Document generated on 08/06/2025 11:33 a.m.

Québec français

Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec

Françoise Armand

Number 168, Winter 2013

URI: https://id.erudit.org/iderudit/68674ac

See table of contents

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)
1923-5119 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Armand, F. (2013). Former les futurs enseignants à oeuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec. *Québec français*, (168), 83–85.

Tous droits réservés © Les Publications Québec français, 2013

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Former les futurs enseignants à œuvrer en contextes de diversité : une priorité au Québec

PAR FRANÇOISE ARMAND*

Le Québec francophone, au sein d'un Canada largement anglophone, constitue une majorité linguistique « fragile » (McAndrew, 2010). En 1977, la loi 101 a permis d'affirmer le fait français, notamment dans le domaine de l'éducation. Ainsi, année après année, les élèves issus de l'immigration ont été scolarisés, à quelques exceptions près, dans les écoles du réseau francophone. À Montréal, en 2010-2011, ils représentaient 56 % de l'ensemble des élèves des trois commissions scolaires francophones. La diversité culturelle, linguistique et religieuse est une réalité incontournable dans la majorité des écoles montréalaises. Cette diversité se décline également en termes de genre, de niveau socio-économique, d'orientation sexuelle, de situation de handicap, etc.

Dans une société régulièrement marquée par de vifs débats portant sur le « vivre-ensemble » (dont le dernier et non le moindre est celui de la Commission Bouchard-Taylor), il apparaît primordial d'outiller les enseignants, d'une part, à exercer leurs fonctions dans des contextes de diversité, et d'autre part, à promouvoir, dans l'ensemble du Québec, une éducation interculturelle. Dans le monde scolaire, dès 1998, la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle du MEQ l'énonçait clairement puisqu'elle demande aux enseignants de susciter chez leurs élèves une prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société francophone, démocratique et pluraliste.

Dix ans plus tard, le Rapport du Comité Consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (MELS, 2007) recommandait toujours de sensibiliser les universités à la nécessité d'introduire ou de développer les questions relatives à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique et de l'accommodement raisonnable dans les programmes de formation des enseignants et d'autres intervenants en milieu scolaire (p. 45). Également, dans un rapport récent sur le profilage racial, la Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2011, p. 82) recommandait que le MELS, dans son document *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles* (MEQ, 2001), ajoute une treizième compétence aux douze compétences professionnelles dont l'acquisition par les futurs enseignants est jugée prioritaire. Cette treizième compétence renvoie à la capacité de s'engager dans une démarche d'ouverture à la diversité par le moyen d'une approche antiraciste et interculturelle. C'est le choix que l'UQAM a fait récemment pour structurer ses cours et ses stages.

L'ensemble des acteurs de l'école québécoise se doivent de tenir compte de la diversité pour offrir, de façon équitable, à tous les élèves les mêmes chances de réussite. À ce sujet, Tahar Ben Jelloun indiquait, à juste titre, que : « La nature crée des différences, la société en fait des inégalités. » Le monde éducatif a un rôle à jouer pour éviter de tomber dans ce piège. Il s'agit de repérer les différences initiales ainsi que les diverses formes de discrimination systémique afin de mettre en place des mesures spéciales et des aménagements adaptés, et de créer, dans une perspective d'éducation inclusive, les conditions nécessaires au succès scolaire de tous.

Rappelons que le Conseil supérieur de l'éducation (2011) s'inspire des principes de l'éducation inclusive portés notamment par l'UNESCO pour analyser le système d'éducation québécois sous l'angle de sa capacité à « inclure » davantage de personnes dans un projet d'éducation ou de formation et à les accompagner vers la réussite (p. 6).

Plus spécifiquement, dans le domaine de la didactique du français, en contexte pluriethnique et plurilingue montréalais (comme de plus en plus en région), il est nécessaire que les futurs enseignants soient sensibilisés à l'enseignement/apprentissage des langues secondes et puissent adapter leurs interventions à la présence d'élèves bilingues, plurilingues en cours d'apprentissage du français et plus largement à des élèves issus de l'immigration (Armand, 2012). Mettre en place des conditions favorisant l'équité en éducation est une tâche complexe. L'ajout d'indicateurs précis sur cette thématique dans le *Référentiel des compétences professionnelles* du MEQ constituerait un outil de travail précieux pour traiter explicitement de cette thématique, structurer la formation des futurs maîtres et assurer la cohérence entre les contenus de cours et les stages.

Ainsi, il s'agit de former des professionnels capables de répondre à des questions aussi diverses que :

- Quelles sont les pratiques pédagogiques à mettre en place pour considérer les langues maternelles des élèves immigrants comme une richesse et non un obstacle à l'apprentissage du français ?
- Comment évaluer en français, de façon équitable, les élèves qui sont intégrés dans les classes ordinaires dès leur arrivée ou après avoir été scolarisés dans une classe d'accueil ?
- Est-il éthique, voire légal, de sanctionner un élève allophone qui parle dans sa langue maternelle avec un autre élève dans la cour d'école ?

Dans le même ordre d'idées, il s'agit d'amener les futurs enseignants à développer une compétence professionnelle, dans le domaine de la prise en compte de la diversité, qui pourrait se traduire par des « manifestations observables » telles que, par exemple :

- S'informer sur les caractéristiques sociales, culturelles et linguistiques des familles des élèves fréquentant l'école ainsi que, le cas échéant, sur leur vécu migratoire, en évitant les stéréotypes et les généralisations indues ;
- Contrer les situations et les pratiques scolaires qui induisent de la discrimination (basée sur le sexe, la classe, la

culture, l'appartenance à une communauté ethnique ou la langue), que celle-ci soit directe et/ou systémique ;
- Mettre en place des projets qui permettent aux élèves de prendre conscience des valeurs démocratiques prônées au Québec et de la place du français langue publique commune[1].

Et plus précisément sur la langue :
- Connaître et utiliser les ressources disponibles (les banques de traducteurs, par exemple) permettant de communiquer avec des parents qui ne maîtrisent pas suffisamment le français ;
- Connaître les services offerts aux élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et orienter les élèves, selon les besoins, vers ces services ;
- Être conscient des effets que peut avoir la langue maternelle des élèves allophones sur les erreurs (et les transferts positifs) en français afin d'intervenir de façon plus précise lors des corrections ;
- Favoriser, au moyen de pratiques différenciées (matériel, organisation de la classe, contenus d'enseignement), l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves en processus d'acquisition du français langue seconde/langue d'enseignement.

Différentes recherches ont montré qu'une formation de qualité dans le domaine de la didactique des langues en contexte de diversité linguistique a des effets positifs sur une représentation plus complexe de l'enseignement des langues (dimensions sociolinguistiques, statuts des langues, distinction entre les étapes normales d'apprentissage d'une langue seconde et difficultés, etc.). Une formation de ce type favorise également une prise de conscience des phénomènes de transfert et de l'importance de s'appuyer sur les connaissances des apprenants, ainsi que l'évolution et la construction d'une identité professionnelle plus engagée (Mary et Young, 2011). Cette identité professionnelle plus engagée est à mettre en relation avec la capacité des systèmes éducatifs à actualiser l'égalité des chances pour tous les élèves et à mettre en place une éducation inclusive (Audet *et al*, 2012).

Plus que jamais, le Québec a besoin de professionnels de haut niveau dans le monde de l'éducation, aptes à gérer des situations complexes et à œuvrer en contextes de diversité. Il est à noter que les nouvelles règles de financement du MELS (septembre 2012) dans le domaine de l'accueil et de la

LES NOUVELLES RÈGLES DE FINANCEMENT DU MELS (SEPTEMBRE 2012) DANS LE DOMAINE DE L'ACCUEIL ET DE LA FRANCISATION DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION

Les nouvelles règles de financement du MELS mettent pleinement l'accent sur le fait que les services offerts aux élèves allophones (services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français) font partie des services éducatifs auxquels ont droit les élèves (article 1 de la Loi sur l'instruction publique). Ces services d'accueil sont définis ainsi : *Des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française s'adressent à des élèves dont la langue maternelle n'est pas le français et qui, pour la première fois, reçoivent des services éducatifs en français et dont la connaissance de la langue française ne leur permet pas de suivre normalement l'enseignement. Ces élèves peuvent bénéficier de ces services de soutien à l'apprentissage de la langue française plus d'une année scolaire. Ces services d'accueil et de soutien à l'apprentissage de la langue française visent à faciliter l'intégration de ces élèves dans une classe ordinaire où les services d'enseignement sont dispensés en français* (article 7 du régime pédagogique de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire).

Ces services sont financés par l'allocation de base ainsi que par un ajustement, dorénavant calculé sur une base globale pour chacune des commissions scolaires concernées (soit les caractéristiques des élèves des deux dernières années). Les caractéristiques des élèves considérés pour le calcul de cette mesure budgétaire ne doivent pas servir de critères pour déterminer quels élèves ont le droit de recevoir des services additionnels.
On rappelle que ces services sont offerts à tous les élèves qui en ont besoin et ne dépendent donc pas d'un financement individuel.

Cette nouvelle allocation pour l'accueil et la francisation des élèves issus de l'immigration remplace trois anciennes enveloppes (les services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, les programmes d'enseignement des langues d'origine (PELO) et les montants pour l'intégration des élèves issus de l'immigration). Elle sert à offrir non seulement des services d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français, mais aussi des services de soutien pour les élèves issus de l'immigration (SSEII), tels que, dans une perspective de différenciation :

a) l'établissement et la mise en œuvre d'un protocole d'accueil pour les élèves nouvellement arrivés ;
b) la mise en place de services d'intégration scolaire et sociale pour les élèves et leur famille, notamment par l'entremise d'intervenants communautaires scolaires interculturels (ICSI) ;
c) des ressources supplémentaires pour les élèves immigrants en situation de grand retard scolaire ;
d) un soutien dans la langue d'origine pour les élèves allophones nouvellement arrivés ;
e) un soutien linguistique d'appoint en français.

francisation des élèves issus de l'immigration donnent plus d'autonomie encore aux milieux scolaires pour la prise en charge de ces élèves. Des enseignants mieux formés (et informés – voir l'encadré) seront davantage en mesure, dans ce nouveau cadre, de relever le défi et de répondre adéquatement aux besoins de leurs élèves. Un ajustement du référentiel des compétences professionnelles, qui mettrait l'accent sur le développement d'une compétence dans le domaine de l'interculturel et de la pédagogie inclusive, permettrait aux futurs enseignants, soutenus par une formation initiale de qualité dans ce domaine, d'affirmer leur professionnalisme et leur capacité de favoriser le vivre-ensemble des citoyens de demain. □

* *Professeure, Université de Montréal*

Note

1 Plusieurs de ces énoncés ont été produits dans le cadre d'un comité de réflexion à la faculté d'éducation de l'Université de Montréal, regroupant : Françoise Armand, Mireille Estivalez, Fasal Kanouté, Marie-Odile Magnan, Marie McAndrew et Garine Papazian.

Bibliographie

Armand, F. (2012). Enseigner en milieu pluriethnique et plurilingue : place aux pratiques innovantes, *Québec français*, nº 167 (automne 2012), p. 48-50.

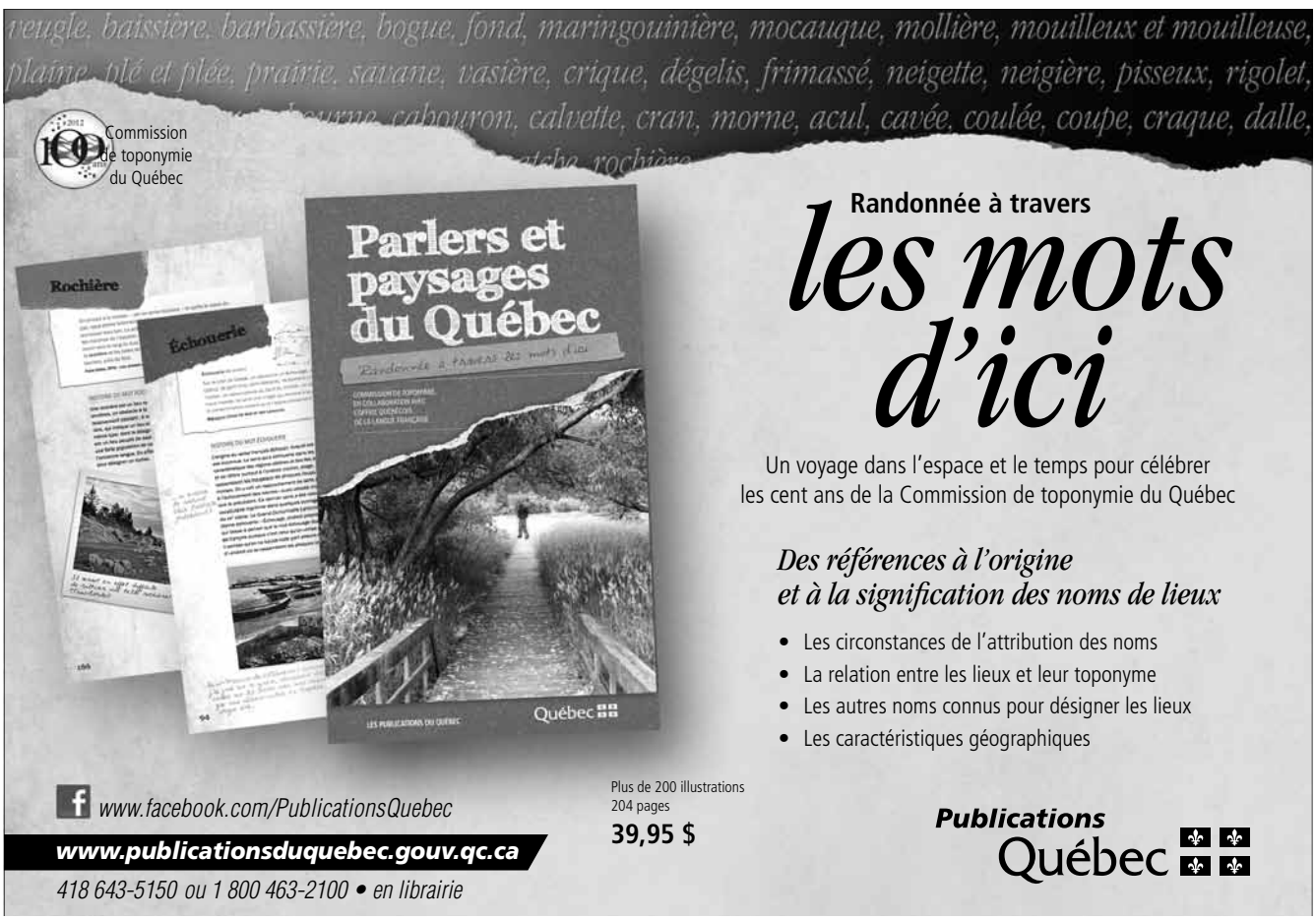
Audet, G. (2012). *Journées d'étude sur l'éducation inclusive : pratiques, recherche, formation. Présentations et échanges.* Rapport sous la direction de M. Mc Andrew et M. Potvin, Université de Montréal : Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.

Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse du Québec (2011). *Profilage racial et discrimination systémique des jeunes racisés*. Gouvernement du Québec, Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (2011). *Rapport annuel de gestion 2010-2011*. Gouvernement du Québec, Québec.

Mary, L. et Young, A. (2010). Preparing teachers for the multilingual classroom : nurturing reflective, critical awareness. Dans S. Ehrhart, C. Hélot et A. Le Nevez , Plurilinguisme et formation des enseignants. (pp. 195-219). Frankfurt : Peter Lang

Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Québec : Presse de l'Université de Montréal.

Ministère de l'Éducation et ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec, Québec

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs. Rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire présentée à la Ministre.* Gouvernement du Québec, Québec.