BILAN ET ENJEUX DE LA FORMATION INITIALE À LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE, RELIGIEUSE ET LINGUISTIQUE EN ENSEIGNEMENT AU QUÉBEC

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.

Julie Larochelle-Audet est doctorante en Fondements de l'éducation à l'Université de Montréal. • **Julie Larochelle-Audet** is a PhD student in Education at the University of Montreal.

Maryse Potvin est professeure titulaire en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) et directrice de l'Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. • **Maryse Potvin** is 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*.

Marie McAndrew est professeure titulaire au Département d'administration et fondements de l'éducation de l'Université de Montréal. • **Marie McAndrew** is a full professor in the Department of Administration and Foundations of Education at the University of Montreal.

RÉSUMÉ La formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique[1] représente l'une des contributions les plus importantes des universités au développement d'une société inclusive et équitable. Au Québec, bien que les initiatives locales dans ce domaine aient été nombreuses depuis l'adoption de la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), aucun bilan exhaustif n'avait encore été réalisé à ce jour. Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires à ce propos a ainsi contribué à l'émergence d'un projet de recherche (Potvin et al., CRSH 2012-2014), en partenariat avec la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le premier volet de ce projet a permis de dégager un portrait, à la fois quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offerte par les douze universités québécoises (Larochelle-Audet et al., 2013). Cet article présente les principaux résultats de cette recherche à l'égard de la formation initiale à l'enseignement ainsi que des recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine.

Le portrait comporte trois volets, distincts au niveau de leur méthodologie. Dans un premier temps, une analyse descriptive de l'offre de cours par université et par programme a permis d'identifier 41 cours traitant spécifiquement d'enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en contexte éducatif. Bien que toutes les universités offrent minimalement un cours portant directement sur cette thématique, l'offre de cours varie grandement selon les institutions et les programmes. En outre, près d'un programme en enseignement sur cinq ne comporte aucune formation à cet égard. Dans un second temps, une analyse des syllabus de 37 de ces

cours a été effectuée afin d'en proposer une typologie et de répertorier les contenus abordés (objectifs, concepts théoriques, informations factuelles, compétences ciblées) de même que les stratégies pédagogiques empruntées (activités proposées, modes d'évaluation et approches). Ce volet montre que ces cours permettent d'exposer les futurs enseignants à un ensemble similaire de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Les résultats de cette analyse ont finalement été confirmés et approfondis par des entretiens menés auprès de 35 formateurs impliqués dans ce champ et provenant de dix des 12 universités québécoises. Les perceptions de ces derniers quant aux principaux défis et enjeux de cet enseignement au sein de leurs institutions universitaires ont également été documentées. De manière générale, les participants ont fait état d'un ancrage institutionnel ambigu et limité et d'un développement sans concertation ou plan d'ensemble dans leurs universités. L'arrimage entre la formation fondamentale et les stages concernant ces enjeux apparait en outre difficile ou inexistant. Finalement, l'ensemble de la démarche a permis de réaliser un premier diagnostic de l'état de situation quant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en formation initiale à l'enseignement. L'article se conclut par des recommandations visant à favoriser l'ancrage institutionnel de ce champ et d'en assurer le développement.

[1] Sauf lorsqu'explicitement spécifié, l'usage des termes « diversité » ou « diversité ethnoculturelle » fait référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

ABSTRACT One of the most important ways that universities contribute to the development of an inclusive and fair society is by offering pre-service teacher training on ethno-cultural, religious and linguistic-diversity[1]. Up until now, no exhaustive review had been made on this subject in Quebec, despite the numerous local initiatives created since the adoption of the *Policy Statement on Educational Integration and Intercultural Education* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998). It was the government, university and education policy-makers' need for additional knowledge that prompted in part a research project on the topic (Potvin et al., CRSH 2012-2014), which was conducted in collaboration with the Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)'s Direction des services aux communautés culturelles. The first part of the project offers a qualitative and quantitative portrait of the initial teacher training on ethno-cultural, religious and linguistic diversity offered by the twelve Quebec universities (Larochelle-Audet et al., 2013). This article presents the principal findings of the research on initial teacher training and recommends some desirable action plans.

The portrait is divided in three sections, according to the different methodologies used. It begins with a descriptive analysis of the courses offered by different university programs. It allowed us to identify 41 courses that focus specifically on ethno-cultural, religious and linguistic issues in the education system. Even though all universities offer at least one course related to this subject, the course offerings varied greatly among universities and programs. In fact, close to one education program out of five did not offer any training whatsoever in this regard. The following step consists of an analysis of the syllabus of 37 of the courses to categorize them and to make a list of their contents (goals, theoretical concepts, factual information, and targeted skills) and education strategies (proposed activities, evaluation methods, and approaches). This section demonstrates that the courses allow future teachers to gain knowledge, know-how, and knowledge of how-to-be.

Finally, the results of the analysis were confirmed and clarified by interviewing 35 teacher educators involved in this field from 10 of the 12 Quebec universities. Their views on the major issues and challenges associated with teaching this subject within their universities have been documented. In general, participants reported an ambiguous and limited institutional engagement and a lack of concerted or coordinated development of training programs within their university. There also appears to be a poor, if not altogether inexistent, alignment between basic training and internships in this regard. In the end, this whole process allowed us to perform an initial diagnosis of the way through which ethno-cultural, religious and linguistic diversity is addressed during pre-service teacher training. The article concludes by suggesting ways to promote better institutional engagement in this field and ensure its development.

[1] Unless explicitly specified otherwise, the terms"diversity" and "ethno-cultural diversity" refer to ethno-cultural, religious and linguistic diversity.

INTRODUCTION

La formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique représente l'une des contributions les plus importantes des universités au développement d'une société inclusive et équitable. Au Québec, quoique les initiatives locales dans ce domaine aient été nombreuses depuis les années 1990, aucun bilan n'avait encore été réalisé à ce jour. Le besoin de connaissances des décideurs gouvernementaux, universitaires et scolaires sur ce champ de la formation a ainsi contribué à l'émergence d'un vaste projet de recherche dont le premier volet a permis de réaliser un portrait, à la fois quantitatif et qualitatif, de la formation initiale du personnel scolaire à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique offerte par les douze universités québécoises. Les principaux résultats de cette recherche concernant spécifiquement la formation initiale des futurs enseignants seront présentés. Des recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine, de même que certaines initiatives entreprises en ce sens seront également exposées.

UN CHAMP ENCORE MÉCONNU DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

Bien que les universités québécoises aient introduit des enseignements relatifs à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation du personnel scolaire à partir des années 1990 (McAndrew, 2001) et que le gouvernement du Québec en ait fait l'une de ses orientations dans sa *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (Québec, 1998), des acteurs de différents milieux ont récemment mis en évidence le besoin manifeste d'établir un portrait de la situation en la matière, que ce soit dans le plan d'action gouvernemental *La diversité, une valeur ajoutée* (Gouvernement du Québec, 2008), dans le rapport de la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse (CDPDJ, 2011), ou lors de divers évènements réunissant des décideurs et des intervenants gouvernementaux et scolaires organisés par le Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) et ses équipes associées. Ce dossier a aussi fait l'objet de discussions à la table MELS-MESRST-universités, une instance réunissant des représentants ministériels et des départements et facultés des sciences de l'éducation de l'ensemble des universités québécoises.

Face à ce besoin impératif et partagé, les membres de l'axe de recherche « Éducation et rapports ethniques » du CEETUM se sont engagés dans le développement d'un vaste programme de recherche sur l'enseignement à la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale et continue des professionnels de l'éducation (Potvin et al., CRSH 2012-2014), en partenariat avec la Direction des services aux communautés culturelles du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). Le portrait du champ de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises offrant des programmes de formation à l'enseignement s'inscrit dans cette démarche (Larochelle-Audet et al., 2013).

UNE APPROCHE MULTIMÉTHODOLOGIQUE

Le portrait réalisé comporte trois volets, distincts au niveau de leur méthodologie. Une analyse descriptive, par université et par programme, a premièrement permis de dégager l'offre actuelle de cours traitant d'enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif. Ces cours ont été préalablement répertoriés à l'aide de mots-clés liés à cette thématique, puis analysés afin d'identifier s'ils traitaient effectivement de ces enjeux et étaient toujours offerts dans les programmes de formation. À partir des syllabus de 37 de ces cours, une analyse des principaux contenus de ces cours a ensuite été menée. Ces informations ont finalement été validées lors d'entrevues auprès de 35 formateurs universitaires, 21 professeurs et 14 chargés de cours, assurant leur enseignement dans dix des 12 universités. Les entrevues visaient également à recueillir leurs perceptions quant aux principaux défis et enjeux de cette formation, tant sur le plan pédagogique que de l'ancrage institutionnel. L'ensemble de la démarche nous a permis de réaliser un premier diagnostic de l'état de situation de cette formation au Québec.

UNE OFFRE DE COURS HÉTÉROGÈNE

Le portrait a permis de valider 41 cours obligatoires et optionnels traitant de la prise en compte de la diversité en contexte éducatif dans les programmes de formation initiale des enseignants offerts dans les 12 universités québécoises. On dénote par ailleurs l'existence d'une masse critique de professeurs à statut permanent qui consacrent l'essentiel de leur enseignement et de leurs recherches à ces questions, laquelle tend à se développer à l'extérieur de la région de Montréal, particulièrement dans les universités situées dans les régions faisant l'objet de la politique de régionalisation de l'immigration.

Afin de caractériser l'offre de formation destinée aux futurs enseignants quant à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, une typologie des cours a été élaborée selon cinq catégories : *a)* 12 cours fortement axés sur l'intervention en milieu pluriethnique et adoptant une approche psychopédagogique ; *b)* neuf cours de fondements axés sur la sociologie de l'éducation, mais où la diversité joue un grand rôle ; *c)* neuf cours de didactique des langues secondes ; *d)* six cours de didactiques d'autres disciplines ; et *e)* cinq cours atypiques, abordant la diversité à partir de préoccupations particulières ou d'enjeux spécifiques.

Bien que la majorité de ces cours soit obligatoire (34), la part accordée à la diversité ethnoculturelle varie grandement. Un peu plus de la moitié de ces cours est entièrement consacrée à cette thématique, alors que le reste y accorde moins de 50 % de son contenu. Au regard de la typologie, il apparaît que les cours appartenant aux catégories *a* et *c* y sont presque entièrement consacrés, alors que les cours appartenant aux autres catégories y dédient en moyenne de 15 à 40 % de leur contenu. Ces importantes disparités peuvent entre autres être expliquées par le choix de certains milieux de privilégier l'enseignement de la diversité ethnoculturelle aux côtés d'autres marqueurs de la diversité, comme le genre et le statut socioéconomique.

Enfin, une comparaison de l'offre de cours entre les universités et selon les différents programmes de formation initiale à l'enseignement permet de constater différentes modalités de formation. . Ces cours sont souvent communs à plusieurs programmes, parfois de manière optionnelle, et se retrouvent généralement dans les catégories *a* et *b*. À l'inverse, les cours de didactiques sont pour la plupart spécifiques à un programme disciplinaire (catégories *c* et *d*). De nombreuses disparités apparaissent par conséquent au terme de la formation initiale des étudiants à l'égard de cette thématique. Alors que près d'un programme sur cinq ne propose aucun cours portant sur la diversité ethnoculturelle en contexte éducatif, d'autres en comportent plusieurs. De manière générale, ce sont les étudiants des programmes d'enseignement des langues secondes qui reçoivent la formation la plus complète à cet égard, tandis que la forte majorité des étudiants du programme d'enseignement en formation professionnelle et technique ne reçoit aucun cours abordant la prise en compte de la diversité en contexte éducatif.

UN DYNAMISME PÉDAGOGIQUE PARTAGÉ

Une analyse des syllabus de 37 de ces cours a ensuite permis de répertorier les contenus de ces cours, soit la part occupée par la diversité, les populations étudiées, les concepts théoriques, les savoirs, les informations factuelles, les compétences ciblées, les activités pédagogiques, les modes d'évaluation et les approches théoriques. Les informations ainsi recueillies ont été confirmées et approfondies auprès de 35 formateurs universitaires. Le portrait montre de manière générale que ces cours permettent de développer un ensemble similaire de savoirs, savoir-faire et savoir-être chez les futurs enseignants.

En ce qui concerne les savoirs, le portrait montre que ces cours permettent d'exposer les étudiants à une variété de concepts théoriques, d'informations factuelles sur l'immigration et de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité. Parmi les concepts théoriques les plus souvent abordés, on retrouve l'intégration, les préjugés, la discrimination et le racisme. Les futurs enseignants sont également exposés de façon récurrente à l'histoire de l'immigration et des rapports intergroupes ainsi qu'à diverses statistiques relatives à la diversité, telle que la réussite scolaire des jeunes issus de l'immigration. Les principaux types de savoirs relatifs à l'adaptation du système scolaire à la diversité portent sur les pratiques pédagogiques et les ressources didactiques, les politiques, les programmes et les lois qui s'appliquent en milieu scolaire et la collaboration école-famille-communauté. On traite par exemple des modèles de service d'intégration aux élèves allophones (classe d'accueil, intégration totale), des accommodements raisonnables à l'école, de la différenciation pédagogique et des initiatives de prise en compte du plurilinguisme et de la diversité linguistique. Il apparait aussi que l'« Autre » majoritaire apparaît très largement absent, sauf dans les universités anglophones, où les relations avec la communauté francophone sont davantage débattues.

L'enseignement sur la diversité est également caractérisé par l'importance accordée au développement du positionnement éthique et des compétences professionnelles nécessaires à l'intervention dans des milieux scolaires caractérisés par une diversité croissante. On évoque ainsi le développement chez les futurs enseignants d'un agir éthique et responsable, d'une capacité de réflexion sur sa pratique et d'un esprit critique. En ce qui a trait aux compétences professionnelles, la plupart des formateurs ont rapporté inscrire leurs cours dans le développement des compétences 1 et 12, soit respectivement: *Agir en tant que professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoir ou de culture et Agir de façon critique et responsable dans l'exercice de ses fonctions, sans discrimination* (Québec, 2001), même si d'autres compétences sont ciblées dans la plupart des cours. Les formateurs doivent cependant en interpréter eux-mêmes les incidences ou les conséquences dans le champ de l'éducation à la diversité ethnoculturelle. En effet, il n'existe pas d'énoncés communs, auxquels l'ensemble des professeurs et chargés de cours pourraient se rallier, quant aux compétences spécifiques que les futurs enseignants devraient maîtriser, d'une part, pour une intervention efficace et équitable en milieu pluriethnique et, d'autre part, afin de préparer l'ensemble des élèves québécois à vivre dans une société pluraliste. La seule exception à cet état de fait est la compétence 13 implantée dans certains programmes de l'Université du Québec à Montréal[2].

DES ENJEUX DE LÉGITIMITÉ ET DE CONCERTATION

L'absence d'exigences et d'orientations ministérielles claires quant à la légitimité et aux objectifs que l'éducation à la diversité ethnoculturelle devrait viser contribue à la faiblesse de l'ancrage institutionnel de ce champ dans les différentes universités. Les formateurs parlent ainsi d'un développement improvisé et d'un ancrage institutionnel souvent ambigu, déplorant de façon presque unanime le manque de coordination entre les professeurs et les chargés de cours d'une même

université. Cet isolement serait particulièrement marqué, d'une part, entre les formateurs responsables des cours transversaux liés à l'intervention en milieu pluriethnique et ceux qui interviennent dans les nouveaux cours disciplinaires pouvant être rattachés à d'autres facultés ou départements et, d'autre part, dans les universités où il y a peu de professeurs spécialistes du domaine. Plusieurs participants ont par conséquent mentionné le besoin d'échanges accrus entre les formateurs engagés dans cet enseignement au sein de leur université ainsi qu'à l'échelle du Québec.

Dans tous les milieux, l'ambiguïté du statut de l'enseignement relatif à la prise en compte de la diversité se reflète aussi dans l'arrimage, parfois difficile et souvent inexistant, entre les cours de formation fondamentale et les cours de formation pratique, et ce, tout particulièrement lors de l'évaluation des stages. En l'absence d'une reconnaissance claire de l'importance d'un tel enseignement, il est en effet très difficile pour les personnes qui y sont engagées de faire valoir l'importance que les compétences visées dans leurs cours soient relayées dans les stages. Par ailleurs, les formateurs ont souligné des écarts majeurs entre certaines pratiques novatrices enseignées dans les cours, comme l'usage de la langue maternelle en classe d'accueil, et ce qui se fait effectivement en milieu de stage.

Enfin, puisqu'il existe de nombreux cours obligatoires sur la diversité dans un grand de nombre de programmes en enseignement, la présence de politiques institutionnelles d'adaptation à la diversité ethnoculturelle, particulièrement dans les universités situées à Montréal a, dans les faits, peu d'impact sur sa prise en compte en formation initiale.

CONCLUSION

Au terme de cette recherche, deux principaux constats émergent. D'une part, bien qu'elle soit marquée par un dynamisme pédagogique, la formation initiale des futurs enseignants à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique connait d'importantes disparités, à la fois selon les programmes et les universités. Ce champ demeure en effet absent du cursus de formation initiale suivi par plusieurs enseignants. D'autre part, la légitimité et la reconnaissance de ce champ en formation initiale constituent un défi constant pour les formateurs universitaires engagés dans son enseignement. Ce défi apparaît d'autant plus important pour les professeurs et chargés de cours travaillant dans des universités où il y a peu de spécialistes du domaine.

Enfin, cinq recommandations quant aux pistes d'action souhaitables dans ce domaine ont été formulées au terme de ce portrait, lesquelles se sont depuis incarnées dans un certain nombre d'initiatives. Premièrement, afin de clarifier le rôle et les compétences visés par la formation initiale à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique (recommandation 1) et de favoriser son ancrage dans le référentiel ministériel (recommandation 2), un Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation a été mis sur pied. Composé de formateurs de huit universités québécoises, ce groupe de travail développe actuellement un modèle qui sera proposé au MELS afin de s'assurer que les futurs enseignants soient formés et évalués à cet égard. Cette initiative a émergé lors du Sommet des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation de 2013, un évènement annuel visant à soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine (recommandation 3). De même, un observatoire sur la formation à la diversité et l'éducation inclusive, sous la direction de Maryse Potvin, sera officiellement lancé sous peu. Il permettra entre autres de consolider un nouveau réseau de formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec et de contribuer au développement de la recherche dans ce champ.

Les développements entourant ce portrait montrent qu'il répondait à un besoin, celui de soutenir les échanges et la concertation entre les formateurs actifs dans ce domaine, y compris les superviseurs de stage, de façon régulière à l'intérieur de chaque institution et de façon ponctuelle, mais systématique, entre les diverses universités québécoises. Plus largement, il a montré l'intérêt pour les décideurs et chercheurs de recueillir de façon récurrente des informations plus précises sur les acquis en matière d'intervention en milieu pluriethnique et d'éducation interculturelle dont disposent les finissants des facultés des sciences de l'éducation. Leurs perceptions quant à la pertinence de la formation reçue ainsi que son impact à long terme sur leurs attitudes et leurs compétences professionnelles constituent selon nous un premier pas vers le développement d'une école inclusive.

Finalement, des travaux découlant de cette initiative porteront également sur les offres de formation de deuxième cycle de même que celles s'inscrivant dans une perspective de formation continue afin de documenter quelles sont les ressources disponibles à cet égard pour les enseignants en exercice.

NOTES

[1] Sauf lorsqu'explicitement spécifié, l'usage des termes « diversité » ou « diversité ethnoculturelle » fait référence à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique.

[2] 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. (www.fse. UQAM.ca/bepepfi/presentation/competences.htm).

RÉFÉRENCES

COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE (2011). Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés : Rapport de la consultation sur le profilage racial et ses conséquences, consulté le 6 mai 2014, www.cdpdj.qc.ca/publications/Profilage_rapport_FR.pdf

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2008). La diversité : une valeur ajoutée. Plan d'action gouvernemental pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec 2008-2013.

LAROCHELLE-AUDET, JULIE, CORINA BORRI-ANADON, MARIE MCANDREW ET MARYSE POTVIN (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. www.ceetum.umontreal.ca/documents/publications/2013/formation.pdf

MCANDREW, MARIE (2001). Immigration et diversité à l'école. Le débat québécois dans une perspective comparative. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

QUÉBEC. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1998). Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.

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

POTVIN, MARYSE, FRANÇOISE ARMAND, MIREILLE ESTIVALÈZES, FASAL KANOUTÉ, JRÈNE RAHM, MARIE MCANDREW, MARILYN STEINBACH, BRONWEN LOW, MARIE-ODILE MAGNAN ET CORINA BORRI-ANADON (CRSH 2012-2014). L'enseignement sur la diversité ethnoculturelle en formation initiale et continue des professionnels de l'éducation dans les universités : développement du champ théorique et pratique, au Québec et dans une perspective comparative. CRSH, subventions de développement Savoirs (2012-2014).