

La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones

Mirela Moldoveanu

Numéro 21, printemps 2006

Espace urbain francophone : perspectives multi/interdisciplinaires

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1005370ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1005370ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Les Presses de l'Université d'Ottawa
Centre de recherche en civilisation canadienne-française

ISSN

1183-2487 (imprimé)

1710-1158 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, (21), 151-170.
<https://doi.org/10.7202/1005370ar>

LA COMPÉTENCE MULTICULTURELLE : CONDITION NÉCESSAIRE POUR ENSEIGNER EN MILIEU URBAIN? PERCEPTIONS D'ÉTUDIANTS-MAÎTRES FRANCOPHONES

Mirela Moldoveanu
Université d'Ottawa

La diversité ethnoculturelle, résultat surtout de l'immigration, représente de nos jours une réalité dans les grandes villes canadiennes. En effet, l'immigration constitue le facteur le plus important de croissance démographique dans presque toutes les régions du Canada, mais surtout dans les régions urbaines (Statistique Canada, 2003). Le taux de croissance démographique de 2 p. 100 enregistré par les villes de Toronto et de Vancouver de 1996 à 2001 s'explique par l'immigration internationale. En même temps, le gouvernement du Canada estime que, en 2011, la croissance nette de la population active sera entièrement attribuée à l'immigration.

Les immigrants représentent 18,4 p. 100 de la population totale du Canada, ce qui constitue le pourcentage le plus élevé des cinq dernières décennies. Le changement le plus radical s'observe par contre dans l'origine des groupes d'immigrants. Tandis que dans les années 60 et 70 la plupart des immigrants venaient des pays de l'Europe occidentale (81 p. 100), les nouveaux arrivants viennent de pays différents¹.

La plupart des immigrants sont concentrés dans les grands centres urbains : Toronto, Vancouver, Montréal. Statistique Canada indique que la diversification ethnoculturelle touche toutefois de plus en plus des régions considérées jusqu'à présent comme plus homogènes, tels Ottawa-Gatineau et le couloir Calgary-Edmonton. Cela change certes la composition ethnique de la société en général, mais a aussi un effet considérable sur la composition ethnique de la population étudiante, les cohortes jeunes étant plus diversifiées sur le plan ethnique que les cohortes plus âgées.

À la suite de ce bref profil ethnoculturel, il est opportun de se demander si le Canada est prêt à intégrer les nouveaux arrivants de cultures et d'origines ethniques différentes. Sur le plan politique, le Canada se définit depuis plus de quarante ans comme un pays ouvert à l'immigration internationale, pour affirmer clairement, au début des années 70, son identité en tant que société multiculturelle. La promotion de la politique du multiculturalisme, amorcée au niveau fédéral par le Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme et par la Loi sur les langues officielles, a trouvé des réponses adéquates au niveau provincial. La plupart des provinces ont mis sur pied des programmes d'enseignement des langues d'origine et, à la suite de la Loi sur le multiculturalisme canadien (1988), ont adopté des politiques d'éducation multiculturelle aux niveaux primaire et secondaire. L'Ontario, par exemple, a institué des politiques d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires dès 1993²,

tandis que le Québec a instauré les politiques d'éducation interculturelle comme composantes de la réforme du système d'enseignement³.

Les politiques concernant l'éducation multiculturelle promues par les gouvernements fédéral et provinciaux au Canada s'inscrivent dans la tendance de mondialisation. En effet, loin d'être un phénomène isolé, cette reconnaissance envers la nécessité de l'éducation multiculturelle au Canada rejoint les préoccupations internationales sur l'éducation interculturelle et à la citoyenneté (Banks, 1989; Blondin, 1991; Hidalgo, Chavez-Chavez et Ramage, 1996; Cossette et Verhas, 1999). Malgré un fort mouvement international en faveur de l'éducation pour le « vivre-ensemble », amorcé dès les années 90 (Berthelot, 1991; Coste, Moore et Zarate, 1997; Paquette, 1999), il ne faut pas ignorer que le Canada compte parmi les pays, peu nombreux, à avoir affirmé leur caractère multiculturel et à avoir adopté une loi sur le multiculturalisme, reconnu comme dimension essentielle de la société.

Adopter des politiques multiculturelles n'équivaut pas à les implanter d'une manière fonctionnelle dans la réalité quotidienne. Pour limiter la discussion au seul système d'éducation, l'intégration du multiculturalisme suppose des changements structurels des *curricula* (Banks, 1993; Watt et Roessingh, 1994), du matériel didactique utilisé en salle de classe (Jacquet, 1996; Lebrun et Gagnon, 1996; McAndrew, 1986), ainsi qu'un changement de mentalité au sein du corps professoral (Ghosh, 1991; Lund, 1998; Martin et Warburton, 1998) et, nous oserions affirmer, à l'échelle de la société canadienne. Le premier type de changements s'avère relativement facile à mettre en œuvre, et des résultats remarquables ont déjà été enregistrés, tels que, par exemple, les nouveaux *curricula* de l'Ontario et du Québec. Les changements de mentalité se heurtent, quant à eux, à des résistances qui nécessitent des interventions à long terme (Mio et Awakuni, 2000). La formation des futurs enseignants à l'éducation multiculturelle représente, selon nous, l'un des aspects qui pourrait contribuer à l'implantation des politiques multiculturelles.

Partant de l'hypothèse que le succès du projet multiculturel canadien repose en grande partie sur l'éducation, la présente recherche vise à explorer dans quelle mesure les futurs enseignants francophones formés dans une grande université urbaine canadienne sont préparés à travailler dans des milieux pluriethniques et à promouvoir les valeurs du multiculturalisme. Plus précisément, nous proposons d'analyser les perceptions de futurs enseignants francophones sur les trois aspects suivants : 1) l'importance de l'éducation multiculturelle dans un milieu urbain pluriethnique; 2) les significations attribuées à l'éducation multiculturelle; 3) les composantes principales de la compétence multiculturelle d'enseignement.

Le texte qui suit comporte quatre parties. La première présente les assises théoriques qui fondent notre étude, tandis que la deuxième traite des aspects méthodologiques de la recherche. La troisième partie fait état des résultats et propose des pistes d'interprétation. La dernière cerne les limites de cette étude et suggère des directions d'action et de recherches futures.

Culture, multiculturalisme, éducation multiculturelle

Le concept de culture est au cœur de notre recherche. Traiter du multiculturalisme équivaut en fait à comprendre ce que signifient la culture et le partage d'un espace géo-socio-économique par plusieurs groupes culturels. Un nombre important d'études tentent de cerner le sens et les dimensions de la culture. Provenant de diverses disciplines, ainsi que d'inspirations ontologiques et épistémologiques variées, ces études prouvent avant tout que la culture reste un concept difficile à définir. Sans prétendre ajouter une définition aux centaines qui ont déjà été formulées ni trancher en faveur d'un courant d'idées, nous tentons de proposer une définition opérationnelle du terme, appliqué à un contexte multiculturel.

Dans une étude publiée en 2001, Celia Roberts, Michael Byram, Ava Barro, Shirley Jordan et Brian Street ont essayé d'organiser les définitions de la culture en fonction de la perspective ontologique qui les sous-tend. Après avoir recensé la vaste bibliographie sur le sujet, ils ont déterminé trois orientations principales, soit une perspective cognitive, une perspective symbolique et une dernière qu'on peut appeler critique.

La culture serait, dans une vision cognitive, un système de connaissances, qui peut s'appréhender à partir de comportements et de pratiques. La recherche peut aboutir à des modèles culturels puisque la culture comporte des structures discrètes à apprendre (Kluckhohn et Strodtbeck, 1952). La perspective cognitive explique le comportement humain à partir de dimensions telles que individualisme/collectivisme, comme le fait par exemple Triandis (1995), ou bien universel/particulier (Trompenaars et Hampden-Turner, 1998). La métaphore de l'iceberg proposée par Fons Trompenaars et Harry C. Hampden-Turner reste emblématique pour l'approche cognitive. Comme l'iceberg, la culture comprendrait trois niveaux distincts : une partie visible (les produits tels que les objets, les œuvres d'art, la nourriture, etc.), une partie située à la ligne de l'eau et parfois dissimulée par cette dernière (les normes et les valeurs) et une partie implicite, cachée et le plus souvent inaccessible aux étrangers (les assomptions sur l'existence).

Dans une perspective symbolique, la culture devient un « système de sens publics » (Roberts *et al.*, 2001 : 51). Actualisée dans des symboles et des comportements, la culture est partagée par tous les membres d'une communauté donnée (Geertz, 1973) et consiste dans des connaissances et des attitudes de vie, développées et transmises d'une génération à l'autre. Roy G. D'Andrade (1984) accepte cette conception de la culture comme ensemble de phénomènes à interpréter dans le contexte d'un système sémantique, tout en y ajoutant une dimension dynamique. Pour ce chercheur, la culture s'apprend par le truchement du système de langage; elle n'est pas immuable, mais change sous l'influence des circonstances historiques et ne consiste pas en des objets, mais dans les sens attribués à ces objets.

Les tenants de la perspective critique soulignent que l'orientation symbolique ignore les rapports de pouvoir dans les changements sociaux et, par conséquent, ne prend en considération que les aspects évidents imposés par les groupes dominants à une époque donnée (Byram, 1997). L'approche critique incite à remettre en question les structures

de pouvoir à l'origine des catégories culturelles et à en analyser la nature, présentée par le groupe dominant comme partagées ou comme valeurs neutres de la communauté.

Nous adoptons, pour les fins de cette recherche, le modèle de la culture proposé par National Standards in Foreign Language Learning Educational Project (1999 : 45) qui, dans une synthèse, essaie de concilier les acquis des trois perspectives susmentionnées. En partant d'une analyse discrète de la culture, ce modèle y intègre une dimension sémantique et évolutive. Inspiré par l'approche cognitive, il reconnaît trois dimensions interdépendantes de la culture, soit les perspectives, les pratiques et les produits. Les perspectives comprennent les sens, les attitudes, les valeurs ainsi que les idées qui sous-tendent les comportements et les produits. Les pratiques signifient les modèles d'interaction sociale identifiables dans une communauté. Les produits sont les œuvres d'art, les outils, la nourriture et les lois spécifiques de la communauté. Les trois dimensions sont appréhendées d'une manière globale et unitaire. Ainsi les pratiques et les produits ne sauraient-ils représenter en eux-mêmes la culture, mais ils acquièrent du sens à la lumière des perspectives, en suivant une telle approche symbolique. En même temps, les perspectives peuvent être analysées en lien avec les changements sociaux et laisser transparaître les rapports de pouvoir dans la société, ainsi que l'influence de ceux-ci sur les pratiques et les produits. Cela répond à la préoccupation principale de l'approche critique de la culture.

Ce modèle permet, selon nous, de rendre compte de l'appropriation d'une culture autre que la sienne. En effet, connaître et comprendre les produits suppose que l'on se familiarise avec les perspectives qui offrent un cadre sémantique d'interprétation. Sur un autre plan, fonctionner dans une culture sous-tend que l'on respecte les pratiques de la société porteuse, toute transgression de ces pratiques étant sanctionnée par le rejet et la marginalisation. Ce respect peut certes se limiter à une imitation, mais exige aussi, à partir d'un certain point, la compréhension des perspectives. Cela nous amène à la problématique du multiculturalisme, défini comme un terrain où s'affrontent des construits idéologiques variés : la mémoire historique et l'identité nationale, les représentations sociales et de soi-même, les politiques de la différence (Giroux, 2000). Au-delà du partage d'un espace géo-socio-économique, le multiculturalisme suppose le dialogue, l'acceptation, le respect et l'adaptation réciproques. Étant donné les niveaux profonds de consciences individuelle et collective impliqués, il n'est pas étonnant que les politiques multiculturelles aient encore besoin d'être promues par les gouvernements.

L'éducation multiculturelle représente une des voies de promotion de ces politiques. En effet, l'intervention éducative amorcée, dès le plus bas âge, pourrait s'avérer efficace, à condition que celle-ci soit bien implantée. Si les théoriciens s'accordent au sujet des valeurs de l'éducation multiculturelle, les modalités de sa mise en pratique restent encore à approfondir. Michel Pagé (1993) résume comme suit les objectifs que l'éducation multiculturelle devrait atteindre : 1) amener les élèves à reconnaître et à accepter le pluralisme comme une réalité de la société contemporaine; 2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; 3) contribuer à établir la cohésion sociale, en établissant des relations interethniques harmonieuses.

La recherche sur l'éducation multiculturelle a abouti à des modèles visant à identifier les compétences de l'enseignant en milieux pluriethniques. Ainsi, Pierre Toussaint et Gabriel Fortier (2002) proposent cinq composantes de la compétence interculturelle en enseignement, à savoir : connaître et comprendre les cultures des principaux groupes d'immigration présents au Québec; tenir compte des particularités interculturelles dans la planification de l'enseignement; développer la culture générale des élèves (connaissances en histoire et en géographie); connaître l'histoire des grandes religions, ainsi que des croyances et des pratiques sous-jacentes; promouvoir la culture majoritaire (québécoise). Ce modèle, basé essentiellement sur une vision cognitive de la culture, n'explicite pas les valeurs d'équité et de justice sociale considérées comme inhérentes à l'éducation multiculturelle (Pagé, 1993; Ouellet, 2002). Une dimension cognitive et une dimension pragmatique s'imbriquent, tandis que la dimension affective en semble totalement exclue. Or celle-ci se retrouve à la base des compétences multiculturelles (Banks, 1989; Bennett, 1999; Ghosh, 1991).

À la suite d'une analyse critique de l'inventaire des compétences multiculturelles de l'enseignant établi par Banks (1989), Mirela Moldoveanu (2003) propose un modèle synthétique comprenant quatre catégories : a) des connaissances théoriques spécifiques; b) des connaissances de stratégies didactiques inclusives; c) des représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels; d) des capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles. Les connaissances théoriques spécifiques portent sur les groupes ethniques susceptibles d'être représentés dans la salle de classe (géographie, religion, points saillants de différenciation en ce qui concerne les pratiques sociales communes, etc.). Il ne s'agit pas de connaître en profondeur chaque culture, mais d'avoir des connaissances de base qui éviteront des impairs culturels tels que d'organiser un repas communautaire pendant le Ramadan. En plus des connaissances sur les produits et les pratiques, ce modèle intègre les perspectives culturelles par sa dimension d'examen critique. Sans qu'il soit question, encore une fois, d'avoir une compréhension détaillée des perspectives culturelles qui sous-tendent les pratiques sociales, il serait nécessaire de ne pas appliquer la grille de lecture « occidentale » dans l'interprétation de certains comportements des élèves ou des parents membres d'une minorité ethnique. Les notions de respect et de hiérarchie sociale s'avèrent, entre autres, sources de malentendus; l'enseignant se doit alors de porter un jugement critique tout en rajustant son propre système de référence. Complété par des représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels, cet examen critique implique aussi l'adhésion à un idéal d'équité et de justice sociale. La maîtrise de stratégies didactiques inclusives trouve sa base dans les trois autres dimensions du modèle; impliquer tous les élèves de la classe dans la réalisation des apprentissages et créer une ambiance favorable rejoint autant les principes d'une pédagogie différenciée que ceux d'une éducation équitable. Ce modèle théorique est à la base des choix méthodologiques qui ont guidé notre recherche; nous en présentons les points principaux dans la section suivante.

Aspects méthodologiques

La présente étude s'inscrit dans une approche descriptive qui utilise des données de nature qualitative. Menée dans une université qui accueille une population étudiante issue du milieu francophone minoritaire, cette recherche a eu comme objectif d'analyser les perceptions de futurs enseignants francophones envers la nécessité de l'éducation multiculturelle en milieu pluriethnique, surtout dans un contexte où la communauté francophone de la région se diversifie de plus en plus à la suite de l'immigration.

La population cible a été constituée par les étudiants inscrits au programme francophone de formation initiale des maîtres offert par l'université. Nous avons utilisé une méthode d'échantillonnage multicas par contraste-approfondissement. Au total, dix étudiants ont accepté de participer à notre étude : Josée (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Nathalie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Chantal (femme, dans la vingtaine, Acadienne du Nouveau-Brunswick, niveau secondaire d'enseignement); Indira (femme, dans la quarantaine, originaire de Madagascar, niveau secondaire d'enseignement); Rachida (femme, dans la trentaine, originaire de l'Algérie, niveau primaire d'enseignement); Sophie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Jalil (homme, dans la trentaine, originaire du Maroc, niveau primaire d'enseignement); Noam (homme, dans la quarantaine, originaire d'Haïti, niveau secondaire d'enseignement); Stéphane (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau secondaire d'enseignement); Lucas (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau primaire d'enseignement). Les participants ont suivi chacun deux stages d'enseignement, dans des écoles urbaines publiques et catholiques franco-ontariennes. Bien que l'échantillon ait été constitué sur une base volontaire, il est représentatif du point de vue sociodémographique de la population cible. Afin de préserver l'anonymat des participants, tous les noms utilisés sont fictifs.

Le protocole de recherche comporte deux entrevues semi-dirigées. La première a été organisée en octobre 2004, au début du programme de formation initiale à l'enseignement, afin d'explorer les expériences multiculturelles personnelles, les connaissances théoriques sur l'éducation multiculturelle et les représentations initiales sur le multiculturalisme. La deuxième entrevue a eu lieu en mai 2005, après la fin du programme, et a visé à observer les changements dans les conceptions, les attitudes et les compétences d'enseignement intervenus à la suite de la formation, ainsi que les facteurs ayant déclenché ces changements (formation théorique reçue, milieu de stage, interventions des enseignants-associés et des superviseurs de stage, lectures et réflexions personnelles).

Les données ont été soumises à une analyse de contenu au sens de René L'Écuyer (1990). Nous avons d'abord pris en considération le contenu manifeste, sans ignorer le contenu latent s'il enrichissait l'analyse du contenu manifeste. La grille d'analyse mixte utilisée comprenait des catégories qui ont émergé autant de la recension des écrits que des données elles-mêmes.

Le présent texte ne fait pas état de l'ensemble des résultats de la recherche, mais se concentre sur la problématique de la nécessité de l'éducation multiculturelle ainsi que des compétences multiculturelles des enseignants en milieu urbain pluriethnique, selon la perspective d'étudiants-maîtres francophones. Par conséquent, la présentation qui suit ne rendra pas compte de l'évolution des conceptions des participants. Nous préférons privilégier une approche globale, tout en contextualisant certains résultats par rapport aux facteurs ayant influencé les participants. Voyons, dans ce qui suit, les résultats de la recherche.

Résultats et discussion

L'éducation multiculturelle : réponse possible au besoin de gérer la diversité urbaine

Les participants s'accordent tous sur l'importance d'inclure l'éducation multiculturelle aux programmes scolaires. La diversité ethnoculturelle, autant des cohortes d'élèves dans les écoles urbaines que de la société en général, justifie ce parti pris. Si elle est initiée dès la plus jeune enfance, l'éducation multiculturelle apparaît aux participants de la recherche comme une solution pour la cohésion sociale et comme un moyen d'éviter d'éventuels conflits sociaux. Ainsi, la nécessité de sensibiliser les individus au multiculturalisme par l'éducation émerge du caractère pluriethnique de la société canadienne actuelle (« une réalité à laquelle on ne peut échapper », selon Indira). Par exemple, Chantal pense que les enjeux de l'éducation multiculturelle sont « plus critiques en contexte pluriethnique pour éviter les conflits », tandis que Sophie nous parle du besoin de connaître et de respecter les autres :

[L'éducation multiculturelle] c'est important. Si je regarde le monde présentement, je trouve que le monde a la tendance de devenir de plus en plus multiculturel. Pas seulement au Canada, mais partout. On a tous intérêt à connaître les gens qui vivent à côté de nous, à nous intéresser à ce que les gens vivent. Il faut donc donner plus d'ouverture, par l'éducation premièrement. Cela veut dire être ouvert, respecter et apprendre sur les autres. L'apprentissage, je le vois surtout en termes de savoir ce qui se passe ailleurs, essayer de comprendre, découvrir, s'intéresser, approfondir, échanger. Cette ouverture-là crée un impact sur les rapports que les gens ont dans la société. On est plus ouvert; on évite plus les préjugés; ça fait qu'il y a plus de partage, et je pense que ça fait aussi que les gens soient plus tolérants. Je pense que les gens deviennent plus ouverts à l'inconnu, apprennent à le connaître et à le respecter.

Tandis qu'en contexte pluriethnique l'éducation multiculturelle semble nécessaire, en contexte plus homogène, elle occupe une place secondaire. Cela s'explique par

l'absence de l'impératif immédiat, sous la pression de la réalité quotidienne, tel que l'affirme Jalil :

C'est important de faire de l'éducation multiculturelle dans les classes homogènes, mais cela restera théorique. Pour apprendre des choses, il faut expérimenter, il faut mettre la main à la pâte. En milieu homogène, il y aurait une certaine sensibilisation peut-être, ce qui n'est pas sûr, mais pas plus que cela.

Cette attitude d'ignorance inquiète certains participants de la recherche. Tel est le cas de Lucas, qui identifie une source possible de conflits : « [En milieu homogène] on ne voit pas les problèmes, mais c'est un gain à court terme; après, ça va péter ». Dans le même sens, Chantal fait remarquer qu'il est important de « sensibiliser les gens, parce qu'ils ne vont pas rester dans un milieu homogène ». L'absence de sensibilisation risque d'avoir des conséquences sociales graves à long terme selon ces deux participants, et c'est à l'école qu'incombe d'amorcer le processus, afin de former des futurs citoyens prêts à vivre en harmonie avec les autres.

Les retombées sociales à long terme mises à part, l'éducation multiculturelle semble un moyen d'assurer le succès scolaire des élèves issus des minorités ethnoculturelles. Noam, par exemple, croit que, tant qu'éducation multiculturelle signifie connaissance et compréhension réciproques, elle « permet aux élèves de se sentir valorisés; et plus l'élève est valorisé, plus il réussit ».

En se référant aux expériences qu'elle a vécues durant ses stages d'enseignement, Rachida dit favoriser « un climat où l'apprentissage soit prioritaire ». Selon elle, l'éducation multiculturelle pourrait représenter une façon de « ne pas se replier sur sa culture, sa religion, mais savoir les utiliser pour aller de l'avant ». Comme son premier stage s'est déroulé dans une école desservant une minorité francophone défavorisée et constituée majoritairement d'immigrants, Rachida, immigrante elle-même, est en mesure d'exprimer des craintes au sujet de la « ghettoïsation ». Elle avoue, en effet, s'être retrouvée dans une communauté minoritaire homogène, qui essayait de reproduire son milieu d'origine sans égard à quelque intégration dans la société d'accueil. Une éducation à l'ouverture, à la connaissance et au respect des valeurs de l'autre pourrait éventuellement aider, suggère Rachida, des enfants tels ceux qu'elle a côtoyés à « sortir du ghetto ».

Les expériences vécues par Chantal durant ses stages d'enseignement rejoignent les inquiétudes formulées par Rachida. Dans l'école francophone où elle a suivi son deuxième stage, Chantal a observé des regroupements en fonction de l'origine ethnique des élèves, accompagnés d'un manque d'interaction entre les groupes. L'ignorance concernant la situation des élèves d'origines différentes, tant de la part des autres élèves que de la part des enseignants, menait à des situations conflictuelles. Par exemple, Chantal raconte à quel point les élèves venant de différents pays de l'Amérique du Sud étaient frustrés parce qu'on les appelait indistinctement « Mexicains ». Dans ce climat

d'isolement ethnique, il arrive que des réactions défensives se développent, comme celle de crier sans raison à la discrimination, tel que le souligne notre répondante. Selon elle, un enseignement qui prend en considération les différences, qui les respecte et les valorise, pourrait contribuer à instaurer un climat d'ouverture et de compréhension réciproques.

En milieu francophone minoritaire, l'éducation multiculturelle acquiert des significations particulières. Il semble en effet que, dans ses efforts de conserver son identité linguistique et culturelle, la minorité franco-ontarienne se montre plus réservée au sujet de la diversité que la majorité anglophone de l'Ontario (Gérin-Lajoie, 2002; Heller, 1987; Moldoveanu, 2003; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006). Les observations de quelques participants à notre recherche confirment ces affirmations. Prenant pour objectif de renforcer sa propre identité, cette minorité adopte parfois une attitude assimilationniste par rapport aux francophones venus d'ailleurs. Par exemple, Lucas parle du sentiment de « siège » de la minorité franco-ontarienne, qui doit concentrer ses énergies pour « survivre ». Cela se traduit par l'accent mis en salle de classe sur les composantes de culture franco-ontarienne, entraînant l'ignorance des autres cultures francophones représentées dans le groupe ainsi qu'une attitude de fermeture à la diversité, suivant les impressions de Chantal.

Malgré ce besoin d'éduquer à la diversité, qui a été souligné par tous les participants de l'étude, il semble que peu d'efforts soient déployés dans les écoles urbaines franco-ontariennes pour y parvenir. Tel que Lucas l'affirme, « le stage me montre que le besoin est là, mais qu'on ne s'en occupe pas, il y a peu d'implication à ce niveau ». Et à Noam d'ajouter : « les possibilités d'ouverture sont là, mais on n'y pense pas ». Si nous nous devons de « connaître et [de] respecter la culture et la religion du pays où nous vivons », dit Rachida, « il est tout aussi important d'offrir un enseignement valorisant les cultures d'origine des élèves dans la salle de classe ». Mais que signifie, pour les participants de notre recherche, l'éducation multiculturelle?

L'éducation multiculturelle : entre les fêtes et les valeurs sociales

Dans les écoles où les participants de l'étude ont suivi leurs stages d'enseignement, la pluriethnicité des groupes d'élèves semble exiger que les préoccupations pour le multiculturalisme prennent de la place en salle de classe. Les étudiants-maîtres ont certes mentionné l'organisation d'activités à caractère multiculturel, telles que des spectacles de musique et de danse, des repas communautaires avec des plats traditionnels, des levées de fonds par la vente de mets traditionnels. Toutes ces activités, par contre, restent à l'écart de l'intervention didactique en salle de classe, et sont concentrées dans les périodes d'activités parascolaires. Selon Lucas, les activités spéciales créent un « sentiment d'appartenance à la communauté » et représentent une solution pour l'intégration des groupes ethniques. Mais, comme Josée le fait remarquer, « la musique, la danse, les fêtes, la nourriture sont un bon point de départ pour connaître les autres cultures; ça doit aller plus loin que cela, mais c'est un point de départ ». Lucas rejoint les propos de sa collègue

quand il affirme que « folkloriser ne règle rien » et qu'il faut aussi agir concrètement, autant en salle de classe que sur le plan des politiques.

Au-delà des activités mettant de l'avant des produits culturels, la grande majorité des participants à notre recherche définissent l'éducation multiculturelle par une attitude de sensibilisation aux différences et de respect réciproque. L'ouverture, l'intérêt pour ce qui représente l'autre, la compréhension et le partage font aussi partie, selon les étudiants-maîtres interviewés, des valeurs promues par l'éducation multiculturelle. Indira, par exemple, la définit comme un « enseignement qui vise toutes les classes sociales, les ethnies, les minorités. Puisque chaque classe est spécifique, ajoute-t-elle, l'enseignant doit faire des efforts pour comprendre les cultures, les mentalités, les comportements, les vécus. L'élève va s'intégrer si l'enseignant fait des efforts. »

L'absence de tout préjugé constitue une condition importante pour la réussite d'un projet éducatif en milieu pluriethnique. Cette idée, exprimée explicitement par Indira, émerge aussi du discours de Noam, quand il mentionne « la valorisation de la culture de tous les élèves qui sont présents dans la salle de classe ».

Pour Lucas, l'éducation multiculturelle s'inscrit dans un projet de pédagogie différenciée. Il parle de l'adaptation des contenus d'enseignement, mais aussi de stratégies didactiques à la spécificité du groupe d'élèves. La prise en considération des différences individuelles implique, selon lui, les dimensions culturelle et religieuse, qui influencent la personnalité de l'élève. Sans avoir une formation théorique dans le domaine, Lucas appuie ses affirmations sur son expérience d'enseignement en milieux pluriethnique et autochtone.

Les définitions de l'éducation multiculturelle, suggérées par les participants, émergent en totalité de leurs intuitions, avouant tous leur manque de préparation théorique dans le domaine. Il est intéressant de remarquer que leurs discours accordent une place centrale à la familiarisation avec les pratiques culturelles. En effet, les répondants font souvent référence à la nécessité de connaître les façons de faire des personnes issues d'autres cultures, pour favoriser une meilleure compréhension et le respect de l'autre. L'ignorance des pratiques culturelles explique souvent des comportements inappropriés, tels que cette intervention d'un directeur d'école pour discipliner des élèves qui, lors de la remise des certificats de reconnaissance en fin d'année, ne le regardaient pas dans les yeux et ne lui serraient pas la main (incident rapporté par Indira) : installés depuis peu de temps au Canada, ces élèves n'avaient pas encore eu le loisir d'acquérir des pratiques sociales différentes de celles de leur culture d'origine, ce qu'ignorait vraisemblablement le directeur de l'école; le discours qui appelait à la discipline a créé un malaise chez les élèves qui n'en comprenaient pas les raisons.

La connaissance des produits culturels est envisagée comme un aspect superficiel en matière d'éducation. Par contre, les étudiants-maîtres interviewés ne mentionnent jamais la compréhension des perspectives culturelles parmi les dimensions de l'éducation multiculturelle. Le manque de formation théorique dans le domaine, invoqué surtout par les participants inscrits au niveau primaire d'enseignement⁴, peut justifier l'absence

de cette dimension de profondeur qui sous-tend les pratiques et les produits culturels. Des recherches ultérieures pourraient confirmer cette explication ou bien examiner s'il s'agit d'une lacune de la formation en général, qui s'occupe des aspects manifestes et laisse de côté les systèmes ontologique et axiologique à la base des pratiques sociales.

En lien étroit avec les définitions de l'éducation multiculturelle, les participants de la présente recherche ont essayé d'identifier les composantes de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Leurs conceptions se basent en général sur leurs observations et leurs expériences en milieu de stage.

Quelles compétences multiculturelles pour les enseignants?

Les étudiants-maîtres interviewés croient tous à la nécessité, pour les enseignants, et davantage pour ceux qui enseignent en milieu urbain, d'acquérir des compétences multiculturelles. Selon les témoignages recueillis, les stages pratiques ont renforcé cette croyance. Parmi les facteurs qui les ont amenés à adopter cette position, ils ont mentionné la diversité ethnoculturelle des élèves dans les écoles où ils ont suivi leurs stages, leurs expériences et leurs réflexions personnelles, ainsi que les discussions de sensibilisation pendant leur formation théorique à l'enseignement. Le taux de représentativité des membres de groupes minoritaires, dans le programme de formation initiale des maîtres, a aussi joué un rôle important. Voici, par exemple, comment Indira explique l'influence qu'ont eue les stages sur ses conceptions des compétences multiculturelles que devraient avoir les enseignants : « Voir les classes multiculturelles, ça m'a sensibilisée encore plus. On en a parlé durant les cours à la faculté, mais, en faisant la pratique, j'ai pris conscience que c'est un phénomène important. »

La compétence multiculturelle de l'enseignant regroupe des aspects divers. Parmi ceux-ci, les étudiants-maîtres interrogés placent au premier plan la sensibilisation, l'ouverture, le respect et la tolérance. D'après Indira, l'enseignant doit « comprendre les cultures, les élèves, leurs mentalités, leurs comportements, leurs coutumes ». Il faut, ajoute la même participante, que l'enseignant se montre avant tout « humain avec les expériences et les vécus personnels des élèves ». Pour Sophie, il est important que l'enseignant s'intéresse « à qui est devant lui », à la personnalité de l'élève sous tous ses aspects. Dans cette perspective, elle pense que « l'attitude favorable » se trouve à la base de la compétence multiculturelle en enseignement, qu'elle définit comme suit :

[La compétence multiculturelle], je pense que c'est l'ouverture. Si quelqu'un n'est pas ouvert, ça ne peut pas marcher. Le respect aussi. C'est l'ouverture et aussi l'intérêt. On peut partir de l'intérêt que l'on a pour les jeunes, pour les différences, pour les traits particuliers. Je pense que c'est ça : l'ouverture et l'intérêt.

L'absence de préjugés au sujet des groupes ethniques minoritaires fait aussi partie de la compétence multiculturelle. Rachida insiste beaucoup sur cette dimension, en

soulignant le fait qu'une relation enseignant-élève favorable à l'apprentissage doit se baser sur la connaissance réciproque, le respect et la tolérance. Elle déplore les préjugés qui nuisent encore à l'éducation, tels que « le groupe est pluriethnique, alors le niveau est forcément faible ». Accompagné d'un manque d'effort envers la compréhension de la problématique et, par conséquent, d'une intervention éducative mal orientée, ce stéréotype s'avère dangereux à long terme, puisqu'il représente un premier pas vers l'intolérance sociale qui tend à exclure sans comprendre. Selon Sophie, la solution réside dans l'esprit d'ouverture et de partage, le seul pouvant mener à l'acceptation réciproque :

[Avoir une compétence multiculturelle, c'est aussi de] ne pas porter de jugement, de partager sans porter de jugement. Il faut échanger sans chercher nécessairement des réponses. Partager des souvenirs, une place spéciale, des images, des choses, pour mettre un peu de contexte parce que, si l'on n'a pas de référence, on ne peut pas toujours comprendre.

D'après Jalil, le « désir d'équité » représente une dimension fondamentale de la compétence multiculturelle en enseignement. Un traitement inéquitable des élèves en milieu scolaire ouvre la porte aux iniquités sociales. Le « désir d'équité », suggère Jalil, se traduit par un enseignement qui accorde des chances égales à tous, tout en composant avec les différences ethnoculturelles. Cela n'équivaut toutefois pas à un traitement « neutre », qui ignore la diversité. Par contre, l'équité en salle de classe, tout comme dans la société, devrait se réaliser, confie Jalil, à travers la prise en considération et le respect de la spécificité de chacun.

Les participants de cette recherche soutiennent qu'une meilleure connaissance des autres est la voie principale pour arriver à une attitude favorable au sujet de la pluriethnicité. L'ignorance, nous dit Nathalie, constitue le premier obstacle à l'ouverture et au respect, tandis que, pour Chantal, « le manque d'information est souvent source de conflits ». « Certaines connaissances sur les groupes ethniques, sur les autres cultures », affirme Josée, se trouvent au cœur de la compétence multiculturelle en enseignement. Selon Sophie, « nous n'arriverons jamais à tout savoir des autres cultures », mais l'enseignant se doit (ainsi qu'à ses élèves) de rester ouvert à tout nouvel apprentissage. Stéphane adhère lui aussi à l'idée que la compétence multiculturelle en enseignement requiert des connaissances de base, surtout concernant les pratiques sociales les plus courantes des groupes minoritaires représentés en salle de classe (« ce qui se fait ou ce qui ne se fait pas dans d'autres cultures »).

Si les autres participants ont fait exclusivement référence à la connaissance des pratiques sociales, Noam, pour sa part, a insisté sur la connaissance des produits culturels des groupes minoritaires. Comme il se spécialise en didactique des arts, il est plus sensible à ce que pourrait apporter la valorisation des créations artistiques des autres groupes ethnoculturels (musique traditionnelle, peinture, sculpture, graphisme, art dramatique). Les créations artistiques aident, selon lui, à comprendre la vision du monde partagée par les membres d'un groupe culturel. Centrer l'enseignement sur les

productions artistiques de la culture majoritaire signifie dévaloriser implicitement la diversité et, par conséquent, éloigner certains élèves de l'apprentissage. Il a cité à titre d'exemples positifs des activités pendant lesquelles un artiste ou une problématique artistique étaient présentés en faisant référence au cadre culturel d'origine; les élèves issus des pays en question réagissaient avec beaucoup d'intérêt et essayaient d'apporter le plus d'information possible sur leurs pays et sur les contributions de ces derniers au domaine artistique.

Les stratégies d'enseignement occupent une place bien moins importante dans le discours des participants à l'étude. S'ils admettent sans hésitation que maîtriser des stratégies didactiques et de gestion de classe inclusives représente un aspect de la compétence multiculturelle de l'enseignant, ils ont des difficultés à l'explicitier ou à l'exemplifier. Leurs discours sur ce sujet adoptent une perspective générale : « il faut être conscient du phénomène pour améliorer son enseignement », affirme Indira; « il faut appliquer des stratégies d'enseignement pour rejoindre tous les élèves de la classe », propose Stéphane; « il faut impliquer tous les élèves dans les activités », soutient Nathalie. Lucas associe cet aspect aux principes d'une pédagogie différenciée, dans le cadre de laquelle l'enseignant adapte son approche aux caractéristiques du groupe, tout en essayant de prendre en considération les différences individuelles, dont certaines sont en lien avec les différences culturelles.

Bien que les étudiants-maîtres interviewés aient éprouvé des difficultés à décrire des stratégies didactiques et de gestion de classe appropriées dans un milieu pluriethnique, ils ont observé les pratiques et les suggestions de leurs enseignants-associés pendant leurs stages d'enseignement. Faute d'expérience directe, leur réflexion se situe encore à ses débuts et n'a pas atteint l'étape de la systématisation et de la formalisation.

Au terme de leur brève expérience de stagiaires, les participants ont relevé, d'un commun accord, le manque d'éducation multiculturelle dans les écoles où ils ont effectué leurs stages. « L'éducation multiculturelle, ce n'était pas une question à laquelle on touchait. À mon avis, on ne s'en occupe pas dans les écoles, il n'y a pas assez d'implication à ce niveau-là », nous a avoué Lucas. Et à Noam de renchéir : « J'ai remarqué un faible niveau de sensibilisation des enseignants. Tous les élèves sont traités au même niveau et les différences sont ignorées. » Chantal, quant à elle, a déploré le « manque d'éducation multiculturelle dans les stages », qui fait que « même dans un contexte pluriethnique, l'éducation multiculturelle n'est pas acquise ».

Les participants ont appuyé leurs affirmations sur des situations concrètes observées pendant leurs stages d'enseignement. Par exemple, Indira a passé beaucoup de temps pendant son deuxième stage à essayer d'intégrer, dans les activités proposées en salle de classe, un élève d'origine asiatique, très travailleur, mais excessivement réservé et timide. Comme les autres élèves se moquaient de son accent, les caractéristiques personnelles ne s'en trouvaient que renforcées. Selon Indira, l'enseignante-associée titulaire de la classe ne faisait rien pour encourager cet élève à participer. Dans le même sens, Chantal nous a parlé de l'approche de son enseignante-associée, qui se limitait à présenter l'histoire du Canada sans la placer dans une perspective plus large; faire des liens avec l'histoire des

pays d'origine des élèves issus de l'immigration récente aurait pu motiver ces derniers davantage; une telle démarche aurait valorisé autant le bagage culturel de ces élèves que la culture qu'ils représentaient. En didactique des arts, Noam a remarqué que la présentation des productions artistiques était limitée à la culture occidentale, dans un contexte où le groupe était pluriethnique; présenter des productions artistiques des pays d'origine des élèves dans la classe aurait aussi probablement eu un effet valorisant et motivant.

Pour ce qui est de la gestion de classe, Lucas a observé une différence d'attitude entre les parents francophones et ceux membres des groupes ethniques minoritaires : alors que les parents francophones considèrent l'enseignant « au même niveau qu'eux », les parents ethniques lui témoignent davantage de respect et de confiance. Cela se reflète aussi dans l'attitude des élèves, dans la mesure où les élèves issus de l'immigration sont plus sensibles à « l'argument des parents ». Ainsi, selon Lucas, il serait plus facile de discipliner un élève membre d'un groupe ethnique minoritaire, en faisant appel à l'autorité parentale ainsi qu'aux engagements pris par l'élève lui-même lors de réunions parents-élèves. Ajuster son intervention éducative en prenant en considération de telles observations empiriques pourrait améliorer la qualité de l'enseignement.

Vers un modèle de compétence multiculturelle en enseignement

Les dimensions de la compétence multiculturelle en enseignement, telles que les ont identifiées les étudiants-mâtres interviewés, rejoignent partiellement le modèle qui sous-tend cette recherche. Les enjeux du multiculturalisme semblent se situer d'abord au plan des attitudes de l'enseignant (représentations positives des groupes ethniques minoritaires) et de la capacité de ce dernier à s'adapter aux réalités du groupe. Une attitude favorable débouche sur un enseignement respectueux de la diversité, en quête d'équité sociale. Une connaissance des pratiques, surtout, mais aussi des produits culturels, renforce ces deux dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Dans la conception des répondants, cet aspect représente un point de départ susceptible de créer des liens entre les gens. S'y limiter équivaut toutefois à une approche superficielle pouvant créer des problèmes à long terme (« ghettoïsation » selon Rachida; incompréhension réciproque et source de conflits sociaux, selon Chantal, Lucas et Stéphane).

Sans être ignorée, l'utilisation des stratégies didactiques inclusives demeure un aspect peu commenté par les participants. À partir d'expériences directes en salle de classe, ces derniers ont entamé une réflexion sur le sujet. Leur expérience d'enseignement, limitée à deux stages, ne peut étayer que des conclusions partielles. Une recherche longitudinale, étalée sur plusieurs années, pourrait faire émerger l'évolution opérée dans les conceptions des participants en présence de ces réalités en salle de classe, ainsi que fournir des arguments pour valider ou infirmer ces premières conclusions. Des recherches auprès d'enseignants d'expérience s'imposeraient aussi afin de mieux préciser la place que la

maîtrise des stratégies didactiques inclusives devrait occuper dans le cadre d'un modèle de compétence multiculturelle en enseignement.

Les résultats de la présente recherche n'ont pas fait émerger de nouvelles dimensions; elles ont permis, toutefois, de valider partiellement le modèle de départ et d'explicitier les liens entre les diverses composantes dudit modèle. La dimension *représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels* semble constituer la condition essentielle. Englobant des valeurs promues par les politiques officielles, telles que le respect et l'acceptation, et requérant des qualités personnelles spécifiques (ouverture, tolérance), cette composante renvoie à la fois aux domaines affectif et axiologique. Façonnée essentiellement par le parcours individuel de l'enseignant, cette dimension est difficilement renforcée par la formation formelle. Elle peut, par contre, s'avérer sensible à la pression sociale, dans la mesure où les événements de la vie quotidienne sensibilisent l'individu à la place que cet aspect occupe dans le système de valeurs de la société. Un enseignant qui croit en ces valeurs pourra induire chez ses élèves des attitudes d'acceptation et de respect.

La composante *capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles* découle directement de la première. Rattachée elle aussi aux domaines affectif et axiologique, cette dimension s'enracine dans la capacité d'apprendre de l'individu. La formation formelle des futurs enseignants pourrait, selon nous, fournir des outils d'examen critique, par des mises en situation, surtout, ainsi que par des activités destinées à faire valoir des perspectives divergentes. Entraînés à se remettre en question et à s'adapter, le cas échéant, les enseignants ainsi formés pourraient à leur tour mieux outiller leurs élèves.

Une forte interdépendance s'établit entre les deux dimensions relevant de l'affectif et de l'axiologique, d'une part, et l'aspect *connaissances théoriques spécifiques*, d'autre part. Nous observons que le domaine cognitif enclenche des changements dans les représentations et le système de valeurs, tandis que l'affectif et l'axiologique régissent bien souvent la sélection des connaissances intégrées dans le système cognitif de l'individu. La formation initiale des maîtres aurait un rôle important à jouer, dans la mesure où l'appropriation de certains contenus culturels de base deviendrait l'un des objectifs des programmes. Les contenus culturels étudiés devraient aller plus en profondeur que l'approche « nourriture, fêtes, héros », pour toucher à la connaissance de produits plus spécifiques (œuvres d'art, découvertes scientifiques, etc.) ainsi que de diverses pratiques culturelles. Des notions favorisant l'appréhension de perspectives culturelles qui sous-tendent la création des produits et l'instauration des pratiques culturelles complèteraient la formation. Des cours spécifiques, mais aussi des références à contenu culturel dans le cadre des cours de didactique au sein des différentes matières, aideraient à former des enseignants aptes à interpréter de façon appropriée les comportements et les attitudes de leurs élèves, membres de groupes ethniques minoritaires. Ces enseignants seraient aussi capables d'intégrer des contenus culturels dans leurs cours magistraux, en vue de développer la culture générale de leurs élèves et de faire valoir les autres cultures.

La dimension pragmatique des *connaissances de stratégies didactiques inclusives* se rattache à la performance et à l'efficacité de l'enseignant en salle de classe. Les trois autres composantes dont il a été question plus tôt alimentent les pratiques d'enseignement, dans la mesure où le choix d'une stratégie didactique ou de gestion de classe est influencé par les croyances de l'enseignant (Mainhart, 2002). Dans le cadre de la formation formelle, les cours de didactique pourraient inventorier, décrire et comparer les diverses stratégies d'enseignement d'une matière quelconque, en plus de proposer aux étudiants-maîtres des mises en situation ou des études de cas pour les aider à mieux comprendre les choix stratégiques et les facteurs objectifs qui influencent ces choix. Les stages pratiques devraient permettre aux futurs enseignants d'appliquer leurs connaissances théoriques, de les confronter avec la réalité. Intégrer la compétence multiculturelle parmi les aspects à évaluer lors des stages d'enseignement conduirait à la sensibilisation des futurs enseignants, dans un contexte où cette dimension est souvent ignorée. Par ailleurs, l'utilisation constante des stratégies didactiques inclusives répondrait aux objectifs d'équité en éducation, d'acceptation du pluralisme et de cohésion dans le groupe. D'une façon strictement intuitive, nous pensons qu'il y a de fortes chances que les élèves éduqués à ces valeurs les privilégient tout au long de leur vie.

Conclusion

Menée auprès d'étudiants-maîtres formés dans une université urbaine de l'Ontario, la présente étude a mis en lumière l'importance accordée par les futurs enseignants francophones à l'éducation multiculturelle ainsi que les raisons qu'ils invoquent pour justifier leur position. La diversité ethnoculturelle croissante de notre société actuelle constitue le premier argument en faveur de la nécessité d'éduquer au multiculturalisme. Comme le profil ethnoculturel des grandes villes canadiennes et, peu à peu aussi, celui du milieu rural, changent sous l'influence de l'immigration internationale, il est normal que les interventions en éducation s'adaptent aux tendances sociodémographiques, afin d'offrir des réponses adéquates aux nouvelles réalités. Approche éducative qui valorise les différences tout en s'orientant vers l'objectif du « vivre-ensemble », l'éducation multiculturelle représente un moyen de transiger avec la pluriethnicité. Il n'en demeure pas moins que l'importance accordée à l'éducation multiculturelle tient parfois plus à l'appréhension qu'à la compréhension de la problématique. La formation des futurs enseignants au multiculturalisme contribuerait à démystifier les inquiétudes et à mieux outiller ces derniers en vue d'une intervention éducative soucieuse de la qualité des apprentissages autant que de l'épanouissement de l'ensemble des élèves.

Dans le contexte franco-ontarien, marqué déjà par des tensions historiques entre anglophones et francophones, la pluriethnicité semble menacer l'identité de la minorité francophone (Tardif, 1993). En effet, le profil de la communauté franco-ontarienne a changé lui aussi sous l'influence de l'immigration. Loin d'être un groupe minoritaire relativement homogène, la communauté francophone en Ontario comprend, à l'heure actuelle, un nombre grandissant de francophones issus de pays différents (Statistique

Canada, 2003). Ce phénomène s'observe particulièrement dans l'espace urbain, là où la concentration de la population immigrante est la plus appuyée, toujours selon Statistique Canada. L'éducation multiculturelle apparaît dès lors comme un outil d'affirmation identitaire à travers la diversité, tel que le confirment plusieurs témoignages recueillis dans le cadre de cette recherche.

L'importance de l'éducation multiculturelle émerge en perspective immédiate, mais aussi à long terme. Adopter les principes de l'éducation multiculturelle revient à implanter une approche pédagogique différenciée, plus propice au succès scolaire à court terme (Perrenoud, 1998). En même temps, en formant des individus respectueux de la diversité, l'école contribuera à jeter les bases d'une future cohésion sociale.

Du point de vue théorique, notre étude a tenté de raffiner un modèle de compétence multiculturelle en enseignement. Ce modèle, basé sur l'inventaire des compétences multiculturelles des enseignants proposé par Banks (1989), explicite les plans impliqués (affectif, axiologique, cognitif et pragmatique) ainsi que les relations entre les composantes. De plus, des pistes d'action en formation initiale des maîtres sont suggérées afin de permettre aux futurs enseignants d'acquérir des compétences multiculturelles.

Dans une perspective pratique, les perceptions des étudiants-maîtres francophones en contexte minoritaire brossent un tableau assez sombre de la réalité des écoles où ces derniers ont suivi leurs stages d'enseignement. À travers des expériences pratiques d'enseignement et des interactions avec le milieu scolaire (groupes d'élèves, enseignants-associés, directions d'écoles, parents), ils ont essayé de cerner les défis de l'enseignement en milieu pluriethnique. Leur participation à la présente recherche les a encouragés à approfondir leur réflexion et à chercher des solutions personnelles aux problématiques rencontrées.

Le nombre peu élevé de participants constitue une limite à notre recherche. Il nous a toutefois permis de suivre en profondeur le parcours de chacun et, par conséquent, de proposer des interprétations basées sur une perspective holistique des phénomènes observés. Étant donné les caractéristiques de la population (futurs enseignants en cours de formation initiale), les témoignages recueillis s'avèrent peu concluants sur certains aspects visés par la recherche, tels que les stratégies didactiques inclusives. Cela limite la validation du modèle théorique proposé, du point de vue pragmatique, en plus de restreindre la portée des suggestions visant à l'amélioration des programmes de formation.

Des recherches plus approfondies s'imposent afin de valider complètement autant le modèle théorique proposé que les pistes d'action pratique. Nous suggérons tout d'abord d'expérimenter des restructurations des programmes de formation initiale des maîtres, par l'introduction d'un cours obligatoire dédié aux enjeux du multiculturalisme et par des changements d'approche dans les cours de didactique des matières, de façon à intégrer des stratégies inclusives. Des recherches auprès d'enseignants d'expérience contribueraient à mieux comprendre les pratiques actuelles et les directions souhaitées de changement. Il serait aussi intéressant d'entreprendre des études longitudinales visant à

suivre l'évolution des conceptions sur l'éducation multiculturelle chez des candidats à l'enseignement, après plusieurs années d'expérience professionnelle.

NOTES

1. Par exemple, 57 p. 100 des immigrants établis au Canada entre 1991 et 1996 viennent de l'Asie, 13 p. 100 des Caraïbes, de l'Amérique centrale et du Sud, 7 p. 100 de l'Afrique (Statistique Canada, 2003).
2. Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (1993), *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*, Toronto, ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
3. Ministère de l'Éducation (1998a), *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, Québec, gouvernement du Québec; ministère de l'Éducation (1998b), *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2000*, Québec, gouvernement du Québec; ministère de l'Éducation (2001), *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, gouvernement du Québec.
4. Nous précisons qu'un cours obligatoire de *Gestion de classe en milieu pluriethnique minoritaire* est offert à l'intention des étudiants-maîtres qui se préparent à enseigner au niveau intermédiaire/supérieur.

BIBLIOGRAPHIE

- BANKS, James A. (1989), « Integrating the Curriculum With Ethnic Content : Approaches and Guidelines », dans James A. Banks et Cherry A. Megee (dir.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Toronto, Allyn and Bacon, p. 189-207.
- BANKS, James A. (1993), « Approaches to Multicultural Curriculum Reform », dans James A. Banks et Cherry A. Banks (dir.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, Boston, Allyn and Bacon, p. 2-26.
- BANKS, James A. (1997), *Educating Citizens in a Multicultural Society*, New York, Teachers College Press.
- BENNETT, Christine (1999), *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*, Boston, Allyn and Bacon.
- BERTHELOT, Jocelyn (1991), *Apprendre à vivre ensemble : immigration, société et éducation*, Montréal, CEQ/Éditions St-Martin.
- BLONDIN, Denis (1991), « Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races », dans Fernand Ouellet (dir.), *Pluralisme et école : jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 485-510.
- BYRAM, Michael B. (1997), *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*, Clevedon, Multilingual Matters.
- COSSETTE, Marie-Nicole, et Michel VERHAS (1999), « Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XXV, n° 2, p. 319-338.
- COSTE, Daniel, Danièle MOORE et Geneviève ZARATE (1997), *Compétence plurilingue et pluriculturelle : vers un cadre européen commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- D'ANDRADE, Roy G. (1984), « Cultural Meaning Systems », dans Richard A. Schweder et Robert A. Levine (dir.), *Culture Theory: Essays on Mind, Self and Emotion*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 138-156.
- GEERTZ, Clifford (1973), « Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture », *The Interpretation of Cultures*, New York, Harper Collins, p. 3-32.

- GÉRIN-LAJOIE, Diane (2002), « Le personnel enseignant dans les écoles minoritaires de langue française », dans Donatille Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : récits d'expériences, enjeux et perspectives*, Montréal, Éditions Logiques, p. 167-183.
- GHOSH, Ratna (1991), « L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle », dans Fernand Ouellet et Michel Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun*, Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, p. 207-231.
- GIROUX, Henry A. (2000), « Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy », dans Jana Noel (dir.), *Notable Selections in Multicultural Education*, Connecticut, The McGraw-Hill Companies, p. 175-184.
- HELLER, Monica (1987), « L'école de langue française et la collectivité francophone en situation minoritaire », *L'école contribue-t-elle à maintenir la vitalité d'une langue minoritaire?*, Moncton, Centre de recherche en linguistique appliquée de l'Université de Moncton, p. 29-45.
- HIDALGO, Francisco, Rudolfo CHAVEZ-CHAVEZ et Jean C. RAMAGE (1996), « Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century », dans John P. Sikula (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education: A Project of the Association of Teacher Educators*, 2^e édition, New York, Simon et Schuster Macmillan, p. 761-778.
- JACQUET, Mariane (1996), « Les formes claires-obscurées de l'altérité dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire », dans Zita de Koninck (dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport n° 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, Québec, ACPLS, p. 122-134.
- KLUCKHOHN, Florence L., et Fred L. STRODBECK (1952), *Variations in Value Orientations*, Westport, Connecticut, Greenwood Press.
- L'ÉCUYER, René (1990), *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LEBRUN, Monique, et Martin GAGNON (1996), « La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique », dans Zita de Koninck (dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport n° 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, Québec, ACPLS, p. 135-149.
- LUND, Darren (1998), « Seeking Ethnocultural Equity Through Teacher Education: Reforming University Preservice Programs », *The Alberta Journal of Educational Research*, vol. XLIV, n° 3 (automne), p. 268-283.
- MAINHART, Kathleen M. (2002), « Three Case Studies: Experienced Teachers' Reflections on Their Beliefs About Multicultural Education and Their Classroom Practice ». Thèse de doctorat, University of Virginia, Digital Dissertation, AAT 3044919.
- MARTIN, Yvonne M., et Rennie WARBURTON (1998), *Voices for Change: Racism, Ethnocentrism and Cultural Insensitivity at the University of Victoria*, rapport présenté à David Strong, président, University of Victoria.
- MC ANDREW, Marie (1986), *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*, Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- MIO, Jeffery S., et Gene I. AWAKUNI (2000), *Resistance to Multiculturalism : Issues and Interventions*, Philadelphia, Taylor and Francis Group.
- MOLDOVEANU, Mariela (2003), « La formation au multiculturalisme des futurs enseignants de français langue seconde – le cas de l'Université d'Ottawa ». Thèse de maîtrise, Université d'Ottawa, Digital Dissertation, AAT MQ90121.
- MUJAWAMARIYA, Donatille, et Mariela MOLDOVEANU (2006), « Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité ethnoculturelle pendant leur stage d'enseignement? Des étudiants-maîtres s'inquiètent », dans Donatille Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*, Peter Lang, Genève, p. 153-182.
- NATIONAL STANDARDS IN FOREIGN LANGUAGE LEARNING EDUCATIONAL PROJECT (1999), *Standards for Foreign Language Learning in the 21st century*, Yonkers, New York, National Standards in Foreign Language Learning Educational Project.
- OUELLET, Fernand (2002), *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- PAGÉ, Michel (1993), *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, Québec, Conseil supérieur de l'éducation.
- PAQUETTE, Didier (1999), « Modes de subjectivisation de la différence culturelle : quelle éducation pour quelle différence? », *L'école au cœur des cultures*, actes du XIV^e Congrès national des rééducateurs de l'éducation nationale, Lille, Université de Lille 3, p. 85-94.
- PERRENOUD, Philippe (1998), *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- ROBERTS, Celia, Michael BYRAM, Ava BARRO, Shirley JORDAN et Brian STREET (2001), *Language Learners as Ethnographers*, Clevedon, Multilingual Matters.
- STATISTIQUE CANADA (2003), *Recensement de la population de 2001*, [En ligne], [http://www12.statcan.ca/francais/census01/home/Index.cfm] (31 mars 2006).
- TARDIF, Claudette (1993), « L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : perceptions et croyances des enseignants », *Revue canadienne des langues vivantes = Canadian Modern Language Review*, vol. 49, n° 4 (juin), p. 787-799.
- TOUSSAINT, Pierre, et Gabriel FORTIER (2002), *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?*, [En ligne], [http://www.dep.uqam.ca/recherche/grfcicope/Competences.pdf], (9 mai 2006).

TRIANDIS, Harry C. (1995), *Individualism and Collectivism*, Boulder, Westview Press.

TROMPENAARS, Fons, et Charles HAMPDEN-TURNER (1998), *Riding the Waves of Culture: Understanding Diversity in Global Business*, New York, MacGraw-Hill.

WATT, David, et Hetty ROESSINGH (1994), *Inclusion and Language Minority Education: Curricular Implications*, Faculty of Education, University of Calgary.