves comme ressources pédagogiques et d'élaborer des projets collectifs qui favorisent la reconnaissance mutuelle des élèves. De plus, il est capable de régler positivement les situations d'exclusion ou de discrimination.

C'est par le biais de la deuxième et dernière sous-composante, *b) « Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste »*, que l'enseignant associé et le superviseur évaluent notamment la capacité du stagiaire à favoriser la compréhension des différents bagages culturels et conceptions du monde, à susciter une prise de conscience des droits de la personne pour préparer les élèves à agir comme citoyens (niveau sensibilisation) et à mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité (niveau consolidation).

TABLEAU 3 : EXTRAIT DE LA GRILLE DE COÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE 13, COMPOSANTE 2 (B)

Composante 2. Instaurer un climat d'équité et préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste					
Sous composante B. Développer chez les élèves une capacité d'agir dans une société démocratique et pluraliste.					
Niveau	Indicateurs	Stage 1	Stage 2	Stage 3	Stage 4
Sensibilisation	Je favorise la compréhension chez mes élèves des différents bagages culturels et conceptions du monde.*				
	Je m'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter une prise de conscience de la diversité et des droits humains et pour préparer les élèves à agir comme citoyens.*				
Consolidation	Je propose des projets pour mettre en valeur le pluralisme, la participation démocratique et l'équité.*				
Maîtrise	Je mets en place des activités et j'aborde des contenus permettant aux élèves de se respecter et d'être co-responsables les uns envers les autres (ex. tutorat entre élèves, gestion de conflits, etc.)*				
	Je développe des stratégies démocratique favorisant la participation de mes élèves aux décisions importantes concernant la vie en classe (ex : élaboration d'une Charte de l'égalité, d'un code de vie, de médiation)*				
	Je mets en place des activités pour amener les élèves à prendre conscience de l'importance, au Québec, des valeurs démocratiques, des droits de la personne et du français langue publique commune.*				

Au niveau maîtrise, les activités et contenus proposés par l'étudiant permettent aux élèves d'être coresponsables les uns envers les autres, de participer aux décisions importantes concernant la vie en classe. Enfin, quatre questions ouvertes sur les composantes de la compétence 13 que le stagiaire souhaite améliorer et sur les moyens à mettre en œuvre pour atteindre ses objectifs complètent la grille.

CONCLUSION

La démarche effectuée à l'UQAM en 2011-2012 a permis l'émergence d'un outil utile de coévaluation de la compétence 13 pour la formation pratique des futurs enseignants, autant pour les professeurs, les chargés de cours et la trentaine de superviseurs de stage qui ont validé ensemble la grille lors de journées d'échanges et de formation, que pour les enseignants associés, qui utilisent la grille avec leur stagiaire. La démarche a permis de faire connaître aux superviseurs les cours sur la diversité et leurs liens avec les stages, et de co-construire les indicateurs de la compétence, ce qui a facilité le développement d'une vision commune au sein du programme et un meilleur arrimage entre théorie et pratique.

Ce projet répondait aux enjeux de concertation et de reconnaissance politique et institutionnelle qui caractérisent le champ de « l'éducation interculturelle » en créant un espace d'échanges entre professeurs, chargés des cours et superviseurs de stage au sein du programme en ÉPEP et en y accordant une plus grande visibilité. Afin d'améliorer la cohérence et la continuité de la démarche d'apprentissage en formation initiale des maîtres, qui alterne au Québec entre la formation pratique et les cours dits « théoriques », les professeurs, superviseurs de stages et maîtres associés dans les écoles doivent continuer à collaborer pour s'assurer d'une compréhension commune des compétences attendues.

Mais les retombées de cette démarche sont aussi importantes pour le MELS, les praticiens, les chercheurs le CAPFE qui s'intéressent au développement et à l'évaluation de la prise en compte de la diversité en éducation. En effet, cette initiative a donné lieu à d'autres échanges et travaux sur la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse (Potvin et al, 2014; McAndrew et al, 2013), ainsi qu'à la naissance *de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité en éducation*. Cette grille de coévaluation de la compétence 13 sert aussi d'outil didactique et pédagogique dans plusieurs contextes et est largement diffusée auprès des praticiens, formateurs et chercheurs : elle est utilisée en formation continue au MELS auprès du milieu scolaire[1] ; elle a été largement discutée et évaluée dans le cadre du deuxième *Sommet des professeurs et chargés de cours engagés dans la formation interculturelle du personnel scolaire* en 2013 et sert aux travaux du *Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation* en 2014, qui poursuit actuellement avec le MELS l'élaboration d'un modèle « amélioré » de compétence interculturelle et inclusive à intégrer, éventuellement, au référentiel ministériel, qui est en cours de révision.

NOTE

[1] Maryse Potvin, formation «Inclusion, équité et non-discrimination à l'école québécoise », donnée aux gestionnaires et autres acteurs scolaires dans le cadre de la mise en œuvre du Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Direction des services aux communautés culturelles, Montréal, 6 décembre 2011, 29 mai 2012, 9 et 12 avril 2013 et 2 avril 2014.

RÉFÉRENCES

BYRAM, M. (dir.) Intercultural Competence. Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2003.

ELAMÉ, E. L'éducation interculturelle pour un développement durable : propositions de formation des enseignants et éducateurs sociaux. Paris : Publibook, 2008.

GAUDET, L. ET LAFORTUNE, É. Pour une pédagogie interculturelle : des stratégies d'enseignement. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 1997.

GAUDET, L. ET LAFORTUNE, É. Une pédagogie interculturelle pour une éducation à la citoyenneté. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique, 2000.

HOHL, J. Singulier/pluriel : document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle. Montréal : Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1991.

JONES, C. ET KIMBERLEY, K. L'Éducation interculturelle : concept, contexte et programme. Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle, Division de l'enseignement scolaire, 1989.

LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., MCANDREW, M. ET POTVIN M. La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM), 2013. En ligne : www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

LEMAY, D. Une proposition pour la formation interculturelle des élèves du collégial : contenu et approche. Thèse de doctorat en éducation comparée. Montréal : Université du Québec à Montréal, 1997.

MCANDREW, M., BORRI-ANADON, C. LAROCHELLE-AUDET, J. ET POTVIN, M. La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. McAndrew et M. Potvin et C. Borri-Anadon (eds.). Le développement d'institutions inclusives dans un contexte de diversité. Recherche, formation, partenariat. Montréal : Presses de l'Université du Québec, 2013, p. 81-98.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, École d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. Québec : Gouvernement du Québec, 1998.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC. La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles. Québec : Gouvernement du Québec (2001).

MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTÉS CULTURELLES. La diversité : une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec. Québec : Gouvernement du Québec, 2008.

OUELLET, F. L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres. Paris : L'Harmattan, 1991.

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

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

POTVIN M. ET BENNY J. A. L'éducation aux droits de l'enfant au Canada : portrait du système scolaire québécois. Montréal : UNICEF-Canada, 2013. En ligne : www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/potvin-benny-2013.pdf

POTVIN, M., MCANDREW, M., BORRI-ANADON, C. ET LAROCHELLE-AUDET, J. Le développement des compétences interculturelles en formation initiale des maîtres dans les universités québécoises. À paraître dans Margarita Sanchez-Mazas et Nilima Changkakoti (dir.) L'Éducation et la formation face à la diversité culturelle. Paris : De Boeck, collection Perspectives en Éducation et Formation, 2014.

TOUSSAINT, P. (2010). La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 2010.