

OFDE

Observatoire sur la Formation
à la Diversité et l'Équité.

Le racisme et les questions
sensibles comme enjeux pour la
formation du personnel scolaire

Actes du sixième sommet du réseau
des formateurs-trices universitaires
sur la diversité en éducation (1^{er}
octobre 2021)

Document préparé par :

Isabelle Le Bourdais

Université du Québec à Montréal

Simon Bilodeau

Université du Québec à Montréal

Antoine Deslauriers

Université du Québec à Montréal

Marianne Rail

Université du Québec à Montréal

Sous la direction de Maryse Potvin

Professeure titulaire, Faculté de sciences de l'éducation,

Université du Québec à Montréal

Comité de direction, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales du Québec et
Bibliothèque et Archives Canada**

Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Montréal, Québec.

Actes du sixième sommet du Réseau québécois des formateurs·trices universitaires
sur la diversité en éducation du 1^{er} octobre 2021.

Monographie électronique en format PDF.

1. Éducation interculturelle - Québec (Province) - Congrès. 2. Enseignants - Formation
- Québec (Province) - Congrès. I. Observatoire sur la formation à la diversité et
l'équité.

Dépôt légal : Bibliothèque et Archives nationales du Québec, Bibliothèque et Archives Canada,
2022

© Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE), 2022

Comité scientifique du sixième sommet

Stéphanie Demers

Professeure, Départements de sciences de l'éducation,
Université du Québec en Outaouais

Emmanuelle Doré

Professeure, Faculté d'éducation,
Université de Sherbrooke

Isabelle Le Bourdais

Candidate à la maîtrise en science politique,
Université du Québec à Montréal

David Lefrancois

Professeur, Département de sciences de l'éducation,
Université du Québec en Outaouais

Marc-André Éthier

Professeur titulaire, Faculté des sciences de l'éducation,
Université de Montréal

Maryse Potvin

Professeure titulaire, Faculté de sciences de l'éducation,
Université du Québec à Montréal
Directrice, Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité

Stéphanie Tremblay

Professeure, Département de sciences des religions,
Université du Québec à Montréal

Liste des participants par institution

Université Concordia

Holly Recchia
Nathalie Rothschild
Theresa Hernandez-Gonzalez

Université de l'Alberta

Sayouba Ouedraogo

Université de Montréal

Adam Ali Adam

Université Laval

Annie Pilote
Joëlle Tremblay
Yamina Bouchamma

Université McGill

Bronwen Low

Ministère de l'Éducation (MEQ)

Georges Lemieux

Nathalie Chamlian
Marie-Odile Magnan
Garine Papazian-Zohrabian
Ariane Provencher
Annie Sabourin

Université de Sherbrooke

Emmanuelle Doré
Freddy Franco Morales
Kamal Imikirene
Maia Morel

Université de Toronto

Diane Gérin-Lajoie

Université du Québec à Chicoutimi (UQAC)

Anastasia Amboulé-Abath
Monica Cividini

Université du Québec à Montréal (UQAM)

Simon Bilodeau
Viviane Boucher
Véronique Covanti
Antoine Deslauriers
Christine Faucher
Isabelle Le Bourdais
Maryse Potvin
Marianne Rail
Jean-Luc Ratel

Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR)

Corina Borri-Anadon
Ève Lemaire
Sivane Hirsch
Sylia Tifoun

Université du Québec à Rimouski (UQAR)

Chantal Asselin
Dany Rondeau
Rakia Laroui

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT)

Carlo Previl

Université du Québec en Outaouais (UQO)

Catherine Lanaris
Mickael Coppet

Erika Maraillet
Paula Saint-Arnaud
Direction de l'intégration linguistique et éducation
interculturelle (DILEI)
Dorothe Michaud
Esther Ming Sun

Participants d'autres institutions et organisations

Maryse Lassonde
Conseil supérieur de l'éducation

Andréanne Boisjoli
Institut universitaire SHERPA

Fabrice Dhume
Urmis, Université Paris 7 Sorbonne

Gaëlle Kingué Élongué
Nicole Samountry
Réginald Fleury
Commission scolaire de Montréal (CSDM)

Geneviève Marcoux
Commission scolaire de Laval (CSDL)

Kelly Spence
Patrice Angeli
Scheila Brice
Centre de service scolaire de Laval (CSSDL)

Isabelle Coutant
Centre de documentation sur l'éducation des adultes et
la condition féminine (CDÉAF)

Mélinda Lacroix
Centre de prévention de la radicalisation menant à la
violence (CPRMV)

Anik Saint-Pierre
Cegep Montmorency

Julie Prince
Habib El-Hage
Collège de Maisonneuve

Isabelle Bourgeois
Éducaloi

Table des matières

PARTIE I.....	6
Introduction.....	6
Résumé de la présentation de Georges Lemieux.....	9
Résumé de la présentation de Maryse Potvin	11
Résumé de la présentation de Sivane Hirsch	13
Résumé de la présentation de Habib El-Hage(IRIPI)	15
Résumé de la présentation de Stéphanie Tremblay et Emmanuelle Doré	17
PARTIE II DONNÉES DU SONDAGE ET ÉCHANGES EN ATELIERS	21
Analyse des formulaires de participation.....	21
Profils des répondant·e·s/participant·e·s au Sommet	21
Graphiques	Erreur ! Signet non défini.
Réponses aux quatre questions du sommet dans le sondage	23
RÉSUMÉS DES ÉCHANGES LORS DES ATELIERS	26
Atelier A.....	26
ATELIER C.....	29
ATELIER D.....	32
RÉSUMÉ DU RETOUR EN PLÉNIÈRE	35

PARTIE I

Introduction

Ce 6e Sommet du réseau formateurs universitaires de l'Observatoire formation, diversité et équité (OFDE) s'est tenu par zoom le 1er octobre 2021 en raison de la pandémie. Plus de 60 professeur.es et chargé.es de cours du réseau se sont inscrits à cette nouvelle édition du Sommet, ainsi que d'autres acteurs du milieu de l'éducation, dont des responsables de la formation pratique en éducation, des étudiant.e.s, du personnel du ministère de l'Éducation, des représentant.e.s des commissions scolaires et du Conseil supérieur de l'Éducation. Ensemble, ils ont réfléchi au racisme et aux questions sensibles dans la formation des personnels scolaires. Les discussions et les échanges tenus lors de cette journée sont résumés dans le présent document.

Le 6e Sommet a été organisé par un comité dirigé par Maryse Potvin, professeure et directrice de l'OFDE, avec la participation d'Isabelle Le Bourdais, étudiante à l'UQAM, et des professeurs-es Stéphanie Tremblay (UQAM), Stéphanie Demers (UQO), David Lefrançois (UQO), Emmanuelle Doré (U de Sherbrooke), Marc André Éthier (U. de Montréal), qui ont aussi agi comme conférenciers avec Maryse Lassonde présidente du Conseil Supérieur de l'éducation, Sivane Hirsch, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières, Habib-El-Hage, directeur de l'IRIPI (Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants-es) et Georges Lemieux, sous-ministre adjoint et Directeur au ministère de l'Éducation.

Mot de bienvenue de Maryse Potvin et Jean Bélanger

Monsieur **Jean Bélanger**, Doyen de la faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal, a débuté son allocution en remerciant l'équipe pour l'organisation du sommet. Il précise l'importance de se pencher sur ces questions, "d'une pertinence incontestable", en raison notamment du climat actuel, qui regorge d'événements témoignant de la montée des tensions raciales à l'échelle planétaire. Selon lui, l'UQAM, en vertu de ses orientations générales de recherche, mais également grâce aux intérêts de ses étudiant.e.s et de ses chercheur.euse.s, s'inscrit directement dans la lutte contre le racisme et l'islamophobie. Pour Jean Bélanger, la faculté des sciences de l'éducation est en première ligne à cet effet. Elle a le devoir de veiller à la formation des étudiant.es dans leur capacité à aborder le racisme et les questions sensibles. Il conclut en encourageant les étudiant.es à devenir, à travers leur scolarité et leur expérience d'enseignement, des acteurs de changement. Il termine en souhaitant ses meilleurs souhaits aux participant.e.s et passe la parole à Maryse Potvin, qui le remercie.

Maryse Potvin a rappelé l'histoire des Sommets, qui remonte à 2011, avec les « journées d'étude sur l'éducation inclusive » avec les milieux scolaires et le MEQ. En 2012, le premier Sommet s'inscrivait dans une recherche du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH) (Potvin et al. 2012-2015), visant à cartographier la formation sur la diversité ethnoculturelle en éducation dispensée dans tous les programmes en enseignement des universités du Québec, et à réfléchir sur les compétences interculturelles et inclusives au regard des courants théoriques sur la diversité ethnique en éducation. Ce projet donnera naissance à l'Observatoire formation,

diversité et équité (OFDE) et à la création du réseau québécois des formateurs universitaires sur la diversité en éducation. L'année suivante, le Réseau international Éducation et Diversité (RIED) a été cofondé avec des collègues du Québec, de France, de Suisse et de Belgique. Le RIED organise ses quatrièmes rencontres internationales en 2022 à Bruxelles (repoussées en raison de la pandémie), après Marseille (2014), Montréal (2016) et Genève (2018).

Mme Potvin invite les gens à consulter les Actes ou comptes rendus des 5 derniers Sommets (en ligne sur le site de l'OFDE : <http://ofde.ca/activites/activites-du-reseau-quebecois/sommets-annuels/>). Les sommets ont permis de créer une communauté de pratique qui travaille en réseau, afin de réfléchir sur la formation à la diversité dans les différents contextes institutionnels, d'échanger sur les pratiques et de favoriser le développement professionnel des formateurs universitaires. Plusieurs chantiers et groupes de travail interuniversitaires ont été mis place au sein de l'OFDE depuis 2012, notamment sur : les compétences interculturelles et inclusives des enseignants, les compétences interculturelles et inclusives des directions d'établissements, sur le racisme et les droits, sur les enjeux de la diversité en région au Québec, qui a donné naissance au laboratoire LeDir à l'UQTR, et ceux portant sur deux enquêtes, l'une sur l'acquisition des compétences inclusives et l'autre sur les effets de la loi 21 sur les facultés d'éducation. Mme Potvin conclut en soulignant que ces chantiers et groupes ont été créés par les membres du réseau, coordonné par l'OFDE. Les travaux et rapports de ces groupes, les compétences interculturelles et inclusive ont été présentés, discutés et travaillés en ateliers lors des sommets et journées d'études.

Elle précise que depuis une quinzaine d'années, de la commission Bouchard-Taylor, en passant par l'attentat à la Mosquée de Québec et aux débats sur la Loi 21 et sur l'usage du « mot en N », un malaise et une certaine résistance se sont accrus dans les milieux scolaires, où le personnel se sent parfois peu outillés pour aborder ces questions. Ce sommet visait donc à nous y pencher, à analyser nos propres pratiques comme formateurs universitaires des personnels des milieux éducatifs, et à ce que nous pouvons faire de mieux à cet égard.

Maryse Potvin présente d'abord rapidement le programme du sommet (Voir Annexe), qui repose dans la première partie en une série de conférences visant à mieux réfléchir en atelier dans l'après-midi et à amener quelques exemples concrets en milieux éducatifs.

Le programme débute avec Georges Lemieux, directeur de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle au ministère de l'Éducation, qui va présenter les orientations du rapport du *Groupe d'action contre le racisme* (2020), mis sur pied par le gouvernement Legault, dont plusieurs recommandations visent l'éducation et la formation antiracistes des élèves et des enseignants (2020). Maryse Potvin de l'UQAM va ensuite amener la réflexion sur la place du racisme et des sujets sensibles dans le nouveau référentiel de compétences du personnel scolaire, en questionnant les finalités pour une éducation antiraciste et inclusive.

Par la suite Sivane Hirsch de l'UQTR présentera une recherche sur les expériences d'enseignant.e.s sur les questions sensibles, suivie de Habib El-Hage, de l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI) qui fera état de quelques données d'un sondage sur le

racisme au cégep vécu par les étudiant.e.s, aujourd'hui universitaires. Stéphanie Tremblay et Emmanuelle Doré exposeront ensuite, au nom du groupe de travail de l'OFDE, l'enquête qui a été menée sur les effets de la Loi 21 (sur la laïcité de l'État) sur les facultés d'éducation et les personnes qui étudient ou travaillent en leur sein au Québec. Enfin, un panel animé par Stéphanie Tremblay (UQAM) avec Maryse Lassonde, présidente du Conseil supérieur de l'éducation, Marc-André Éthier de l'Université de Montréal et Stéphanie Demers de l'UQO, va réfléchir sur les questions sensibles et les orientations du nouveau programme en éthique et culture religieuse à partir d'une présentation du mémoire du Conseil supérieur de l'éducation par sa présidente.

En fin de journée, un lancement du livre de Potvin, M., Magnan, M.-O., Larochelle-Audet, J. et Ratel, J.-L. (dir.) (2^e ed., 2021). *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique*. Montréal : Fidès Éducation, est prévu, avec une courte présentation de Jean-Luc Ratel, codirecteur, et de Georges Leroux, qui a signé la préface. (<https://editions.lapresse.ca/collections/fides-education/products/la-diversite-ethnoculturelle-religieuse-et-linguistique-en-education-2e-edition>)

Ensuite, Mme Potvin rappelle les 4 grandes questions qui seront abordées lors des ateliers d'échanges de l'après-midi sur le racisme et les questions sensibles dans la formation du personnel des milieux éducatifs, soit :

1. Quelles sont les questions sensibles, liées au racisme et aux rapports ethniques dans l'actualité, que vous abordez dans votre enseignement ou qui vous interpellent directement dans votre pratique professionnelle ? Donnez des exemples.
2. Quelles sont vos actions ou pratiques pédagogiques pour aborder ces questions ou répondre aux situations qui surviennent ? Donnez des exemples.
3. Que devrait contenir une « formation antiraciste » et inclusive dans les programmes en enseignement ? Est-ce des éléments qui existent déjà dans vos cours ou qui seraient à ajouter ?
4. Quelles compétences sont à développer (pour soi et chez les étudiant.e.s) ? Est-ce que (et comment) le nouveau référentiel tient compte de ces compétences ?

Ces questions étaient les mêmes que celles du questionnaire rempli par les participants.e.s sur LimeSurvey lors de l'inscription au Sommet. La partie II de ces Actes portant sur les ateliers présente quelques résultats de ce sondage.

Résumé de la présentation de Georges Lemieux

Georges Lemieux, directeur de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle au ministère de l'Éducation, a dit quelques mots au nom du ministère en ouverture de ce 6e sommet des formateurs et des formatrices universitaires sur la diversité en éducation. Il a souligné que les sujets abordés sont de la plus grande importance pour le Ministère. L'inclusion et l'ouverture à la diversité des personnes et des besoins ainsi que l'équité et l'égalité des chances sont au cœur des valeurs et principes exprimées dans le plan stratégique 2019-2023. Ces préoccupations ne sont pas nouvelles, car en matière de relations interculturelles, les actions ministérielles s'appuient depuis 1998 sur un énoncé de politique fondateur, la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle de 1998*, intitulée « Une école d'avenir ».

La mise en œuvre de cette politique et son actualisation sont sous la responsabilité de la Direction de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle (DILEI), qu'il dirige depuis 2020. Malgré son âge, les trois axes de la politique de 1998 restent d'actualité, soit : 1) la promotion de l'égalité des chances, ce qui implique le soutien à la réussite éducative des élèves issus de l'immigration 2) la maîtrise du français, langue commune de la vie publique et 3) l'éducation à la citoyenneté démocratique dans un contexte pluraliste. Il mentionne des progrès importants réalisés au cours des dernières années, notamment :

- En matière de réussite scolaire, les données indiquent que les élèves issus de l'immigration ont très largement contribué à l'amélioration des indicateurs de réussite que sont la diplomation et la qualification au secondaire, malgré un portrait assez contrasté selon les catégories d'élèves;
- Des progrès importants ont été réalisés pour le soutien à l'apprentissage du français, avec de nouveaux programmes d'études, des outils d'évaluation initiale, un cadre de référence et un protocole d'accueil, un soutien financier mieux adapté et un meilleur accompagnement des milieux éducatifs;
- Enfin, en matière de vivre ensemble et de rapports entre l'école et les familles immigrantes, de nouvelles ressources ont été déployées d'abord auprès des milieux accueillant des réfugiés, depuis 2014, mais aussi depuis 2018 dans l'ensemble des milieux qui comptent un nombre important de familles immigrantes de tous statuts.

Il souligne que le MEQ a également été actif dans certains dossiers d'actualité, entre autres pour répondre aux besoins des milieux qui ont accueilli des vagues successives de réfugiés et demandeurs d'asile, et pour favoriser l'accès à l'éducation de tous les enfants, quel que soit leur statut d'immigration, incluant les sans-papiers.

Il admet toutefois que ces réalisations restent fragiles. Les questions liées à la laïcité de l'État, à la place de la religion en milieu scolaire, au profilage racial et aux différentes manifestations du racisme ne sont pas nouvelles, mais sont devenues plus vives. De nouveaux enjeux surgissent dans les écoles en matière de rapports interculturels et d'inclusion, enjeux fortement teintés par les débats qui traversent la société québécoise, et l'ensemble des sociétés contemporaines, en raison

notamment des médias sociaux. Il mentionne les débats liés à l'appropriation culturelle, à la remise en question de figures ou d'œuvres issues d'un passé jugé encombrant, à l'usage de certains mots et finalement à l'impact majeur qu'ont eu les décès de George Floyd et de Joyce Echaquan.

Dans ce contexte, les voix qui réclamaient depuis plusieurs années que le gouvernement agisse de façon concrète contre le racisme sont devenues insistantes et incontournables. Ceci a débouché sur la mise en place du Groupe d'action contre le racisme (GACR), qui a remis son rapport en décembre 2020 et dont certaines recommandations concernent les milieux de l'éducation. Le suivi de ces recommandations est assuré par une unité administrative mise en place par le gouvernement, le Bureau de coordination de la lutte contre le racisme, au sein du ministère du Conseil exécutif, mais la question du racisme envers les Premières nations et les Inuit fait l'objet de recommandations spécifiques dans le rapport du GACR. Ce rapport recommande dans un premier temps d'inclure le thème du racisme dans la formation initiale des enseignants. Or, le ministère de l'Éducation a publié en décembre 2020 le Référentiel de compétences professionnelles de la profession enseignante, qui encadre la formation initiale et continue en enseignement. Le référentiel comporte une compétence transversale fondée sur les principes éthiques de la profession, notamment agir avec respect, inclusion et ouverture et prévenir toute forme de discrimination.

Le GACR recommande également de miser sur l'éducation des jeunes pour mettre fin au racisme, en intégrant la question du racisme et de la discrimination tout au long du parcours scolaire des jeunes. Le nouveau programme qui remplacera Éthique et culture religieuse, permettra aux enseignant.e.s d'aborder ces sujets. Le ministère de l'Éducation produira aussi un guide complémentaire à l'intention des enseignant.e.s portant sur les ancrages existant dans l'ensemble du curriculum pour traiter de la question du racisme. Ce guide permettra d'explorer des thématiques présentes dans les différentes disciplines du Programme de formation de l'école québécoise, en tenant compte également du niveau de développement des élèves selon les ordres d'enseignement, du préscolaire au secondaire. Ce projet permettra d'identifier des ressources pertinentes en littérature jeunesse, via le site de Constellations, ainsi que des ressources pédagogiques numériques, pour appuyer les enseignants et les outiller afin d'aborder ces thématiques.

Par ces projets, l'intention de la DILEI est de contribuer à faire en sorte que le curriculum québécois soit culturellement pertinent pour l'ensemble des élèves. Selon M. Lemieux, la DILEI continuera ainsi à tracer un sillon fécond, débuté avec la production de matériel pédagogique complémentaire traitant de la contribution de différentes communautés à la société québécoise, et qui se poursuit avec le projet sur l'enseignement des génocides qui sera prochainement rendu public.

Résumé de la présentation de Maryse Potvin

Racisme, sujets sensibles et référentiel de compétence du personnel scolaire : quelles finalités pour une éducation antiraciste et inclusive ?

Maryse Potvin interroge d'abord la place et le rôle de la formation du personnel enseignant face aux réalités du racisme à l'école et invite à réfléchir aux liens à faire avec le nouveau référentiel ministériel de compétences des enseignants et des directions. Elle s'est demandé ce qui, dans cette nouvelle mouture, est considéré comme des éléments d'éducation antiraciste et inclusive, par rapport à l'ancien référentiel?

Elle poursuit par une mise en contexte du racisme en milieu scolaire, un phénomène qui n'est pas nouveau, comme nous le rappelle l'histoire des pensionnats autochtones. Encore aujourd'hui, on peut débusquer de la discrimination directe et indirecte, notamment dans les pratiques de classement et d'évaluation des élèves. Elle souligne également que l'exclusion se produit en articulant différents marqueurs et nécessite une approche intersectionnelle. Le racisme est systémique, se produisant dans différents secteurs de la vie sociale (police, emploi, etc.) et le fonctionnement des institutions. Les processus d'exclusion sont aussi alimentés par des phénomènes sociaux comme les débats publics et la couverture médiatique des rapports ethniques, qui polarisent parfois les débats en alimentant des tensions identitaires.

Un défaut de reconnaissance des différences et de connaissance des processus qui construisent ces différences, ces processus peuvent avoir des effets préjudiciables sur les jeunes et la construction de leur identité. Les enjeux identitaires font partie des réalités scolaires et doivent être inclus dans la formation des enseignant.e.s. Ces derniers doivent aussi prendre prise de conscience de leurs biais et des biais dans leur milieu.

Maryse Potvin souligne différents types d'injustices qui prennent place à l'école. Elle mentionne notamment *l'injustice épistémique*. Celle-ci prend la forme d'une injustice testimoniale (ne pas être cru) : les étudiant.e.s des minorités subissent un déficit de crédibilité, liés aux préjugés inconscients à l'école et dans la société. Ils vivent aussi une Injustice herméneutique (« ne pas être compris ») ou déficit de reconnaissance/occultation de leur réalité ou expérience par le groupe majoritaire (concurrence des représentations sociales dominantes vs dominées, dans la société, les médias). L'injustice épistémique a pour effet de ne pas les considérer les personnes des groupes minorés comme des porteurs de savoirs et de pouvoirs. Il s'agit d'un déficit de reconnaissance, qui nuit à leur capacité à faire valoir leur point de vue. L'injustice épistémique mine l'agentivité, c'est-à-dire la capacité d'agir et de donner sens à leur expérience, en termes de participation à l'échange et à l'élaboration de connaissances, mais aussi de participation politique égalitaire à la délibération publique dans les contextes pluralistes des démocraties.

Pour pallier ces injustices, une éducation antiraciste et inclusive doit promouvoir l'agentivité des élèves en valorisant leurs voix et expériences. L'enseignement peut également servir d'outil à la

transformation sociale en stimulant le mieux-vivre ensemble dans la formation du futur citoyen à vivre dans une société pluraliste. Pour développer l'agentivité des élèves, il est crucial que leur passage à l'école leur fournisse des opportunités d'apprentissages sur ces questions, des espaces de dialogues et qu'ils puissent faire entendre leur voix et participer aux décisions.

Mme Potvin porte ensuite un regard analytique sur le nouveau référentiel ministériel, qu'elle compare avec l'ancien référentiel de 2001. Elle souligne qu'il y a peu de différences qui ont été apportées, et que l'ancien comprenait certaines composantes plus critiques que celui de 2020.

Elle souligne qu'il y a dans le nouveau référentiel des traces de dimensions interculturelles et inclusives dans au moins quatre compétences, comme l'avait soulevé aussi sa collègue Julie Larochelle-Audet dans un séminaire de Mme Potvin à l'UQAM en 2021. La compétence 1, en 2001, comportait une dimension de transformation de la classe en « espace ouvert à la pluralité des perspectives ». Cette compétence a été revue en 2020 en précisant qu'il est du rôle de l'enseignant.e d'« Aménager la classe en un espace de vie inclusif et stimulant qui met la culture en valeur ». La formulation de 2001 comportait une finalité nettement plus critique, démocratique et transformatrice que la formulation de 2020. Enfin, la dimension « Porter un regard critique sur ses propres origines et ses pratiques culturelles, en reconnaître les potentialités et les limites, et trouver les moyens de les enrichir et de les diversifier » est plus floue que la formulation de 2001 et ne contient plus le questionnement sur « sur son rôle social » en tant qu'enseignant, qui était présent en 2001.

La compétence 3 de 2001 sur la prise en compte des différences sociales se retrouve sous une autre forme dans la compétence 7 du référentiel de 2020 : tenir compte de l'hétérogénéité du dans la préparation du matériel, etc., Selon Mme Potvin cette reformulation attribue l'hétérogénéité aux élèves (une caractéristique qui leur serait « inhérente ») et non aux situations, aux réalités migratoires, et aux expériences vécues par les élèves, comme le racisme. L'hétérogénéité nous permet de voir les marqueurs de différence, mais pas les processus et les rapports de pouvoir qui se cachent derrière et les produisent.

Finalement, on retrouve deux nouvelles dimensions critiques et inclusives à la compétence 13, par rapport à 2001. « Dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination » et « Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté ». Ces deux dimensions sont issues directement des propositions du groupe de travail de l'OFDE sur les compétences interculturelles et inclusives (<https://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2482627>) (Potvin et al. 2015).

En plus de ces refontes, qui font du référentiel de 2020 une version pas très « novatrice » par rapport à 2001, Maryse Potvin signale aussi des éléments manquants. Tout d'abord, est évacuée du nouveau référentiel des dimensions visant plus spécifiquement à préparer les apprenants à

vivre ensemble dans une société pluraliste et de droits. Il est crucial que la formation aux enseignant.e.s aborde ces dimensions, ainsi que des connaissances sur les processus de production et des discriminations et inégalités qui existent en société et qui sont généralement reproduites dans la salle de classe. Un autre absent du référentiel de 2020 est la *Compétence 15*, proposée par les communautés autochtones, qui propose de Valoriser et promouvoir les savoirs, la vision du monde, la culture et l’histoire des Autochtones (Conseil en éducation des Premières Nations, 2020). Le ministre en avait fait une brève mention en 2020 lorsqu’il affirme à Radio-Canada vouloir adapter le programme de formation des enseignants à cet égard¹.

Maryse Potvin conclue sa présentation en rappelant que le référentiel, pour outiller le milieu de l’enseignement à faire face aux défis contemporains d’inclusions et d’équités dans des sociétés pluralistes, doit inclure des savoirs, savoirs faire et savoirs être qui prennent en considération les inégalités sociales, les enjeux de racisme et autres injustices tout en faisant la promotion de l’agentivité des apprenant.e.s.

Résumé de la présentation de Sivane Hirsch

La conférence de Sivane Hirsch, professeure à l’UQTR, a porté sur les expériences d’enseignant.e.s sur les questions sensibles. Elle a présenté des données et réflexions émanant d’une étude, menée dans les milieux d’enseignement, en questionnant les gens à la fois sur les marqueurs religieux, les cours d’éthique et culture religieuse et les cours d’histoire. Une enquête de terrain a également porté sur les récits de pratiques de professeurs d’universités quant à leur approche des thèmes sensibles dans leurs cours, ainsi que sur les questions sensibles dans le domaine des arts, par exemple. Sa présentation a porté toutefois sur une enquête menée auprès des enseignant.e.s du secondaire, qui contenait trois questions principales : comment définir les thèmes sensibles ? Comment l’enseignement de ces thèmes participe au rôle social de l’école ? Comment les aborder en classe sans politiser l’école ? Cette enquête a rejoint 47 répondant.e.s, ce qui, d’après Sivane Hirsch, est très peu, car la recherche visait à rejoindre plus d’enseignant.e.s. Comment expliquer ce manque de participation ? Sivane Hirsch soulève la potentielle frilosité qui entoure les thèmes sensibles : si beaucoup d’enseignant.e.s se sentent à l’aise de discuter de ces questions dans des rencontres, colloques et séminaires, ils et elles semblent moins enclin.e.s à soumettre leurs réflexions à l’écrit.

Dans les réponses des enseignant.e.s, plusieurs thèmes sensibles ont été relevés (voir tableau ci-après). Ainsi, le mouvement *Black Lives Matter* (BLM), le racisme systémique, les questions autochtones, l’homosexualité, le consentement, la laïcité, l’Islam et la santé mentale ont par exemple été nommés, ce qui démontre la pluralité des thèmes sensibles abordés. Plusieurs proviennent directement du programme, notamment dans le cas du cours d’éthique et culture religieuse – les enseignant.e.s n’ont donc pas le choix de les aborder. Or, des questions sensibles

¹ Source: <https://ici.radio-canada.ca/espaces-autochtones/1752540/enseignement-education-competence-autochtones-quebec>

sont aussi apportées par les élèves, qui vivent des situations particulières à l'extérieur du milieu scolaire et les soumettent ensuite au débat en classe.

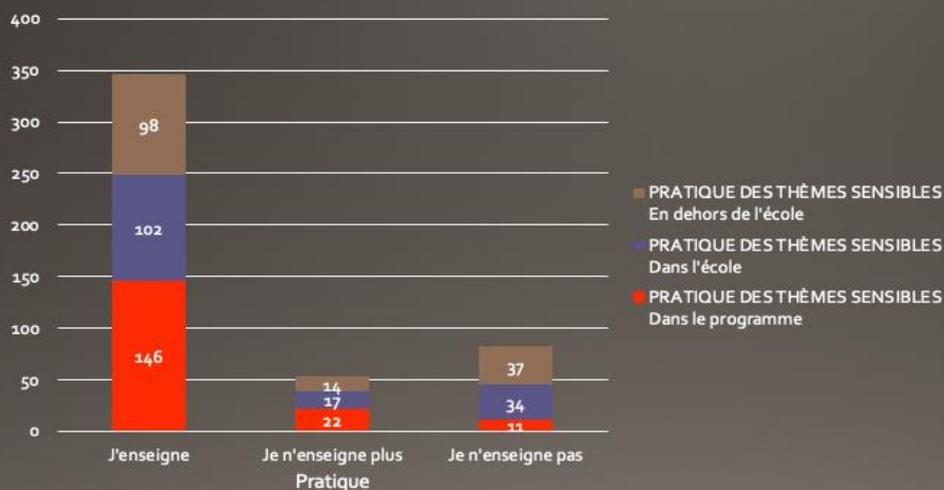
Des exemples mentionnés par les enseignant.e.s du secondaire

Religion	Sexualité	Enjeux de société	Questions à débattre	Injustice	Programme histoire / ÉCR
<ul style="list-style-type: none"> • Dieu • NMR • H-F • Expérience religieuse • Extrémisme • Port du voile • Accommodements • Conflits mondiaux • Islam • Pratiques # 	<ul style="list-style-type: none"> • Consentement • Homosexualité • Agression sexuelle • Relations amoureuses violentes • Sexto • Prostitution 	<ul style="list-style-type: none"> • Laïcité • Accommodements • Immigration • Suicide • Réseaux sociaux • Pauvreté 	<ul style="list-style-type: none"> • Peine de mort • Avortement • Droits des enfants • Rapport à l'autre 	<ul style="list-style-type: none"> • Racisme • Sexisme • Discrimination 	<ul style="list-style-type: none"> • Génocides / holocauste • Colonisation (ici et ailleurs) • Q « nationalistes »

Les données présentées par Mme Hirsch montrent également que si une minorité d'enseignants affirme ne plus ou ne pas enseigner les thèmes sensibles, une majorité affirme les aborder en classe (voir tableau ci-après).

La recherche a aussi permis de préciser ce que l'on signifie par « thèmes sensibles » pour les enseignants, soit des thèmes : qui ont un potentiel subversif en classe, qui questionnent le rôle de l'école (doit-elle seulement instruire, développer la pensée critique, transmettre certaines valeurs ?), qui sont politiques en traitant du vivre-ensemble, qui ne feront pas consensus dans la classe et qui abordent des enjeux de savoir éthiques complexes. Pour être en mesure de les aborder avec plus d'aisance, Sivane Hirsch souligne l'importance de la préparation. Certains outils comme des guides pédagogiques peuvent aider les enseignant.e.s lorsqu'ils construisent un cours qui touche à une question sensible. Le *Guide d'enseignement des génocides* constitue un exemple à cet effet (Moisan et Hirsch, 2022).

Pratique des enseignant-e-s



28/10/2021

Résumé de la présentation de Habib El-Hage (IRIPI)

Le racisme au cégep vécu par les étudiant.e.s, aujourd'hui universitaires

La présentation de Habib El-Hage, directeur de l'Institut de recherche sur l'intégration professionnelle des immigrants (IRIPI), expose une analyse préliminaire d'une enquête portant sur les effets du racisme sur la trajectoire et la réussite scolaires des étudiant.e.s des cégeps. Afin de contextualiser cette enquête, Habib El-Hage montre l'écart à combler dans les données liées à l'expérience de discrimination et de racisme dans le milieu collégial. Il explique que le Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC), un outil visant à évaluer les besoins des cégepien.ne.s diffusé par le SRAM, se limite aux données factuelles concernant l'identité des répondant.e.s. Conséquemment, la présente étude vise à mieux comprendre les dynamiques de l'expérience cégepienne et des effets du racisme sur la trajectoire et la réussite scolaire des étudiant.e.s. L'enquête sonde les étudiant.e.s s'identifiant comme appartenant à une minorité ethnique ou visible et ayant fréquenté un établissement collégial au Québec entre 2015 et 2020. Le sondage a été envoyé à plus de 220 organisations universitaires et a récolté 145 réponses, dont 86 réponses complètes. Face à ces chiffres, El-Hage rappelle le caractère préliminaire des résultats discutés.

En ce qui concerne les résultats de l'enquête, 96% des répondant.e.s avaient fréquenté un cégep francophone. Ce constat génère d'ailleurs un questionnement quant à la portée du sondage dans les cégeps anglophones. 76% des participant.e.s suivaient un programme préuniversitaire, 18%

complétaient une technique et 5% étaient inscrit.e.s selon d'autres modalités. 58% des répondant.e.s résidaient dans la grande région de Montréal, contre 42% en région. Les répondantes s'identifiant comme femmes constituent 78% des résultats, alors que 21% s'identifient comme hommes et qu'environ 1% préfère ne pas répondre. Alors que 76% affirment être né.e.s au Canada, environ le tiers des répondant.e.s s'identifient à une minorité visible et le quart indique faire partie d'une minorité ethnique. Un tiers des répondant.e.s affirme avoir été traité injustement lors de leurs études collégiales ; ce sont majoritairement des femmes et des personnes habitant en région. Selon les répondant.e.s, les deux causes les plus récurrentes de ces traitements injustes semblent être l'origine ethnique et la couleur de la peau. Les attitudes discriminatoires se traduisent surtout dans la notation des travaux, ainsi que dans la façon dont on s'adresse aux répondant.e.s. Par conséquent, ceux-ci affirment s'être senti.e.s rabaissé.e.s intellectuellement ou ignoré.e.s après s'être exprimés. Les conséquences liées à ces attitudes discriminatoires incluent des troubles de socialisation (11%), des difficultés scolaires (9%) et des troubles psychologiques (8%) chez les répondant.e.s. Les comportements racistes prennent surtout place dans les salles de classe, les laboratoires et les milieux de stage. Environ un tiers des répondant.e.s indique que la présence de débats sur le racisme sur les réseaux sociaux a « certainement » eu un impact sur leur identification au Québec. Plus du tiers indique également que ces débats ont « certainement » eu un impact sur leur sentiment de sécurité. Quant à l'évaluation de l'impact des actions politiques contre le racisme sur l'expérience des étudiant.e.s, la moitié des répondant.e.s relève un impact « neutre », alors que l'autre désigne un impact « négatif » ou « très négatif ».

En conclusion, Habib El-Hage souligne que l'expérience de discrimination raciale lors du parcours collégial semble se situer sur le plan relationnel, incluant les rapports médiatisés par les réseaux sociaux. Cette discrimination, répertoriée autant dans les salles de classe que dans les milieux de stages, semble avoir un impact sur la réussite scolaire des étudiant.e.s. El-Hage évoque la nécessité d'approfondir l'aspect psychologique de ce constat afin de mieux subvenir aux besoins des étudiant.e.s concerné.e.s. Il insiste aussi sur le caractère partiel des résultats et l'absence de croisements entre les données, ce qui empêche le dégagement de conclusions exhaustives. Dans cette lignée, il réitère l'importance de poursuivre l'étude, l'analyse et la recherche sur le terrain dans le milieu collégial, qui est encore sous-exploré. Les nouveaux questionnaires du SPEC, prévus pour février 2022, permettront d'élargir les aspects étudiés et d'approfondir ces données initiales sur l'expérience cébécoise et des effets du racisme sur la trajectoire des étudiant.e.s.

Résumé de la présentation de Stéphanie Tremblay et d'Emmanuelle Doré

La Loi sur la laïcité de l'État et les universités

Les deux professeures Stéphanie Tremblay (UQAM) et Emmanuelle Doré (Université de Sherbrooke) ont présenté l'enquête menée par un groupe de travail interuniversitaire au sein de l'OFDE (Potvin et al, 2021), et dont le rapport est en ligne, en français et en anglais (<http://ofde.ca/nouveau-sondage-sur-les-effets-de-la-loi-21-dans-les-universites/>). Ce sondage a permis de documenter certains effets négatifs ou discriminatoires de la Loi 21 (*Loi sur la laïcité de l'État*) sur les facultés et les départements d'éducation des universités québécoises et sur les personnes qui œuvrent et étudient en leur sein.

Les données présentées font état de situations problématiques depuis l'adoption de la Loi 21, soit : (i) des traitements négatifs ou discriminatoires subis par les stagiaires des programmes de 1^{er} cycle en enseignement, traitements qui seraient plus fréquents, banalisés, décomplexés, voire légitimés (alors que la loi ne s'applique pas aux stagiaires) ; (ii) des effets polarisants, des échanges plus conflictuels en classe ou des propos qui auraient heurté des personnes en lien avec la Loi 21, voire des conflits ouverts dans certains cas, et (iii) des effets négatifs (psychologiques, sur la réussite et l'intégration professionnelle) associés à la Loi 21, qui affectent les relations entre les différents acteurs du milieu universitaire et des milieux scolaires. Les effets négatifs constatés depuis la mise en œuvre de la Loi 21 affectent autant les relations entre les pairs, qu'avec le personnel universitaire et celui des milieux de stage.

Les données montrent que certains répondant.e.s sont plus à risque d'avoir été victimes ou témoins de ces situations ou de ces effets problématiques ou discriminatoires. Les facteurs de vulnérabilité incluent le fait d'être un.e étudiant.e de premier cycle, de genre féminin, issu de l'immigration, d'avoir une langue maternelle autre que le français et d'appartenir à une minorité visible et/ou religieuse.

Hormis ces répercussions problématiques, les données indiquent également la mise en place d'actions institutionnelles en lien avec la Loi 21. Au sein des universités, l'ampleur de ces actions tend à être cohérente avec l'ampleur des répercussions problématiques. Les principales actions mises en place selon les répondants sont: des mécanismes institutionnels visant à prévenir ou à empêcher des situations discriminatoires à l'endroit des stagiaires en éducation, des positionnements institutionnels, des informations transmises aux différents acteurs (notamment aux milieux scolaires) et des modifications apportées à la formation en lien avec des contenus de cours liés, notamment, à la laïcité ou aux accommodements raisonnables, aux droits et libertés de la personne, à l'inclusion et à la diversité.

Résumé du Panel : Maryse Lassonde (Conseil supérieur de l'Éducation), Stéphanie Demers et Stéphanie Tremblay

Mme Stéphanie Tremblay ouvre la discussion en évoquant le contexte qui a présidé à l'organisation du panel « Questions sensibles et orientations du nouveau programme ECR ». La religion, explique-t-elle d'abord, demeure encore largement invisible dans l'univers des politiques scolaires car elle est au cœur de plusieurs tensions sociales et politiques. Mme Tremblay précise ensuite que ces tensions s'expriment entre autres dans la volonté du gouvernement Legault de réviser le programme ECR. De fait, l'une des principales orientations de cette révision consiste en une diminution – importante – de la place dévolue à la compétence en culture religieuse et, plus largement, au thème de la culture religieuse. Or, comment s'assurer que les objectifs du programme ECR seront pleinement atteints – reconnaissance de l'autre et poursuite du bien commun – si l'on réduit de beaucoup la place qui est accordée à l'étude de la culture religieuse ? Surtout, comment faire en sorte que le traitement des questions sensibles s'effectue dans un cadre sécuritaire pour tous et pour toutes, élèves comme enseignant.e.s ?

Elle présente ensuite les deux intervenantes principales du panel, Maryse Lassonde et Stéphanie Demers.

Présidente du Conseil supérieur de l'éducation (CSE), Mme Lassonde commence son intervention en rappelant le fonctionnement du CSE. Ce dernier, explique-t-elle, est notamment chargé de proposer des orientations aux ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur concernant la révision des programmes d'études; par conséquent, le CSE a été conduit à prendre position par rapport au nouveau programme ECR. Or en la matière, il est une orientation sur laquelle Mme Lassonde a souhaité attirer l'attention des participant.e.s du panel. En effet, le CSE estime que la réflexion éthique et la pratique du dialogue devraient être au cœur du nouveau programme ECR. Car, si ce programme a vocation à prendre en charge le traitement des questions sensibles, alors il ne devrait pas faire l'impasse de pareils instruments. Autrement dit, la réflexion éthique et la pratique du dialogue ne devraient pas être conçues comme des composantes accessoires du nouveau programme ECR; elles devraient plutôt être considérées comme son fil directeur, comme ce qui en assure la cohérence. Mme Lassonde ajoute que les modifications qui seront apportées au programme ECR auraient avantage à ne pas se limiter aux seuls enjeux d'actualité, étant donné que ce programme sera enseigné dans les années à venir. Or là encore, la réflexion éthique et la pratique du dialogue ont un rôle essentiel à jouer en ce qu'elles permettent d'acquérir des habiletés qui touchent à plusieurs disciplines et qui pourront donc, à l'avenir, servir à traiter différents enjeux. Mme Lassonde conclut son intervention en évoquant la question de la liberté académique. D'après elle, le programme ECR permet d'ores et déjà de discuter – et parfois même de résoudre – certains des problèmes qui sont actuellement associés à la question de la liberté académique. Aussi souhaite-t-elle que cette capacité soit conservée, voire approfondie, dans la nouvelle mouture du programme.

Professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec en Outaouais (UQO), Mme Demers considère avec circonspection l'annonce de la refonte du programme ECR. Sans être parfait, ce dernier n'était pas dépourvu d'intérêts, et il est à craindre que le nouveau programme ne vise pas à l'améliorer. De fait, Mme Demers s'inquiète de ce que les élèves soient encore cantonnés au rôle de récepteurs passifs de l'information, comme s'ils étaient dépourvus de toute capacité d'agir. Elle s'inquiète également du peu de place qui pourrait être réservée à l'action collective, ce qui limiterait d'autant plus l'agentivité des élèves. Or ceux-ci, rappelle Mme Demers, affirment souvent leur envie de participer plus activement aux discussions sur les enjeux de société. D'ailleurs, s'ils sont capables d'apprendre à dialoguer, ils ont également le désir de mettre en application cet apprentissage; surtout, ils ont le désir d'être reconnus comme des interlocuteurs légitimes, c'est-à-dire comme des citoyens à part entière. De là la nécessité de (re)penser la place accordée à la voix des élèves, à l'intérieur comme à l'extérieur des murs de l'école. Car, il ne suffit pas de leur montrer comment prendre la parole; il faut encore aménager des espaces – collectifs et sécuritaires – où ils pourront effectivement le faire. Mme Demers estime ainsi que le nouveau programme ECR devrait miser sur les communautés – pédagogiques d'une part, culturelles et politiques d'autre part –, et sur le travail qui est fait par et dans ces communautés. C'est là, à son avis, la meilleure façon d'insuffler du sens dans la pratique du dialogue, d'en faire un véritable outil de transformation sociale et individuelle. Mme Demers conclut son intervention en soulignant que les questions sensibles sont des questions authentiques, car elles font partie de la vie. Il n'est donc pas souhaitable – ni même possible – de leur réserver un traitement purement scolaire, puisqu'elles impliquent une problématisation large des phénomènes sociaux.

Mme Demers ayant terminé son intervention, Mme Tremblay annonce que quelques questions vont être posées aux deux intervenantes, puis que l'ensemble des participant.e.s du panel pourront prendre part à la discussion.

La première question concerne les thématiques du nouveau programme ECR. Sachant que ce dernier aura pour finalités 1) la reconnaissance de l'autre et 2) la poursuite du bien commun, quelles en sont les thématiques incontournables? Pour Mme Lassonde, il faut d'abord et avant tout insister sur la pratique du dialogue, dans la mesure où cette dernière constitue la condition sine qua non pour traiter de toute forme de thématique, notamment des plus sensibles. Il faut ensuite que la réflexion éthique soit mise au centre des apprentissages, et cela, dans le but d'éviter les pièges de l'« éducation à ... », c'est-à-dire d'une éducation qui se limiterait aux seules thématiques prescrites par le ministère. Mme Demers partage l'avis de Mme Lassonde; toutefois, elle estime qu'il faut également insister sur l'agir éthique, car celui-ci fournit des outils permettant d'affronter collectivement les enjeux de société émergents. Mme Demers soutient qu'il est par ailleurs important de revoir et/ou d'amender les définitions de certaines des thématiques vues en classe, puisque ces définitions paraissent parfois trop restrictives, ou trop peu en phase avec l'actualité de la recherche. Mme Demers suggère enfin de mettre davantage l'accent sur les

thématiques et les questions soulevées par les élèves, quitte à accorder moins de place à la réussite des évaluations du ministère.

La seconde question concerne la notion d'espace sécuritaire. En effet, si le nouveau programme ECR est appelé à prendre en charge des questions sensibles, comment faire en sorte que les salles de classe soient des lieux où tous et toutes se sentent à l'aise de faire valoir leur point de vue? Y a-t-il des outils qui devraient être mis de l'avant ou développés? Dans leurs réponses respectives, Mme Lassonde et Mme Demers insistent à nouveau sur la pratique du dialogue, qu'elles souhaitent à la fois ouvert et respectueux de la dignité des personnes. Or dans cette optique, il faut accepter que le déroulement d'un cours soit éventuellement interrompu ou perturbé par les questions des élèves et que ces questions aient une place centrale dans l'espace de la classe.

Mme Tremblay invite l'ensemble des participant.e.s du panel à faire part de leurs réflexions et commentaires. Mme Sivane Hirsch prend la parole et soulève trois questions. Premièrement, comment présenter en classe d'ECR différentes visions du monde, et ce, sans tomber dans la folklorisation et l'essentialisme? Deuxièmement, comment évoquer des phénomènes culturels minoritaires – religieux, notamment –, et ce, sans renforcer leur marginalisation? Troisièmement, comment concilier l'apprentissage et la discussion autour des questions sensibles? Est-ce d'ailleurs seulement possible?

Plusieurs réponses sont proposées aux questions de Mme Hirsch. On suggère d'abord de mettre davantage de l'avant le concept de vie bonne, car celui-ci permet d'accueillir, d'articuler et de discuter conjointement différentes visions du monde. À cet égard, il peut être intéressant de faire solliciter l'aide d'intervenant.e.s qui n'évoluent pas dans l'école et qui ont une compréhension plus fine des enjeux et des thèmes abordés en classe. On suggère ensuite de faire davantage de place aux composantes sociales et historiques du fait religieux. Ainsi, plutôt que de retrancher le thème de la culture religieuse du nouveau programme ECR, il serait intéressant de considérer ce thème sous un angle collectif: la religion comme matrice sociale, – et pas uniquement comme détermination individuelle. On suggère également de ne pas opposer la discussion à l'apprentissage, mais de saisir la première comme une occasion pour problématiser le monde, pour prendre conscience de sa complexité. En somme, il s'agit de faire de la discussion un espace pour enrichir l'apprentissage. On suggère enfin de penser historiquement et culturellement la distinction entre vision séculière et religieuse du monde, afin de ne pas condamner par avance la seconde.

PARTIE II- DONNÉES DU SONDAGE ET RÉSUMÉS DES ÉCHANGES EN ATELIERS

Analyse des formulaires de participation

Un formulaire de participation sous forme de sondage a été envoyé aux participant.e.s en amont du Sommet. Au total, 22 personnes, soit un peu moins que la moitié des participant.e.s au Sommet, ont répondu au sondage au moment de leur inscription. Certain.e.s répondant.e.s n'ont pas répondu à toutes les questions, c'est pourquoi l'échantillon varie généralement entre 19 et 22 réponses par question. Voici les principaux résultats de ce sondage.

Profils des répondant.e.s/participant.e.s au Sommet

Milieu professionnel : Sur 21 répondant.e.s, 12 provenaient du milieu universitaire, 5 du secondaire, 1 du CÉGEP, 1 du primaire, et 5 d'autres milieux.

Région d'enseignement : Sur 19 répondant.e.s, 11 provenaient de Montréal, 2 de l'Estrie, 2 de la Capitale-Nationale (Québec), 1 du Saguenay-Lac-St-Jean, 1 des Chaudières-Appalaches, 1 de la Mauricie, 1 de Laval.

Discipline : Les participant.e.s enseignent une grande variété de disciplines et de programmes de formation à l'enseignement : didactique des arts plastiques, éducation (2), psychopédagogie, développement du langage, sociologie (2), sociologie de l'éducation, orthopédagogie, microbiologie, enseignement des arts, arts, administration scolaire, français langue seconde, aspects sociaux de l'éducation, français, enseignement des arts visuels, gestion de l'éducation, éthique et culture religieuse. D'autres travaillent dans le milieu des centres de services scolaires, des ONG, ou sont présentement en stage en enseignement.

Âge : Dix (10) répondant.e.s ont indiqué avoir entre 41 et 50 ans, 6 entre 51 et 60 ans, 3 entre 30 et 40 ans et 1 plus de 60 ans.

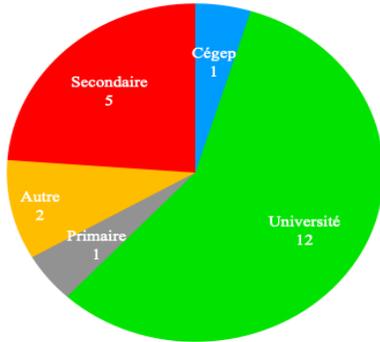
Genre : Parmi les répondant.e.s, 14 ont répondu être une femme et 8 un homme.

Pays de naissance : 10 personnes ont indiqué être nées au Canada, 4 en France, 1 en République de Moldavie, 1 en Colombie, 1 au Trinidad and Tobago, 1 au Brésil, 1 au Cameroun, 1 en Algérie et 1 au Burkina Faso.

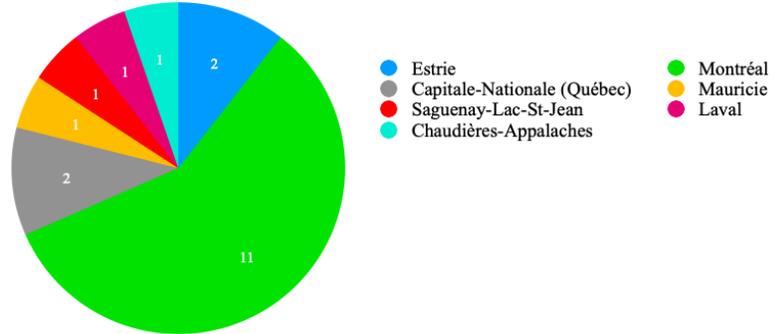
Pays de naissance des parents : 8 personnes ont indiqué que leurs parents étaient nés au Canada, 4 en France, 1 en Roumanie, 1 en Colombie, 1 au Trinidad and Tobago, 1 en Argentine, 1 à Haïti, 1 en Algérie.

Appartenance à une minorité visible : 8 personnes ont indiqué appartenir à une minorité visible et 14 personnes ont indiqué ne pas appartenir à une minorité visible.

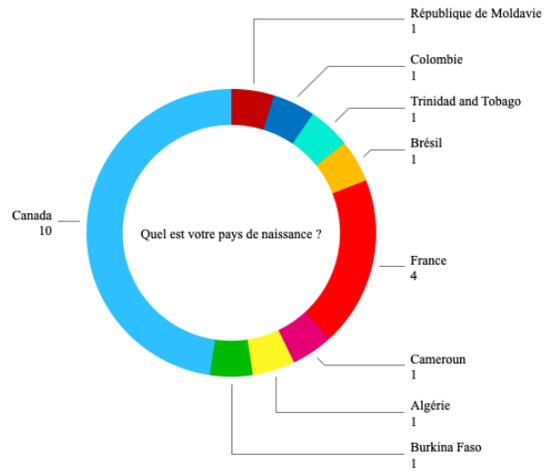
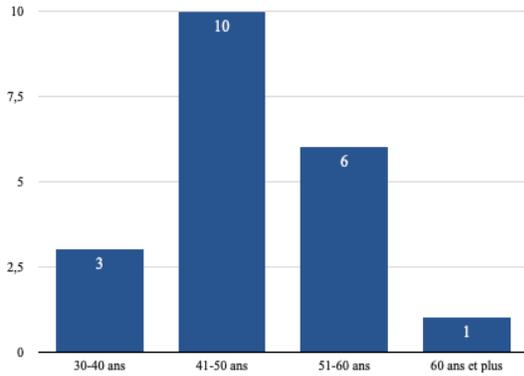
Dans quel milieu scolaire enseignez-vous ?



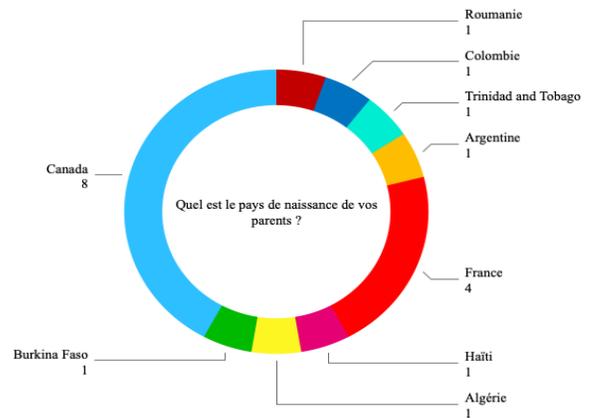
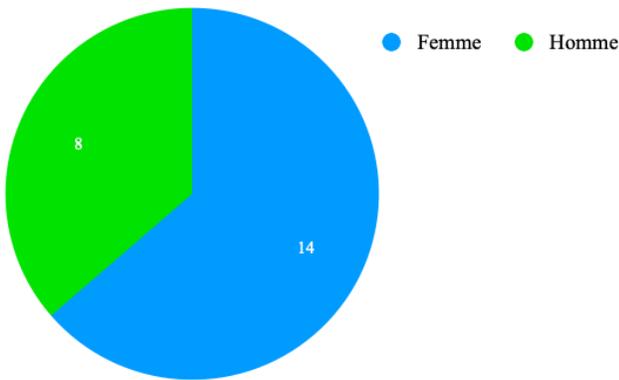
Quelle est votre région d'enseignement ?



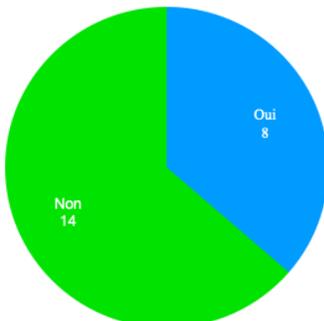
Quel âge avez-vous ?



À quel genre vous identifiez-vous ?



Êtes-vous un.e membre des minorités visibles ?



Faits saillants des réponses aux questions du sommet dans le sondage

- a) Quelles sont les questions sensibles, liées au racisme et aux rapports ethniques dans l'actualité, que vous abordez dans votre enseignement ou qui vous interpellent directement dans votre pratique professionnelle ? Donnez des exemples.**

Les participant.e.s au sondage ont offert une grande variété de réponses à cette question : tous les événements de l'actualité liés à l'immigration ; l'intégration ; la diversité culturelle ; les relations enseignant.e.s - élèves des élèves issus de minorités ethnoculturelles ; les écarts de réussite scolaire entre les jeunes immigrants/allophones et les autres élèves ; les préjugés et les inégalités en classe entre les élèves et dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation des apprentissages ; les demandes d'accommodements et le respect des fêtes religieuses ; les actes haineux envers des communautés marginalisées (culturelles, ethniques, religieuses, politiques, de genre, sexuelles, etc.) ; l'enseignement de l'histoire coloniale et les liens de celle-ci avec le racisme ; les seuils d'immigration ; la loi sur la laïcité ; le racisme systémique ; les inégalités sociales ; les rapports sociaux de race ; la discrimination en général ; toutes les questions relevant de l'inclusion/exclusion (la crainte de l'autre, de la différence) ; l'identité de genre ; la discrimination ethnoracialisée ; l'inclusion ; la justice sociale ; la pensée critique ; les rapports hommes-femmes (chez les adolescent.e.s) ; les préjugés interculturels ; les tensions linguistiques, religieuses et culturelles ; les microagressions ; la discrimination professionnelle ; la supervision pédagogique ; le sexisme ; l'apartheid ; l'islamophobie ; l'Holocauste ; l'Islam et les Premières Nations.

Certain.e.s ont aussi réaffirmé l'importance d'aborder le rôle de l'enseignant.e dans un monde globalisé, et de souligner le contexte spécifique du racisme au Québec, au sein des rapports complexes entre « majorité fragile » et minorités. D'autres disent aussi aborder la présence de biais racistes chez les enseignant.e.s, qu'il est impératif de combattre, ainsi que l'importance de pratiques d'éducation inclusive. Un.e enseignant.e notait avoir été pris à partie par un étudiant appartenant au groupe majoritaire, qui critiquait la notion de discrimination positive, le racisme envers les « Blancs », et notamment envers les hommes blancs. Enfin, l'importance des pratiques inclusives dans l'enseignement des arts a été soulevée, surtout en considérant la réalité pluriculturelle des écoles.

- b) Quelles sont vos actions ou pratiques pédagogiques pour aborder ces questions ou répondre aux situations qui surviennent ?**

Des participant.e.s au sondage ont mentionné recourir à des œuvres d'art pour aborder des enjeux sensibles, ainsi que des lectures et des études de cas. D'autres ont affirmé enseigner les fondements et les pratiques de différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage, ainsi que les principes et les exemples d'enseignement en contexte plurilingue (Élodil, Des racines et des ailes, etc.). Beaucoup de participant.e.s ont signifié qu'ils créaient des

espaces de discussions et de débats, qu'ils tentaient de déconstruire les mythes et les préjugés, et qu'ils favorisaient des réflexions sur la pratique (journaux de bord), et qu'il fallait développer la culture générale et renforcer la compréhension commune. Certains répondants ont aussi soulevé l'importance d'avoir une formation sur les sources provenant d'internet (fausses informations) et sur les raisonnements fallacieux.

Un.e participant.e a mentionné l'importance d'enseigner l'histoire des rapports de pouvoir en parlant en profondeur de la domination des Européens blancs et leur rôle dans les inégalités Nord-Sud. Il faudrait également ajouter dans le curriculum les points de vue d'autres pays non-occidentaux, et inclure les parents dans les activités scolaires pour favoriser l'inclusion de leur voix. Un.e participant.e disait privilégier un travail à l'échelle de l'action personnelle (ce que je fais/ne fais pas dans telle situation comme enseignant-e), pour sortir ou relativiser les plans idéologiques qui rendent politiquement "sensibles" ces questions. Des participant.e.s ont dit s'impliquer dans leur comité éducation-diversité-inclusion (EDI) et inviter des conférencier.ère.s.

c) Que devrait contenir une « formation antiraciste » et inclusive dans les programmes en enseignement ? Est-ce des éléments qui existent déjà dans vos cours ou qui seraient à ajouter ?

Les participant.e.s au sondage ont mentionné beaucoup d'éléments à ajouter aux programmes : une pédagogie anti-oppressive ; une sensibilisation aux effets du racisme sur l'apprentissage et la réussite scolaire ; une expérimentation en classe de pratiques inclusives qui serait obligatoire pour un stage en milieu pluriethnique ; des formations pour les enseignant.e.s, pas seulement les élèves ; des connaissances en matière de communication interculturelle ; ajout de témoignages, de films et de matériel ; l'histoire de la lutte au racisme au Québec ; l'éducation aux droits et des données sur les inégalités dans la réussite éducative.

Un.e participant.e disait aussi aborder les différences à l'origine des exclusions comme des constructions sociales et non des réalités biologiques ; démontrer l'existence du racisme systémique, ainsi que sa subtilité – qui fait partie de son pouvoir ; démontrer la contribution des groupes minorités au développement de la société et démontrer les enjeux des nationalismes et du complotisme. Un.e autre disait travailler déjà sur les points de vue situés et la conflictualité. Un.e participant.e souligne l'importance d'amener les étudiant.e.s à prendre en compte leurs biais inconscients et le racisme systémique, plutôt qu'uniquement les formes de discriminations directes.

d) Quelles compétences sont à développer (pour soi et chez les étudiant.e.s) ? Est-ce que (et comment) le nouveau référentiel tient compte de ces compétences ?

Les participant.e.s ont mentionné qu'il faudrait développer les compétences interculturelles et lutter contre l'ethnocentrisme ; être confortable avec le dissensus ; arriver à identifier les mécanismes de la peur ; sortir d'une éthique de la conviction au profit d'une éthique de la

responsabilité ; ajouter la compétence de la lutte aux inégalités et aux discriminations ; le développement des compétences autour de la «13^e compétence » de l'UQÀM sur l'éducation interculturelle – ou plus largement, la compétence interculturelle et inclusive développée par le groupe de l'OFDE.

Concernant le nouveau référentiel, des participant.e.s soulevaient que les chapitres 1 (changements nombreux depuis 20 ans) et 2 (assises du référentiel) comportent des éléments importants permettant d'y appuyer et y inscrire des critères d'évaluation très pertinents d'une éducation antiraciste, interculturelle et inclusive' ils ciblent aussi des dimensions des compétences suivantes : C9, 10, 12, 13, 7 bien sûr, et 8 comme conséquence positive d'une attention bienveillante envers tous. L'inclusion des réalités autochtones est aussi une priorité. Plusieurs participant.e.s ont cependant signalé ne pas encore être encore familier.ère.s avec le nouveau référentiel.

RÉSUMÉS DES ÉCHANGES LORS DES ATELIERS

Ateliers A (fusionné avec B)

Animation : Dr. Bronwen Low (McGill).

Participant.e.s : Anastasie Amboulé-Abath (UQTR), Patrice Angeli (CSS Laval), Chantal Asselin (UQTR), Corina Borri-Anadon (UQTR), Scheila Brice (UdeM), Nathalie Chamlian (UdeM), Erica Maraillet (Ministère de l'Éducation), Esther Ming Sun (Ministère de l'Éducation), Sivane Hirsch (UQTR).

Assistantes : Isabelle Le Bourdais (UQÀM), Mariane Rail (UQÀM).

Quelles sont les questions sensibles, liées au racisme et aux rapports ethniques dans l'actualité, que vous abordez dans votre enseignement ou qui vous interpellent directement dans votre pratique professionnelle ? Donnez des exemples.

Une participante a fait mention d'une analyse des situations sur des biais essentialisants qu'elle fait en classe, notamment à l'égard des autochtones et du genre, et les futurs enseignants devaient les identifier, les analyser et réfléchir à la façon dont on peut les utiliser en classe. Les participants.es ont aussi soulevé la question de la présence de l'esclavage au Québec et au Canada. Pour ils et elles, il s'agit d'une question d'importance qui n'est pas suffisamment enseignée – ce qui contribue à mythifier l'histoire québécoise et canadienne. Les participant.e.s ont également été interpellé.e.s par les livres brûlés par un conseil scolaire de l'Ontario², mais faisaient remarquer que, malgré le malaise relié à l'évènement, la mise en contexte de tous les livres jugés potentiellement problématiques était difficile, voire impossible pour les enseignant.e.s. En effet, une telle mise en contexte demande du temps et des ressources considérables. L'enjeu qui a cependant été le plus central aux discussions est celui de la *positionnalité*, soit la position identitaire propre à l'enseignant.e. Les participant.e.s se questionnent sur la positionnalité et le fait d'utiliser son propre vécu comme exemple, parfois c'est malaisant, mais parfois ça ouvre la discussion. Il faut aborder les aspects identitaires, et travailler avec sa propre positionnalité et sa sensibilité. Pour certain.e.s participant.e.s appartenant à des groupes identitaires minoritaires, il peut en effet être inconfortable d'assumer une identité (qui est parfois complexe) sans s'auto essentialiser. Les participant.e.s ont néanmoins souligné l'importance de prendre en compte la *positionnalité* de l'enseignant.e face à celle des étudiant.e.s, et de négocier cette interaction. Toutefois, une participante soulignait avoir déjà été confrontée à des évaluations de son enseignement de la part des étudiant.e.s qui lui reprochaient d'avoir utilisé son parcours de vie personnel pour illustrer certaines dynamiques sociales racistes.

²Gerbet, T. (2021). *Radio Canada*. Des écoles détruisent 5000 livres jugés néfastes aux Autochtones, dont Tintin et Astérix. <https://ici.radio-canada.ca/nouvelle/1817537/livres-autochtones-bibliotheques-ecoles-tintin-asterix-ontario-canada>

Quelles sont vos actions ou pratiques pédagogiques pour aborder ces questions ou répondre aux situations qui surviennent ? Donnez des exemples.

Une participante mentionne que son institution (McGill) s'assure d'analyser les évaluations d'enseignement. L'enjeu spécifique – et bien connu – des biais racistes et sexistes des étudiant.e.s lors des évaluations de l'enseignement est donc partiellement corrigé par cette pratique. De nombreuses stratégies ont également été soulevées par les participant.e.s pour aborder les questions sensibles en classe : s'assurer d'avoir une approche empathique, favoriser le dialogue, faire attention à l'utilisation de termes qui peuvent renforcer des préjugés, explorer et débusquer les mythes fondateurs du Québec et du Canada (et l'impact de ces mythes dans la limitation de l'accès à l'identité québécoise et canadienne) et puiser dans la littérature et les œuvres de fiction. Enfin, l'importance des cours de philosophie, d'histoire et d'ECR dans le développement de la pensée critique et du dialogue a été réitérée.

Que devrait contenir une « formation antiraciste » et inclusive dans les programmes en enseignement ? Est-ce des éléments qui existent déjà dans vos cours ou qui seraient à ajouter ?

Parmi les éléments à ajouter aux cours, une participante appelle à la diversification du matériel bibliographique utilisé : afin de rompre des biais à tendances racistes ou coloniales, il faut améliorer la disponibilité des ressources bibliographiques en français provenant de personnes *positionnalisées* par rapport à ces enjeux. Cela inclut également un travail de familiarisation avec de nouvelles manières de se lier aux savoirs, incluant les sources orales, l'art ou encore certains textes non académiques. En ce qui concerne des éléments déjà inclus dans les cours, deux visions générales ressortent pendant la discussion : d'une part, certain.e.s participant.e.s relèvent l'importance de nommer les enjeux sensibles et même controversés, afin d'en développer une compréhension commune et de leur porter un regard critique. D'autres privilégient une approche plus prudente, en nommant la vulnérabilité qu'elle implique et en spécifiant que ces expériences oppressives n'appartiennent pas nécessairement à la personne enseignante. Cette approche cultivant l'humilité s'érige simultanément contre le discours du « Maître » devant sa classe, en encourageant la co-construction d'un espace de dialogue avec le groupe. Somme toute, les participant.e.s s'entendent sur l'importance de sortir de la polarisation, qui diminue la qualité des dialogues. Une participante note que l'approche critique et antiraciste, dans une visée formatrice, se doit de dépasser le cadre strictement théorique pour faire place à une démarche empathique.

Quelles compétences sont à développer (pour soi et chez les étudiant.e.s) ? Est-ce que (et comment) le nouveau référentiel tient compte de ces compétences ?

Les échanges au sujet du nouveau référentiel se sont amorcés avec un constat d'insatisfaction partagée; en termes de formation antiraciste, cette version ne diffère pas beaucoup de la

précédente. Compte tenu de ces impressions, une participante amène de nouvelles pistes de réflexion à ce sujet, soit : comment le nouveau référentiel peut-il agir en guise de *levier* pour une formation antiraciste et décoloniale? Quelles perspectives propose-t-il pour permettre de poursuivre le travail enseignant de manière engagée et de légitimer ce travail auprès des étudiant.e.s et des collègues enseignant.e.s ? Dans cette visée, on relève certaines composantes des compétences C9, C11 et C13 qui semblent poser les jalons d'une démarche enseignante antiraciste et décoloniale³⁴⁵. Par exemple, l'emploi du terme « minorisés » dans la formulation de la C9 peut générer des échanges quant à sa signification concrète. Cependant, les participant.e.s relèvent par le fait même le caractère épars des recommandations pour une formation antiraciste. Le cadre progressif prenant forme dans la première partie du référentiel, notamment avec des formulations telles que « société en mutation » ou « intégration des perspectives autochtones », semble disparaître dans les compétences⁶. Ce langage vague et formel donne peu d'indices sur les manières d'opérationnaliser ces éléments dans un plan de cours. Ainsi, dans son ensemble, le document semble offrir peu de leviers transversaux aux personnes enseignantes, ce qu'une participante associe aux limites de l'approche par compétences.

³ C9 : « Participer à l'élaboration et à la mise en œuvre de mesures fondées sur les besoins de groupes minorisés ou en difficulté à l'école, le cas échéant; » (Ministère de l'Éducation, Gouvernement du Québec. *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*, 2020, p. 69)

⁴ C11 : « Analyser les enjeux éducatifs et les dilemmes professionnels vécus pour enrichir sa pratique et affermir sa posture d'enseignante ou d'enseignant.; » (*Ibid.*, p. 76)

⁵ C13 : « Dénoncer et déconstruire les savoirs, les pratiques, les attitudes et les processus qui produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d'exclusion et de discrimination.; Adopter des pratiques et attitudes équitables, transparentes et inclusives pour prévenir toute forme de discrimination auprès des élèves, de ses collègues et de la communauté. » (*Ibid.*, p. 82)

⁶ *Ibid.*, p. 14.

ATELIER C

Animation : Stéphanie Demers

Participant.e.s : Mickael Coppet, Isabelle Coutant, Fabrice Dhume, Christine Faucher, Marie-Michèle Fillion, Reginald Fleury, Manon Fortin, Teresa Hernandez-Gonzalez, Kamal Imikirene, Geneviève Marcoux.

Assistant : Antoine Deslauriers

Quelles sont les questions sensibles, liées au racisme et aux rapports ethniques dans l'actualité, que vous abordez dans votre enseignement ou qui vous interpellent directement dans votre pratique professionnelle ? Donnez des exemples.

Dans leur pratique, les membres de l'atelier ont été interpellés par plusieurs types de discriminations, comme la discrimination entre les membres du personnel scolaire et la discrimination exercée par le personnel scolaire et subie par les élèves. Ces discriminations sont souvent doublées d'une violence institutionnelle qui nie l'existence de violence ou de racisme systémique. Des dynamiques d'exclusion ont aussi été observées par les participant.e.s de l'atelier : les étudiant.e.s vont être expulsé.e.s de l'école pour une journée ou vont être placé.e.s dans une classe spécialisée, par exemple. Certaines directions vont même parfois avoir recours à la police dans des écoles secondaires.

Face à ces enjeux, les membres de l'atelier rappellent l'importance *d'incarner* les compétences d'inclusivité. Il ne s'agit donc pas de se limiter au discours contenu dans les compétences. Dans le même ordre d'idée, on souligne le rôle des directions d'école, qui se doivent d'être *actives* dans leur lutte à la discrimination et ne pas se contenter de la gestion quotidienne. Ne pas être passif dans la lutte à la discrimination implique également de faire valoir notre positionnalité, c'est-à-dire de reconnaître nos propres biais, notre parcours, et la manière dont on s'insère dans les rapports de pouvoirs. Il importe également de politiser la question de la discrimination – pas d'une manière partisane, il s'agit plutôt de comprendre les rapports sociaux et les rapports de pouvoir qui entrent en jeu dans la discrimination. Ce sont ces rapports qui sont présents de manière transversale même dans les groupes de travail qui œuvrent sur les questions sensibles et qui ont les meilleures intentions. Une grande part du défi est donc de lutter contre ces dynamiques inégalitaires qui persistent malgré les « bonnes intentions » des membres d'un milieu déjà conscientisé.e.s. Ainsi, il importe de reconnaître ses propres biais lorsqu'on fait partie du groupe majoritaire.

Quelles sont vos actions ou pratiques pédagogiques pour aborder ces questions ou répondre aux situations qui surviennent ? Donnez des exemples.

Les membres de l'atelier ont soulevé plusieurs pratiques pédagogiques : favoriser les modèles d'enseignant.e.s issu.e.s des groupes minoritaires ; instaurer un climat de confiance dans notre classe et se mettre dans une posture d'humilité ; admettre la positionnalité de l'enseignant.e ; prendre en compte aussi les besoins et les particularités des milieux d'éducation populaire – au sein desquels il peut être particulièrement fructueux d'avoir une approche

intersectionnelle ; considérer mettre en place une pédagogie de l'inconfort et utiliser, dans le cas des questionnaires, le 30h de formation obligatoire comme levier pour sensibiliser les enseignant.e.s à des pratiques non discriminatoires et antiracistes. Il y a cependant de nombreuses difficultés à la généralisation de ces pratiques, comme la résistance dans la population en général et au sein d'une partie des enseignant.e.s, qui croient que le racisme est chose du passé. Les voix minoritaires sont aussi fréquemment décrédibilisées. Il peut en outre être plus facile de s'attaquer aux problèmes de discrimination au niveau des structures, mais lorsqu'il s'agit de s'attaquer à nos propres préjugés, c'est souvent plus délicat. Les membres de l'atelier soulignent également l'importance de confronter la culture de la peur : les personnes qui vivent du racisme vivent la peur de la discrimination elle-même, ainsi que la peur de dénoncer et de vivre davantage d'exclusion du fait de cette dénonciation. Il y a également une grande part de déni envers les questions sensibles, qu'on veut éviter.

Enfin, une critique de la notion même de questions sensibles a été articulée par les membres de l'atelier. Dire d'un sujet qu'il s'agit d'une question sensible créerait l'illusion que la sensibilité provient de l'objet lui-même, alors que la sensibilité provient plus largement du concept d'émission et de réception de la question. Dire d'un sujet qu'il s'agit d'une question sensible agit également comme mise en garde aux enseignant.e.s, qui « risqueraient » donc à s'y confronter.

Que devrait contenir une « formation antiraciste » et inclusive dans les programmes en enseignement ? Est-ce des éléments qui existent déjà dans vos cours ou qui seraient à ajouter ?

Il s'agit d'une part, d'après les membres de l'atelier, de se mettre d'accord sur des définitions – par exemple, du racisme dans toutes ses dimensions. D'autre part, il faudrait décoloniser les savoirs, inclure d'autres auteur.e.s dans les curriculums, diversifier les savoirs, inculquer l'histoire des luttes au racisme au Québec et laisser la place aux expériences vécues. En cela, la supervision des stages est d'une grande importance. Certains outils sont déjà disponibles et pertinents en la matière (comme le matériel issu du laboratoire C-TRaC, affilié à l'Université Ottawa). L'art contemporain – et l'art en général – constitue également un lieu privilégié de la réflexion sur l'altérité.

L'importance des savoirs critiques est également réitérée par les membres de l'atelier. La compréhension des processus de constructions sociales des rapports de pouvoir, de minorisation, de naturalisation et de racialisation, par exemple, est essentielle. Dans cet esprit, il est névralgique de penser les mots et les termes qui rendent l'autre indésirable et minorisé. Enfin, les membres de l'atelier soulignent que si le contenu des formations est à retravailler, le « contenant » est bien souvent un problème : le cadre, soit les finalités institutionnelles, restreignent souvent les élans en matière de lutte à la discrimination.

Quelles compétences sont à développer (pour soi et chez les étudiant.e.s) ? Est-ce que (et comment) le nouveau référentiel tient compte de ces compétences ?

Les membres de l'atelier ont enfin souligné l'importance des pratiques de réflexivité et de décentrement, principalement chez l'enseignant.e. En outre, il est essentiel de développer l'esprit critique à l'école, et d'avoir le courage de « faire lutte » – et être solidaire des collègues et étudiant.e.s qui subissent les contrecoups de leur engagement.

L'ancienne compétence 12 du référentiel – maintenant la compétence 13 –, contient des ressources qui permettraient de développer des compétences inclusives et antiracistes. Par exemple, la notion de déconstruire et dénoncer les savoirs pratiques qui reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination est porteuse, et peut amener à un engagement assez radical en faveur de l'éducation antiraciste.

ATELIER D

Animation : Jean-Luc Ratel

Participant.e.s : Provencher Ariane, Recchia Holly, Rothschild Nathalie, Spence Kelly, Tremblay Joëlle, Tremblay Stéphanie

Assistant : Simon Bilodeau

Quelles sont les questions sensibles, liées au racisme et aux rapports ethniques dans l'actualité, que vous abordez dans votre enseignement ou qui vous interpellent directement dans votre pratique professionnelle ? Donnez des exemples.

La première dimension soulevée par les participant.es à l'atelier concerne la *communication interculturelle* et le dialogue entre personnes de différents groupes. L'une des problématiques est la mésentente ou l'incompréhension qui peut surgir lors d'un échange, indépendamment des intentions bienveillantes des interlocuteurs. Un exemple mentionné est celui du rapport entre stagiaire (racisé.e) et directeur de stage : le directeur peut demander à l'étudiant.es où celui-ci ou celle-ci a fait ses études. Ici, la curiosité du directeur peut bloquer le ou la stagiaire qui pense que ses qualifications sont questionnées. Quelques pistes ont été abordées par les participant.es pour désamorcer ce genre de situation. D'abord, il faut faire preuve d'empathie à l'égard de l'expérience hors stage de l'étudiant.e, il ou elle n'en est peut-être pas à sa première micro agression. Il a été suggéré également d'être conscient que l'expérience d'une personne racisée peut la rendre plus sensible à cet enjeu. Toutefois, une mise en garde a surgi, car même si les catégories identitaires (dominant-dominé, blanc-racisé, etc....) nous aident à éclairer des inégalités, il faut éviter de les fixer, de les essentialiser et d'enfermer une personne dans une identité d'agresseur ou de victime. Ces catégories sont dynamiques, et un même sujet peut se trouver à l'intersection de plusieurs catégories.

La seconde question abordée concerne le traitement des sujets vifs et sensibles en contexte d'apprentissage. Discrimination, racisme systémique et suprémacisme blanc font partie des sujets sur lesquels certain.es étudiant.e.s peuvent être réfractaires. L'une des raisons soulevées à ces résistances est le sentiment de culpabilité indésirable, car certain.es étudiant.es peuvent se sentir attaqué.es ou accusé.es durant ces discussions. Il revient à l'enseignant.e de créer un climat de confiance dans le groupe, afin de pouvoir aborder en toute sécurité des enjeux qui peuvent paraître inconfortables. Une participante précise que la notion d'espace sécurisé (*safe space*) ne suppose pas la négation de l'inconfort, mais bien la création d'un climat propice à y faire face. La pandémie a peut-être contribué à l'émergence de sujets sensibles en contexte scolaire, en raison notamment de l'enseignement à distance. Certain.es participant.es ont eu de la difficulté à traiter de sujets sensibles lors des cours à distance, et à agir en tant que médiateur.trice.s lors de débat. D'autres ont plutôt eu le sentiment que les interventions étaient

plus nuancées et que cela bénéficiait au débat. Les interventions en différé auraient donné plus de temps aux étudiant.es pour transcrire leur réflexion avant de l'énoncer au groupe.

Quelles sont vos actions ou pratiques pédagogiques pour aborder ces questions ou répondre aux situations qui surviennent ? Donnez des exemples.

De l'avis général, le développement de l'empathie est crucial pour aborder les questions et situations sensibles. Entrer en contact avec l'expérience historique d'un groupe est un excellent moyen de contextualiser pour mieux comprendre sa situation. Cependant, les participants ont précisé que l'enseignement de l'histoire ne doit pas s'en tenir à la simple description du passé. Il doit aller du présent au passé et du passé au présent. Faire des liens entre l'histoire et l'actuel nous permet de mieux comprendre comment nous en sommes arrivés là. Cela permet également d'éviter une certaine idéalisation du passé pour mieux en saisir les traumatismes.

À ce sujet, l'une des participantes a évoqué l'importance de dédramatiser nos peurs en les confrontant aux regards des étudiants, et à la discussion dans le cadre éducatif. L'expérience de la vulnérabilité stimule le dialogue entre les apprenant.es et avec l'enseignant.es. Ce genre d'exercice, de type conflictualiste (pédagogie de conscientisation), s'applique tout à fait en contexte de *communication interculturelle*. L'empathie, qui provient d'une conscience historique du présent, accroît la sensibilité, notamment des enseignant.es, aux dilemmes de valeurs et aux enjeux moraux qui peuvent surgir lors des relations interculturelles.

Que devrait contenir une « formation antiraciste » et inclusive dans les programmes en enseignement ? Est-ce des éléments qui existent déjà dans vos cours ou qui seraient à ajouter ?

Une formation antiraciste devrait tout d'abord inclure une formation aux Questions Socialement Vives (QSV). Les futurs enseignant.es doivent apprendre à accepter l'inconfort, précise une participante. Par exemple, on suggère d'adapter la formation en incluant un volet sur les « marqueurs religieux en milieu de pratique ». Cela peut prendre la forme d'une sensibilisation à certaines pratiques religieuses pour mieux aborder certaines situations où prend forme un conflit de valeur (études de cas). Ce type de formation a pour but de faciliter le dialogue entre personnes qui ne proviennent pas du même milieu, qui n'ont pas le même parcours ni les mêmes appartenances identitaires et religieuses.

Dans la même veine, les participant.es proposent de renforcer l'aspect épistémologique de la formation des futurs éducateur.trice.s. Celles et ceux-ci doivent être en mesure d'outiller les apprenant.es à contrer la polarisation dans l'espace public en leur apprenant notamment à distinguer les sources d'information. Toutes les sources d'information ne se valent pas. À l'ère des fausses nouvelles et des faits alternatifs, il importe que les débats et arguments soient correctement fondés, documentés et appuyés. La polarisation de l'espace public est liée à la divergence des sources d'information. Or, bien que tout un chacun.e ait droit à son opinion, certaines sont mieux informées que d'autres et sont donc plus valables. Une formation antiraciste

doit incorporer un volet épistémologique qui apprend à distinguer les sources fiables des autres sources d'information.

Quelles compétences sont à développer (pour soi et chez les étudiant.e.s) ? Est-ce que (et comment) le nouveau référentiel tient compte de ces compétences ?

La plupart des interlocuteurs.trice.s s'entendent pour dire que l'absence d'une *compétence interculturelle* dans le nouveau référentiel pose problème. Même si la compétence interculturelle se trouve éparpillée dans chacune des compétences, le fait qu'elle ne soit pas clairement identifiée fait en sorte qu'elle est diluée et qu'il n'y a pas de critères d'évaluation claire qui permettent d'en rendre compte. Il revient donc à chaque université de décliner le référentiel en fonction des réalités de leur région. Une participante donne en exemple la situation de l'UQAT. De par sa proximité avec les communautés autochtones, il est de sa responsabilité de puiser dans les différentes compétences du nouveau référentiel afin de favoriser une saine *communication interculturelle* avec les Premières Nations.

Dans le nouveau référentiel, toutes les compétences vont être sollicitées en matière de diversité et d'interculturel. Il est du devoir de l'enseignant.e de veiller à la mise à jour de ses compétences, afin d'actualiser constamment sa pratique. Une participante fait part de son malaise parce que la diversité ethnique n'est pas nommée dans les compétences et leurs dimensions. Plutôt que de développer une compétence spécifique, le ministère a décidé de saupoudrer des éléments de manière transversale. C'est transversal, mais non nommé explicitement. On tient pour acquis que c'est transversal, mais ce n'est pas là. Il y a moins de manifestations des compétences transversales liées à l'inclusion et l'interculturel que dans l'ancien référentiel. À défaut d'une compétence interculturelle et inclusive distincte, la première partie du référentiel présente huit changements autour desquels devra s'articuler la profession enseignante. L'intégration des perspectives autochtones, la diversité culturelle, celle des structures familiales et la multiplication des perspectives de genre font partie des changements soulevés par le nouveau référentiel. Ceux-ci, s'accordent les participants, donnent le ton au référentiel et devraient permettre de construire les compétences, selon les contextes d'enseignements. Mais c'est frustrant que ce ne soit pas inclus dans le référentiel, car ça laisse place à l'interprétation des universités. On a vu passer des choses très détaillées sur les nouvelles technologies, mais rien sur la diversité. On n'a pas le bagage ni le soutien de nos universités pour enseigner sur ces aspects et pour savoir comment utiliser le référentiel. On laisse aux professeurs le soin de s'approprier le nouveau référentiel et d'aller grappiller des contenus sur les défis sociaux, les actes d'enseigner, les évaluations. Toutes les universités ont débuté un processus pour s'adapter au nouveau référentiel, mais c'est un long processus et ce n'est pas facile. Elles doivent décliner elles-mêmes les composantes et manifestations des compétences, et adapter le référentiel aux réalités régionales aussi. Tous les étudiants.es sont évalués.es par des enseignants.es associé.es qui n'ont pas de balises et de manifestations claires de compétences et ça peut laisser place à différentes interprétations.

RÉSUMÉ DU RETOUR EN PLÉNIÈRE

Synthèse de la plénière post-atelier et conclusion du Sommet

Animation : Corina Borri-Anadon (UQTR)

Le retour en plénière s’amorce avec un rappel que le Sommet se veut un moment réflexif, amenant les participant.e.s à se situer par rapport aux enjeux de discrimination raciale dans leurs milieux respectifs. Les groupes de discussion comportent une pluralité d’acteur.trice.s des milieux scolaires et du Ministère de l’Éducation, qui amènent différentes perspectives au dialogue. Par ces discussions, on cherche à se questionner sur les différentes manières par lesquelles le nouveau référentiel de compétences peut aider à la construction d’une formation antiraciste et décoloniale.

La première synthèse d’atelier, réalisée par Stéphanie Demers, évoque un mode de fonctionnement dialectique au sein du groupe : la discussion aborde à la fois la problématisation inhérente aux questions discutées, ainsi que les pistes que cette problématisation soulève. Elle nomme les oscillations du dialogue entre les dimensions individuelles, institutionnelles, et structurales de la définition de « question sensible ». Cette définition touche aux enjeux délicats à aborder avec les étudiant.e.s, mais aussi à la potentielle discrimination provenant des autres membres du corps enseignant, de la direction institutionnelle ou des acteur.trice.s du milieu scolaire en général. Dans cette perspective, un participant souligne que les questions ne sont pas sensibles en elles-mêmes, mais qu’elles sont nommées comme telles parce que l’institution veille à imposer la prudence. Les tabous qui en émergent peuvent être des manifestations d’une certaine *peur* du corps enseignant ; peur du changement, mais aussi d’être confronté à ses propres biais. Le groupe souligne que les violences symboliques émergent souvent de la « mise à jour » des questions sensibles, dans une tentative de les problématiser. Il conclut tout de même avec plusieurs pistes de solution : l’inclusion de modèles positifs, la remise en question des cadres établis et des intentions derrière les politiques institutionnelles, la nécessité de travailler le déni dans une perspective cyclique, la discussion sur l’échelle de responsabilité individuelle/collective, ainsi qu’une réflexion sur la « pédagogie de l’inconfort ».

Ce premier retour amène à rappeler la place que le référentiel occupe, soit celle d’un encadrement normatif parmi d’autres : dans une perspective critique et antiraciste, il se peut qu’il ne détermine pas l’agir des personnes formatrices. Une participante souligne tout de même une entrée qui lui paraît explicitement antiraciste, soit la dimension de la C13 portant sur la déconstruction et la dénonciation des processus qui « produisent ou reproduisent, en contexte éducatif, des situations d’exclusion et de discrimination ». Une autre participante décrit cette dimension comme un *levier* pour diagnostiquer les « zones de vulnérabilités » du système d’éducation. On évoque aussi la possibilité que le référentiel justifie la formation continue dans les milieux scolaires.

La deuxième synthèse d'atelier, entreprise par Jean-Luc Ratel, débute par une définition de la relation enseignant.e-élève comme communication interculturelle réciproque. Un participant appelle à la nécessité de mettre en exergue les rapports de pouvoir qui sous-tendent cette relation, mais aussi à la relation enseignant.e-stagiaire. Notamment, les questions de racisme systémique, de privilège blanc et des ponts entre les réalités historiques et les systèmes discriminatoires contemporains se doivent d'être abordés. Pour y parvenir, un second participant évoque la possibilité et l'importance de donner la parole à des personnes expertes de ces enjeux, comme des conférencier.ère.s. En ce qui concerne la question du référentiel, le groupe constate que l'éducation inclusive est peu intégrée aux compétences ; il appelle à la nécessité d'en parler comme compétence transversale à la formation. De plus, le référentiel étant panquébécois, une participante rappelle le rôle important des universités concernant ses applications à l'échelle locale ou régionale. Selon celle-ci, le risque réside dans le fait de laisser les formateurs et les universités seuls face à la gestion de cette compétence inclusive, alors qu'il y a un fort besoin d'appui pour y arriver.

En poursuivant, Corina Borri-Anadon souligne les approches différentes émergeant des deux premières synthèses d'atelier, notamment en raison de l'utilisation, par les participants-es des termes « interculturelle et inclusive » ou « antiraciste et critique » pour définir leur perspective. Suite à ce constat, une participante communique sa propre retenue dans la manière d'aborder ces sujets, parce qu'elle ne se sent pas experte des questions sur le racisme ou la discrimination. Selon elle, la tolérance doit provenir à la fois des personnes enseignantes et étudiantes, dans la mesure où les premières n'ont pas nécessairement l'accompagnement nécessaire pour aborder ces enjeux. Elle appelle à l'importance de conscientiser le corps étudiant par rapport à cette réalité. Une autre participante relève que l'ouverture d'une discussion sur les enjeux de racisme dans les milieux éducatifs implique une potentielle augmentation des situations de plaintes. Dans une société où les débats se construisent quotidiennement et où le corps enseignant est en perpétuel apprentissage, il est nécessaire se questionner sur les attitudes à adopter face à ces situations inconfortables. Dans cette visée, un participant appelle à la création d'espaces de dialogue étudiant.e.s-stagiaires-enseignant.e.s.

La troisième et dernière synthèse d'atelier, réalisée par Sivane Hirsch, s'amorce avec une réflexion sur les savoirs. En effet, le processus d'ouverture à d'autres types de savoirs, comme l'inclusion de bibliographies diversifiées ou même co-construites avec les étudiant.e.s, amène aussi à une certaine prise de risque. La reconnaissance du potentiel sensible des discussions et le désir d'entamer une réflexion s'accompagnent souvent d'une certaine prudence de la part du corps enseignant, qui se trouve dans une posture difficile. Le groupe appelle à un effort de réflexion quant à la positionnalité des personnes enseignantes (son identité, sa place dans les rapports sociaux). Il souligne également l'importance des dialogues entre collègues, qui favorisent la construction d'une conception commune des questions sensibles et d'un consensus sur l'approche à adopter pour les aborder. À cet effet, une participante relève les outils potentiels circulant dans la culture populaire. La discussion porte également sur la construction, dans la salle de classe, d'un espace où l'on peut se tromper et où l'on peut recevoir la critique comme un apprentissage. Une participante établit un lien avec la notion de *safe space*. En ce qui concerne le

référentiel, on évoque la possibilité d'utiliser le fait qu'il présente peu de leviers antiracistes transversaux comme un levier en soi. Néanmoins, parmi les leviers fournis par le référentiel, le groupe relève certaines dimensions des compétences C11 et C9 portant sur la prise de conscience des privilèges. L'utilisation du terme « minorisé », notamment, soulève des réflexions sur le phénomène de minorisation des groupes sociaux.

La discussion de clôture se poursuit en abordant l'hétérogénéité des situations vécues par les élèves. Une participante relève la tendance à ethniciser, culturaliser et essentialiser les situations et les problématiques, qui sont ensuite attribuées aux élèves. Au contraire, les situations vécues par les étudiant.e.s sont souvent transitoires plutôt qu'essentielles. On évoque également certaines pistes potentielles pour un prochain Sommet, incluant les liens entre théorie et formation pratique et les enjeux propres à la direction scolaire. La question des formations obligatoires est aussi évoquée ; un participant rappelle que le rapport entre l'institution scolaire et ses salarié.e.s est une question politique. Une autre participante relève l'importance des conditions à mettre en œuvre pour que l'on aborde ces questions dans la formation initiale également, laquelle ne doit pas être déresponsabilisée.

Le Sommet se conclut avec le lancement de l'ouvrage collectif *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (Potvin, Magnan, Larochelle-Audet et Ratel, 2^e éd. 2021), qui aborde plusieurs enjeux discutés lors du Sommet. Georges Leroux, auteur de la préface, évoque un sentiment de « nouvelle génération » face à la réussite du Sommet. Il appelle à des compléments de recherches sur la comparaison entre les études présentées et ce qui se passe ailleurs, sur le plan international. Les sociétés ont des approches diversifiées en éducation, qui reflètent leur état de maturation politique ; selon lui, la perspective québécoise contemporaine reflète une jeunesse politique investie contre les conséquences du racisme. Il évoque aussi une grande convergence épistémologique entre l'ouvrage et les discussions tenues lors du Sommet. Jean-Luc Ratel, codirecteur de la publication, relève des changements importants par rapport à la première édition de l'ouvrage ; tous les chapitres ont été mis à jour en lien avec des études plus récentes, mais aussi avec de nouveaux contextes sociopolitiques et spécificités régionales. Finalement, Maryse Potvin, également codirectrice de l'ouvrage, souligne que celui-ci fait écho aux multiples questions sur les savoirs « essentiels » liés à la diversité dans la formation des personnes œuvrant dans les milieux scolaires. Ce livre dresse un portrait panoramique des principaux enjeux liés à la diversité en éducation.

Elle conclut en rappelant les pistes discutées précédemment pour le prochain sommet — comme celui de travailler et d'organiser le prochain sommet avec les superviseurs de stages et les maîtres associés afin de travailler sur les liens entre les contenus des cours plus théoriques sur la diversité et les stages dans la formation des enseignants sur la diversité. Elle remercie les participant.e.s pour leur collaboration et appelle à la poursuite de cet important travail collectif à travers d'autres Sommets, projets et activités conjointes.

ANNEXE

L'observatoire sur la formation à la diversité et l'équité présente le
**6^E SOMMET DU RÉSEAU DES FORMATEURS.TRICES
UNIVERSITAIRES SUR LA DIVERSITÉ EN ÉDUCATION**
portant sur:

LE RACISME ET LES QUESTIONS SENSIBLES COMME ENJEUX POUR LA FORMATION DU PERSONNEL SCOLAIRE

Vendredi 1^{er} octobre // À distance
Organisé par l'UQAM et l'UQO

Inscriptions
ofde.ca



Programme

8 h 40

Mot d'accueil du doyen de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM, Jean Bélanger

8 h 50

Présentation des objectifs et du déroulement de la journée, Maryse Potvin

9 h 00-9 h 30

Racisme et questions sensibles: enjeux pour la formation du personnel scolaire

1) Les orientations du rapport du Groupe d'action contre le racisme touchant l'éducation et la formation antiracistes (2020): Georges Lemieux, directeur de l'intégration linguistique et de l'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation (MEQ)

2) Racisme, sujets sensibles et référentiel de compétences du personnel scolaire: quelles finalités pour une éducation antiraciste et inclusive?: Maryse Potvin, UQAM

9 h 30 à 10 h 50

Quelques exemples concrets en milieu éducatifs

3) Expériences d'enseignant.e.s sur les questions sensibles: Sivane Hirsch, UQTR

4) Le racisme au cégep vécu par les étudiant.e.s, aujourd'hui universitaires: Habib El-Hage et Thomas Gulian, Institut de recherche sur l'intégration professionnelles des immigrants (IRPI)

5) La Loi sur la laïcité de l'État et les universités: Stéphanie Tremblay, Emmanuelle Doré, Bronwen Low, Maryse Potvin

10 h 50-11 h

Pause

11 h-12 h 30

6) Questions sensibles et orientations du nouveau programme ECR. Panel avec Maryse Lassonde, Conseil supérieur de l'éducation; Marc-André Éthier, U. de Montréal, Stéphanie Demers ; David Lefrançois, UQO; Stéphanie Tremblay, UQAM

12 h 30-13 h 15

Pause

13 h 15-15 h 30

Travail en ateliers (sous-groupes, à distance) avec les participant.e.s au Sommet autour de quatre questions

15 h 30-15 h 40

Pause

15 h 40-16 h 40

Échanges en plénière