

9 décembre 2019

Objet: Consultation Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation

Bonjour,

Nous tenons tout d'abord à remercier les collègues ayant participé à l'élaboration du document *Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation* de nous donner à nouveau l'opportunité de réagir face à ce document si important pour les formateurs et formatrices en enseignement que nous sommes.

Nous sommes un groupe de professeurs.es ou chargés.es de cours œuvrant en formation à l'enseignement sur les questions d'équité et d'inclusion. Nous soulignons les efforts visant à davantage de place à la prise en compte de la diversité. Dans ce sens, nous nous réjouissons que plusieurs éléments aient été tirés du *Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (Potvin et al., 2015¹). Afin d'assurer une cohérence d'ensemble et de poursuivre nos efforts quant à la prise en compte de la diversité dans la formation en enseignement, nous vous transmettons quelques commentaires constructifs élaborés en concertation par différentes professeures et chargées de cours intéressées par ces questions (voir liste de signataires).

Globalement, il nous apparaît que les enjeux entourant la diversité sociale sont dilués dans ce nouveau référentiel. En effet, en dépit de l'introduction où l'accent est notamment mis sur une (soi-disant) plus importante diversité, il n'en est pratiquement jamais question explicitement, sauf dans le libellé de trois dimensions liées à deux compétences (C3-C14), sans véritable réflexion sur leur prise en compte. Compte tenu de la nature transversale de la compétence « Agir en professionnel éthique dans le respect de la diversité », il nous a semblé judicieux d'y faire référence tout au long des sections du document. Pour ce faire, nous nous sommes en partie appuyées sur le rapport ci-haut mentionné.

Voici quelques commentaires généraux, suivis du questionnaire proposé dûment rempli:

- La terminologie empruntée repose sur des différentes perspectives théoriques pas toujours cohérentes entre elles : perspective individuelle, déficitaire; perspective essentialisante (« la culture »), perspective plus constructiviste (« groupe minorisés »).
- Nous suggérons d'employer les termes « langue » et « culture » au pluriel pour ne pas occulter que la diversité est partie intégrante de tout individu, groupe, institution. Les identités plurielles et le plurilinguisme ne sont pas occasionnels. La société est donc un espace où cohabitent différentes langues et cultures. L'emploi du singulier de ces termes dans les premières compétences (C1 et C2) nous semble en contradiction avec le contenu de la compétence sur l'« agir en professionnel éthique dans le respect de la diversité » qui exige de reconnaître la pluralité des identités, voire de déconstruire le couple langue- culture au singulier. De plus, le

¹ Potvin, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M., Chastenay, M.-H. avec la collaboration de I.-A. Beck (2015). *Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et à l'équité. <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>

terme « culture » nous apparaît souvent problématique et les différentes utilisations de celui-ci peuvent mener à des glissements.

- Nous questionnons le choix de réserver le terme « inégalités » aux questions socioéconomiques seulement alors qu'il n'est pas employé dans les sections sur la diversité ethnoculturelle et de genre.
- Plusieurs formulations laissent entendre que la diversité n'est qu'un défi à résoudre. Dans ce sens, nous proposons d'éviter de parler uniquement de défis, d'enjeux que posent la diversité, de même que de gestion, de prise en charge, qui traduisent une lourdeur et un souci supplémentaire.
- Lorsqu'abordée, la diversité est associée à l'immigration récente et réfère peu la diversité historique qui marque la société québécoise depuis ses débuts : présence des nations autochtones, de la communauté anglophone et des minorités racisées non issues de l'immigration récente.
- L'emploi du terme « naturel » (« désir naturel d'apprendre ») doit être évité. Il induit un déterminisme biologique en occultant les réalités socioculturelles qui donnent (ou non) le goût d'apprendre et la responsabilité de l'enseignant à cet égard.
- L'idée de médiateur, reprise à plusieurs moments dans le référentiel, rend plus compte selon nous de la responsabilité professionnelle et s'éloigne d'une vision simplement transmissive plus présente dans l'idée de passeur culturel. Ainsi, nous proposons de mettre le rôle de médiateur de l'enseignant au centre de la C1.
- Dans le schéma 2, il faudrait plutôt indiquer au centre « L'apprentissage, l'éducation et la réussite éducative de tous les élèves dans une perspective d'équité ». Il est nécessaire de rappeler les objectifs principaux de la Loi sur l'instruction publique.

Nous estimons cette consultation essentielle et nous vous en remercions. Nous avons décidé de mettre en commun nos expertises et nos expériences de formatrices afin d'y répondre de la façon la plus complète possible. Ainsi, nous espérons pouvoir contribuer à ce chantier si important que constitue la mise à jour du référentiel de compétences en enseignement.

Bien cordialement,

Françoise Armand, Chantal Asselin, Geneviève Audet, Alhassane Balde, Mélissa Bissonnette, Marilyne Boisvert, Corina Borri-Anadon, Audrey Dahl, Yvonne da Silveira, Stéphanie Demers, Annie Dubeau, Andréanne Gélinas-Proulx, Catherine Gosselin-lavoie, Mélissa Goulet, Sivane Hirsch, Jean Horvais, Rola Koubeissy, Gina Lafortune, Julie Larochelle-Audet, Violaine Levasseur, Bronwen Low, Marie-Odile Magnan, Catherine Maynard, Maia Morel, Mélanie Paré, Annie Pilote, Liliane Portelance, Maryse Potvin, Luc Prud'homme, Jrène Rahm, Thomas Rajotte, Marilyn Steinbach, Lizon Truchon.

Référentiel de compétences professionnelles pour la profession enseignante et sa formation

Liste des signataires par université d'attache

1. Université Concordia

Teresa Hernandez Gonzalez, professeure

2. Université de Montréal

Françoise Armand, professeure
Catherine Gosselin-lavoie, chargée de cours
Julie Larochelle-Audet, professeure
Rola Koubeissy, chargée de cours
Marie-Odile Magnan, professeure
Catherine Maynard, chargée de cours
Mélanie Paré, professeure
Jrène Rahm, professeure

3. Université de Sherbrooke

Marilyn Steinbach, professeure

4. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Yvonne da Silveira, professeure retraitée
Maia Morel, professeure

5. Université du Québec à Chicoutimi

Lizon Truchon, chargée de cours

6. Université du Québec à Montréal

Geneviève Audet, professeure
Alhassane Balde, chargé de cours
Mélissa Bissonnette, professeure
Audrey Dahl, professeure
Annie Dubeau, professeure
Mélissa Goulet, professeure
Jean Horvais, professeur
Gina Lafortune, professeure
Violaine Levasseur, chargée de cours
Maryse Potvin, professeure

7. Université du Québec en Outaouais

Stéphanie Demers, professeure
Andréanne Gélinas-Proulx, professeure

8. Université du Québec à Rimouski

Chantal Asselin, chargée de cours
Thomas Rajotte, professeur

9. Université du Québec à Trois-Rivières

Marilyne Boisvert, chargée de cours
Corina Borri-Anadon, professeure
Sivane Hirsch, professeure
Liliane Portelance, professeure
Luc Prud'homme, professeur

10. Université Laval

Annie Pilote, professeure

11. Université McGill

Bronwen Low, professeure

CONSULTATIONS

RÉFÉRENTIEL DE COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE ET SA FORMATION

Présentation

- **Des changements nombreux et importants depuis 20 ans**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous observons une présence faible de la diversité historique qui marque la société québécoise depuis ses débuts: présence des nations autochtones, de la communauté anglophone et des minorités racisées non issues de l'immigration récente. Nous proposons de rappeler que la diversité est présente à l'école québécoise francophone depuis 1977 et que cette diversité n'est pas seulement liée à l'immigration récente.

-Que sont les « enjeux de cohésion, d'intégration et d'inclusion qui interrogent le rôle du personnel enseignants » ? Cette formulation peut laisser entendre que la diversité n'est qu'un défi à résoudre.

-L'emploi de l'expression « variation d'une culture à l'autre » engendre un risque d'essentialisation, notamment avec le seul exemple apporté (qui aborde les Autochtones comme un tout alors qu'ils ne sont nommés nulle part ailleurs).

-Dans la section « les nouvelles structures familiales », il serait gagnant de rappeler le but commun partagé entre les familles et l'école. On y parle de « compétences nouvelles » alors que la compétence 9 figurait déjà dans la version précédente du référentiel.

-On aborde la question du genre comme étant récente (« ce qu'on appelle désormais le genre ») et on attribue aux femmes une « position enviable » qui occulte les rapports d'oppression dont elles sont toujours victimes.

-La formulation de la dernière phrase du paragraphe « Les institutions de formation à l'enseignement doivent considérer les effets négatifs des stéréotypes sexuels sur la réussite scolaire des élèves et leur épanouissement, car leur prise en compte par l'enseignant favorise la réussite des garçons et des filles » serait à revoir.

-En problématisant la question du genre « en tension » et en l'abordant seulement à partir d'identités féminine et masculine, on occulte la diversité des identités de genre.

-Dans la section « Inégalités socioéconomiques », nous suggérons d’apporter des nuances pour éviter d’amalgamer immigration récente et défavorisation. Une manière de le faire serait de distinguer pauvreté générationnelle et pauvreté conjoncturelle liée notamment à la déqualification et à la discrimination. De plus, pourquoi réserver le terme « inégalités » aux questions socioéconomiques seulement? Nous suggérons d’y recourir également dans les sections sur la diversité ethnoculturelle et de genre.

-L’expression « mosaïque de différences et de besoins particuliers » renvoie aux caractéristiques individuelles des élèves et non à leur construction/notre regard sur eux. La phrase laisse aussi entendre que la diversité est problématique.

- **La production et l’organisation du référentiel**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n’êtes pas d’accord, commentez brièvement

Partie 1 : Les assises du référentiel

- **L’enseignant, un passeur culturel maîtrisant la langue d’enseignement**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n’êtes pas d’accord, commentez brièvement

-Comme mentionné ci-dessus, l’expression « mosaïque culturelle » renvoie aux caractéristiques individuelles des élèves et non à leur construction/notre regard sur eux; elle laisse aussi entendre que la diversité est problématique (par ex: « au difficile enjeu de la pluralité des cultures » et « des questions en débats qui naissent de la mosaïque culturelle »).

-Nous suggérons d’employer les termes « langue » et « culture » au pluriel (par ex: « dans une langue-et parfois dans des langues » ou « la société s’interroge sur elle-même et sur sa propre culture ». D’une part, le plurilinguisme n’est pas occasionnel, il est très fréquent dans certaines régions du Québec où cohabitent plusieurs langues. D’autre part, la société québécoise est un espace où cohabitent différentes cultures.

-Nous notons une faible reconnaissance de la réciprocité et de la négociation des savoirs. Par exemple, il semble que la culture scolaire, apparaissant toujours au singulier, soit vue comme quelque chose de fixe, un objet d’enseignement seulement: « la culture scolaire, celle qu’une société choisit d’enseigner » et « elle choisit, parmi elles, des traditions intellectuelles et spirituelles, des connaissances scientifiques et des valeurs, des compétences et des attitudes **qu’elle considère dignes** d’être enseignées et apprises ». Attention ici à la référence à la « dignité », cela peut facilement induire que certaines traditions seraient supérieures à d’autres.

-L'idée de médiateur culturel, reprise à plusieurs moments dans le référentiel, rend davantage compte de la responsabilité professionnelle et s'éloigne d'une vision simplement transmissive, voire assimilationniste, plus présente dans l'idée de passeur culturel.

- **Les relations avec les élèves au cœur de l'enseignement**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

- **L'enseignant, un professionnel de l'apprentissage et de l'enseignement**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-À la fin de la section, le lien établi entre identité culturelle de l'enseignant et professionnalisme devrait être revu, du moins explicité: « En lien avec l'identité culturelle de l'enseignant et la maîtrise de la langue d'enseignement, ces principes permettent de définir une vision de l'enseignant professionnel. Cette vision est exigeante, généreuse et valorisante pour les nouvelles générations d'enseignants et le personnel enseignant en exercice. » Nous nous questionnons: comment l'identité culturelle contribue-t-elle au professionnalisme? Nous sommes préoccupés par le fait qu'il soit possible d'interpréter ce passage comme signifiant qu'un enseignant dont « l'identité culturelle » est considérée comme éloignée de la culture scolaire serait moins à même d'agir avec professionnalisme. Nous proposons de parler d'identité professionnelle et non d'identité culturelle ici. Dans ce sens, pourquoi dit-on qu'il s'agit d'une vision généreuse et valorisante? S'agit-il d'une vision reconnaissant l'apport des enseignants.es appartenant à des groupes minorisés?

- **Les principes à la base de l'enseignement**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Pourquoi distinguer « savoirs, contenus culturels et des normes »? Les savoirs sont aussi des construits culturels. Nous proposons de ne parler que de savoirs culturels.

-Il faudrait nommer les contraintes matérielles également.

-L'emploi du terme « naturel » doit être évité. Il induit un déterminisme biologique en occultant les réalités socioculturelles qui donnent (ou non) le goût d'apprendre et la responsabilité de l'enseignant à cet égard.

-« La formation à l'enseignement doit s'efforcer d'attirer des candidats qui **possèdent déjà** de telles attitudes et dispositions, et qui adhèrent subjectivement à ce cadre normatif. » Cette phrase nous apparaît hautement discriminatoire notamment à l'égard des candidats de différentes origines culturelles et sociales et en divergence avec les efforts de favoriser une représentation chez le personnel scolaire de la diversité inhérente à la société québécoise (MEQ, 1998). Ainsi,

elle contribue à la marginalisation des enseignants formés à l'étranger et ceux issus de groupes minorisés.

- **Vers un professionnalisme de plus en plus collectif**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

Partie 2 : L'organisation du référentiel : les compétences pour enseigner

- **Quelques précisions sur la notion de compétence**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

- **Penser les compétences à partir du travail enseignant**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

Partie 3 : Les compétences attendues du personnel enseignant

- **Les deux compétences fondatrices**

- Compétence n° 1 : Agir comme un passeur culturel dans l'exercice de ses fonctions

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Le terme « assimilée » pourrait être remplacé par « appropriée » pour éviter sa connotation violente.

-« Dès son entrée dans la profession, il accepte d'ajouter son propre bagage culturel à la culture scolaire ». La formulation de cette phrase serait à revoir. Le verbe « accepte » laisse entendre qu'il s'agit d'un geste volontaire et individuel, alors que la culture scolaire se construit dans et par les interactions.

-« La société s'attend à ce que les enseignants adhèrent aux valeurs de la société québécoise: respect de la langue parlée et écrite, valeurs d'équité et d'égalité entre les personnes, entre les hommes et les femmes, d'inclusion et respect des différences, primauté du droit qui attribue à toutes les personnes, y compris évidemment les enfants, la même valeur et la même dignité, esprit de tolérance, démocratie, etc. » Il s'agit de valeurs partagées car elles font appel aux droits et libertés inscrits dans les chartes. Il faudrait le dire explicitement.

-« La formation à l'enseignement joue donc un rôle **d'intégration et d'unification culturelle**, car, sans formation commune, il n'existerait tout simplement pas de profession enseignante avec sa propre culture ». Cette phrase engendre un risque d'assimilation pour les enseignants appartenant à des groupes minorisés. Elle est par ailleurs en contradiction avec la reconnaissance même de la diversité inhérente à la société québécoise qui est au centre des éléments introductifs du présent référentiel. Nous proposons de la supprimer.

-« C'est pourquoi l'enseignant doit être capable de **mettre en relation**, non seulement sa **culture personnelle**, sa culture professionnelle et la culture de l'école, mais aussi les cultures de ses élèves ». Il ne s'agit pas seulement de mettre en relation, mais de reconnaître et de légitimer. Mettre « culture personnelle » de l'enseignant au pluriel, au même titre que celles des élèves.

-Dimensions 3, le recours au terme « cultures » engendre un risque d'essentialisation. Il serait préférable de parler « **d'expériences ou d'identités culturelles** ».

-Dimension 6, nous proposons: « Aborder de manière réflexive et avec un esprit d'ouverture **les expériences ou d'identités culturelles** des élèves afin d'**établir entre elles des liens** riches de sens pour les élèves ».

-Nous proposons la dimension suivante issue du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015): « Reconnaître les savoirs en tant que constructions socioculturelles et historiques, en portant un regard critique sur la culture prescrite du programme de formation ».

- Compétence n° 2 : Maîtriser la langue d'enseignement

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale.

-« Employer un niveau de langue **approprié et de qualité** auprès de ses pairs et des parents, et lors de ses interventions avec les élèves ». Que veulent dire « approprié et de qualité »? Nous proposons: « de manière respectueuse et de manière à être compris » afin de s'éloigner d'une vision seulement normative de la communication.

-« Vérifier la qualité de la langue des élèves, à y apporter une rétroaction, les amener à se corriger et à manifester leur capacité à intégrer les règles et usages à l'oral et à l'écrit. » Sur quoi repose cette « qualité »? Pour y arriver, l'enseignant doit reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants. Nous proposons les dimensions suivantes inspirées du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

-Reconnaître et légitimer le répertoire linguistique des apprenants.

-Utiliser les ressources disponibles afin de communiquer de manière respectueuse et afin d'être compris par les familles et la communauté.

- **Les six compétences spécialisées**

- Compétence n° 3 : Planifier les situations d'enseignement et d'apprentissage

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Dimension 9, « Faire preuve de sensibilité et d'ouverture face aux différences sociales, telles que les différences de genre, ethniques, socioéconomiques, culturelles, religieuses, linguistiques ainsi que les conceptions, les besoins et les intérêts particuliers des élèves dans la préparation des situations d'enseignement-apprentissage ». Cette formulation n'est pas opérationnelle: quelles seraient les manifestations observables de cette sensibilité? Nous proposons de la remplacer par les dimensions suivantes inspirées du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Porter un regard critique sur le matériel pour s'assurer qu'il reflète la diversité des expériences et identités des élèves.

Préparer des situations d'enseignement-apprentissage permettant aux apprenants d'établir des liens entre leur vécu scolaire et leurs expériences et identités.

-Dimension 12, « Appuyer le choix de ses stratégies d'intervention **sur les données de la recherche** en matière de didactique et de pédagogie ». Les données de la recherche sont l'une des sources de connaissances permettant d'appuyer ses choix, tel que mentionné dans le deuxième principe (p. 10). On propose d'ajouter « **notamment** sur les données de la recherche ».

- Compétence n° 4 : Mettre en œuvre des situations d'enseignement et d'apprentissage

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale.

-Nous proposons d'ajouter les dimensions suivantes dont la première est issue et la seconde inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

« Développer chez les apprenants une compréhension critique des enjeux de la diversité, des droits humains et de la participation démocratique. »

Engager les apprenants dans des activités significatives leur permettant de faire des liens avec leurs expériences et identités.

- Compétence n° 5 : Évaluer les apprentissages

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale.

-Nous proposons d'ajouter la dimension suivante inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Tenir compte des expériences et identités des apprenants dans la progression de leurs apprentissages et le développement de compétences, ainsi que de ses propres biais et de ceux engendrés par les pratiques et processus institutionnels d'évaluation.

- Compétence n° 6 : Organiser le fonctionnement du groupe-classe

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale.

-Dimension 7, la formulation de cette dimension pourrait être spécifiée davantage (2 fois emploi du terme positif). Nous proposons de la remplacer par la dimension suivante inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Instaurer, de concert avec les élèves, un climat de classe visant à susciter un sentiment de justice, de confiance, de reconnaissance mutuelle et d'appartenance commune chez tous les élèves

-Dimensions 9 et 10, le recours aux termes « déviants » et « écarts de conduite » traduisent une perspective répressive et déficitaire. Nous proposons de les remplacer par la dimension suivante proposée dans le rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Amener les élèves à agir pour une école et une société plus égalitaires et exemptes de situations d'exclusion et de discrimination.

○ Compétence n° 7 : Différencier son enseignement

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-« (...) toutes ces différences ne posent pas les mêmes défis dans le cadre scolaire, car **toutes ne sont pas de même nature et ne réclament donc pas le même type d'interventions.** » Cette phrase induit que la nature des différences détermine un type d'intervention spécifique. Or, la différenciation cherche aussi à mettre en œuvre des pratiques universelles qui sont susceptibles de répondre à des besoins diversifiés.

-« Enfin, elle permet à l'enseignant d'offrir une diversité de contenus, de processus et de productions **adaptés aux caractéristiques des élèves**, et ce, quelles que soient leurs différences, afin de favoriser leur réussite et de soutenir leur développement d'une manière optimale. » Nous suggérons d'éviter de parler de caractéristiques des élèves et d'adopter une terminologie plus à même de refléter l'aspect situationnel des difficultés des élèves. Nous proposons de remplacer par « besoins ».

-« (...) succès scolaire ». De quoi s'agit-il? Remplacer par « réussite éducative ».

-Dimension 4, « pour gérer la diversité » à remplacer par « prendre en compte la diversité ».

-Dimension 7, enlever « présentant des besoins particuliers » pour référer à tous les élèves.

-Dimension 8, ajouter quelque chose qui permet de faire état du questionnement de l'enseignant face à la pertinence du recours aux services spécialisés, par exemple: « Connaître, **évaluer la pertinence** et utiliser, **le cas échéant**, les services spécialisés disponibles pour répondre aux besoins de tous les élèves ».

○ Compétence n° 8 : Donner du sens aux apprentissages pour soutenir le goût d'apprendre

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-L'emploi du terme « naturel » doit être évité. Il induit un déterminisme biologique en occultant les réalités socioculturelles qui donnent (ou non) le goût d'apprendre et la responsabilité de l'enseignant à cet égard.

-Dimension 4, « qui sont susceptibles de répondre aux **besoins** des élèves. » Nous proposons de remplacer « besoins » par « intérêts ».

- **Les deux compétences à la base du professionnalisme collectif**

- Compétence n° 9 : Coopérer avec les parents et les partenaires éducatifs de la communauté

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Le sous-titre de la compétence « *Solliciter l'engagement des parents aux apprentissages* » semble sous-entendre que coopérer avec les parents (nous préfererions les familles, qui est plus inclusif comme terme) se réduit à solliciter leur engagement. Encore faut-il que les enseignants leur donnent envie de collaborer avec l'école et qu'ils collaborent eux-mêmes. Nous proposons: « Établir des relations égalitaires avec les familles et les partenaires de la communauté ».

-« De la sorte, il sera en mesure d'apprécier, avec plus de justesse, la manière dont il peut travailler avec ces familles pour mieux répondre aux besoins des élèves ». Il faudrait aller plus loin qu'apprécier la manière dont il peut travailler avec les familles et ajouter « établir des relations égalitaires avec eux ».

-« En outre, les enseignants **encouragent** les parents en reconnaissant leur statut d'éducateur de leur enfant, en les familiarisant avec les programmes d'étude ou en les faisant participer aux activités parascolaires ». C'est trop limité. Nous proposons d'ajouter que les parents sont des éducateurs qui partagent une co-responsabilité avec l'école, ils devraient être considérés comme des partenaires légitimes en évitant que leur participation ne serve que les besoins de l'école.

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale. Nous proposons d'ajouter la dimension suivante inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

« Connaître et prendre en compte les expériences et identités des familles et des communautés. »

Dimension 3, « Établir des relations de collaboration **saines et constructives** avec les parents en ce qui concerne les apprentissages et le bien-être de l'élève ». Nous proposons de remplacer par **égalitaires et respectueuses**.

- Compétence n° 10 : S'engager activement dans l'équipe-école

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-« Des relations productives ». De quoi s'agit-il? Cela dépend du but commun visé. Nous proposons « constructives ».

-Nous n'avons noté aucune référence à la C14 qui est pourtant transversale. Nous proposons d'ajouter la dimension suivante inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Reconnaître et valoriser l'apport des expériences et identités de tous les membres de l'équipe-école.

- **Les deux compétences propres au professionnalisme de l'enseignant**

- Compétence n° 11 : S'engager dans son développement professionnel

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Nous proposons d'ajouter la dimension suivante inspirée du rapport du Groupe de travail interuniversitaire sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation (Potvin et al., 2015):

Prendre conscience de ses propres préjugés et opinions et des effets préjudiciables qu'ils peuvent avoir sur les élèves et l'ensemble de la communauté éducative.

- Compétence n° 12 : Contribuer à la vie de la profession

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Le sous-titre « *Participer au rehaussement d'une culture professionnelle commune* » de la compétence laisse entendre que la culture professionnelle commune doit être « rehaussée ». Nous proposons de remplacer par « valorisation » qui serait plus cohérent avec l'ensemble du référentiel qui avance, dès la présentation, que la profession doit être valorisée davantage.

- **Les deux compétences transversales**

- Compétence n° 13 : Mobiliser le numérique

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-« Enseigner, c'est donc accepter positivement de **prendre en charge** cette diversité, afin d'offrir une éducation inclusive, **quelles que soient les différences** et identités multiples des élèves, de

leurs familles, de leurs cultures et milieux de vie ». Nous proposons de remplacer « prendre en charge » par « prendre en compte » : c'est paternaliste! De plus, nous suggérons de remplacer « différences » par « expériences » afin de ne pas mettre l'emphase sur les différences et les caractéristiques des élèves mais bien sur leurs besoins. La diversité humaine est un état de fait, ce qui importe c'est le sens qu'on lui attribue.

- Compétence n° 14 : Agir en professionnel éthique dans le respect de la diversité

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-Enlever le terme « tolérance » et garder « respect et ouverture ». Ce terme induit une hiérarchie entre les groupes. On tolère quelque chose qui est dérangeant, avec un point de vue supérieur. Nous proposons d'ajouter « valorisation » qui n'est pas passif.

-« Et pour cause, la diversité de **la composition culturelle** de la société québécoise met l'école en présence **d'une pluralité des origines, des coutumes et des traditions**. On assiste **maintenant** au foisonnement des valeurs morales et spirituelles ou, encore, d'options politiques et philosophiques. » Nous proposons de remplacer « d'une pluralité des origines, des coutumes et des traditions » par « pluralité de visions du monde » car les mots origines, coutumes et traditions sont essentialisants. Ils recourent une hétérogénéité de points de vue et de modes de vie à l'intérieur de chaque groupe. De plus, il faudrait enlever le terme « maintenant » afin de ne pas laisser entendre que le foisonnement des valeurs n'est qu'une conséquence de la « diversité de la composition culturelle ».

-« Agir de manière inclusive consiste à créer les conditions **culturelles** dans lesquelles les élèves pourront se sentir respectés, compris et **acceptés**. » Pourquoi « culturelles »? Nous proposons d'utiliser le terme « conditions éducatives ». Le terme « acceptés » pourrait être remplacé par « valorisés » pour être en cohérence avec notre commentaire précédent.

-« Ainsi, **la gestion** en contexte de diversité constitue une compétence professionnelle complexe qui se développe **surtout au cours de la carrière** grâce à un mélange d'**expérience**, d'autoréflexion critique et de formation. » Cette phrase semble peu cohérente avec le titre de la compétence, l'enseignant ne gère pas la diversité, il la reconnaît, la valorise et en tire parti. Aussi, la formulation donne l'impression que la formation initiale ne contribue pas au développement de cette compétence. Nous proposons « se développe en continu grâce à un mélange d'expériences [au pluriel], notamment lors de la formation initiale des enseignants ».

-« En somme, l'éthique enseignante ne se limite donc pas à la culture personnelle de chaque enseignant, ni même à la culture collective de la profession: elle ne peut véritablement exister que par les liens avec **les cultures des autres et les cultures autres**. » Cet extrait ne nous semble pas clair, l'usage du terme « cultures » et la distinction opérée apportent, ici encore, beaucoup de confusion.

-Dimension 12, « Éviter toute forme de discrimination et adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives concernant **le genre**, l'âge, le handicap, la diversité

d'aptitudes, **l'identité de genre, l'ethnicité, la culture**, etc. » Utiliser les 14 motifs de discrimination inclus dans l'article 10 de la Charte des droits de la personne et des droits de la jeunesse :

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, l'identité ou l'expression de genre, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

-Dimension 14, « **S'initier** à la diversité ethnoculturelle, linguistique, socioéconomique **et autre** dans sa classe et à l'école ». Le verbe s'initier implique quoi? Aussi, si on nomme les marqueurs, il faudrait les nommer tous (voir commentaire précédent) pour ne pas sur/invisibiliser certains d'entre eux. Sinon, privilégier le terme « diversité sociale ». Nous proposons: **Comprendre et tenir compte de la diversité sociale** dans sa classe et à l'école.

-Dimension 16, « Contribuer à la mise en œuvre de démarches et de politiques visant à contrer ou prévenir l'intimidation, la discrimination, les stéréotypes sexuels, l'intolérance et toute autre forme de violence physique, sexuelle, morale ou psychologique. » Cette énumération rend visible un seul marqueur. Nous proposons d'enlever « sexuels » à stéréotypes pour ne pas sur/invisibiliser certains marqueurs.

Dimension 18, « Participer à l'**élaboration** de mesures fondées sur les besoins de groupes minorisés ou en difficulté à l'école. » Ajouter « Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures (...) ».

Dimension 19, « Comprendre et **utiliser** les différences individuelles pour créer un environnement **de travail** accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire **créant** un sentiment d'appartenance à l'école. » Nous proposons: « Comprendre et tenir compte des différences individuelles pour créer un environnement d'apprentissage et de travail accueillant, bienveillant, respectueux et sécuritaire favorisant un sentiment d'appartenance à l'école ».

Partie 4 : Former aux compétences

- **Former aux connaissances à la base de l'acte d'enseigner : une responsabilité essentielle de la formation**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-« Les enjeux relatifs à l'égalité, à l'équité, au genre, à l'exclusion, à la pauvreté, au pluralisme et au développement durable sont au cœur des défis qui confrontent les enseignants et l'école. » Nous proposons de remplacer « qui confrontent » par « que rencontrent » et de reformuler comme suit: « Les enjeux relatifs à l'égalité, à l'équité et à l'exclusion liés à la pauvreté, au pluralisme, au genre, au développement durable ».

-Cette section détonne avec le reste du référentiel. La perspective scientifique adoptée engendre des risques de hiérarchisation des recherches entre elles et une infériorisation des recherches de traditions interprétative et compréhensive. Ceci est notable dans différents extraits, dont: « En ce qui concerne le travail des enseignants en classe avec les élèves, les connaissances les plus solides reposent principalement sur des analyses rigoureuses et systématiques des activités d'enseignants reconnus pour leur haut degré de professionnalisme. Ces analyses correspondent donc aux connaissances expérientielles des enseignants expérimentés rendues publiques après avoir fait l'objet d'énonciation, de validation et de généralisation. », « recherche de preuves ».

- **Le développement et la maîtrise des compétences professionnelles : les tendances actuelles**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

- **Les contributions de la formation initiale au développement des compétences professionnelles**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement

-« *Ces compétences sont celles de personnes qui n'ont jamais été confrontées aux réalités du travail enseignant et aux responsabilités de la profession. Elles s'appuient sur des ressources, c'est-à-dire des connaissances, des normes et un savoir-agir acquis antérieurement; ces ressources leur permettent de mobiliser en partie certaines compétences à partir desquelles ils anticipent leur développement professionnel et s'y engagent* ». Ce passage semble nier la réalité des enseignants formés à l'étranger ainsi que la réalité des enseignants non légalement qualifiés.

-« Il est donc essentiel que les universités s'assurent que les personnes désireuses d'entreprendre des études en enseignement disposent de solides acquis sur **les plans culturel** et linguistique, tout en possédant des connaissances et **valeurs** susceptibles de soutenir et guider le développement des compétences transversales ». Que signifie cette phrase? Elle semble sous-entendre 1) que les valeurs doivent être considérées dans la sélection des candidats; 2) que seules les personnes jugées partageant une culture et des valeurs spécifiques devraient étudier en enseignement. Or, sélectionner les étudiants en fonction de leurs valeurs ou de leur « culture », nous apparaît à la fois impossible et discriminatoire.

-« *La qualité d'un système de formation dépend de plusieurs facteurs, mais parmi ceux-ci, l'un des plus importants est la qualité des étudiants qui sont admis dans les programmes de formation à l'enseignement.* » Il faudrait mettre en valeur l'importance de la diversité des

expériences et des profils des étudiants. Plus encore, il faut mettre l'accent sur la qualité de la formation plutôt que sur la qualité des étudiants, en cohérence avec une perspective inclusive.

- **La formation à l'enseignement aujourd'hui et demain**

Si le contenu est insuffisant ou que vous n'êtes pas d'accord, commentez brièvement