



uOttawa

L'Université canadienne
Canada's university

**FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES**



**FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES**

Mirela Moldoveanu

AUTEUR DE LA THÈSE / AUTHOR OF THESIS

Ph.D. (Education)

GRADE / DEGREE

Faculty of Education

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT / FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

**La construction de la compétence multiculturelle chez de
futurs enseignants en milieu de stage professionnel**

TITRE DE LA THÈSE / TITLE OF THESIS

Raymond Leblanc

DIRECTEUR (DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS SUPERVISOR

CO-DIRECTEUR (CO-DIRECTRICE) DE LA THÈSE / THESIS CO-SUPERVISOR

EXAMINATEURS (EXAMINATRICES) DE LA THÈSE / THESIS EXAMINERS

Robert Courchene

Timothy Stanley

Fasal Kanouté

Marie-Josée Vignola

Gary W. Slater

Le Doyen de la Faculté des études supérieures et postdoctorales / Dean of the Faculty of Graduate and Postdoctoral Studies

La construction de la compétence multiculturelle
chez de futurs enseignants en milieu de stage professionnel

Mirela Moldoveanu

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Thèse soumise à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
dans le cadre des exigences du programme de doctorat en éducation

© Mirela Moldoveanu, Ottawa, Canada, 2007



Library and
Archives Canada

Bibliothèque et
Archives Canada

Published Heritage
Branch

Direction du
Patrimoine de l'édition

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence
ISBN: 978-0-494-49383-0
Our file Notre référence
ISBN: 978-0-494-49383-0

NOTICE:

The author has granted a non-exclusive license allowing Library and Archives Canada to reproduce, publish, archive, preserve, conserve, communicate to the public by telecommunication or on the Internet, loan, distribute and sell theses worldwide, for commercial or non-commercial purposes, in microform, paper, electronic and/or any other formats.

The author retains copyright ownership and moral rights in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

AVIS:

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque et Archives Canada de reproduire, publier, archiver, sauvegarder, conserver, transmettre au public par télécommunication ou par l'Internet, prêter, distribuer et vendre des thèses partout dans le monde, à des fins commerciales ou autres, sur support microforme, papier, électronique et/ou autres formats.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms may have been removed from this thesis.

Conformément à la loi canadienne sur la protection de la vie privée, quelques formulaires secondaires ont été enlevés de cette thèse.

While these forms may be included in the document page count, their removal does not represent any loss of content from the thesis.

Bien que ces formulaires aient inclus dans la pagination, il n'y aura aucun contenu manquant.


Canada

À Clara,

avec la conviction que chacun de nos gestes change le monde.

REMERCIEMENTS

Une thèse de doctorat représente le plus souvent l'aboutissement d'un long cheminement, dont les significations ne se révèlent qu'à une lecture réflexive prenant du recul par rapport au vécu. Ainsi, mes pensées se dirigent-elles en premier vers le professeur Cristian Popescu. Même si nous avons perdu le contact depuis plusieurs années, je lui serai toujours reconnaissante pour le coeur qu'il a mis dans ma formation. Depuis ma plus tendre jeunesse, il a cru en mes capacités et m'a aidée à y croire. En effet, il reste la personne qui m'a modelée du point de vue spirituel, et je lui dois en large mesure tout ce que j'ai accompli sur le plan de la recherche.

Ma reconnaissance se dirige vers la professeure Donatille Mujawamariya, sous la direction de laquelle ce projet a commencé. Des obstacles indépendants de nos volontés, mais qui témoignent des paradoxes d'un système universitaire qui semble avoir perdu ses repères, l'ont empêchée de m'accompagner jusqu'au couronnement de notre collaboration, étalée sur plusieurs années. Son intégrité, son courage ainsi que son dévouement personnel et professionnel resteront un exemple pour ma carrière future.

Un gros merci au professeur Raymond LeBlanc, qui a accepté de prendre le relais de la direction de cette recherche et qui n'a pas arrêté de me soutenir, avec humour et compréhension, dans des moments cruciaux de prise de décision quant à la poursuite de cette aventure à l'Université d'Ottawa. Sans son support et ses conseils judicieux, probablement que cette thèse serait restée un simple projet.

Parmi les nombreuses personnes qui m'ont supportée tout au long de ce parcours, je tiens à souligner l'aide compréhensive et la confiance que le professeur Jacques Chevrier, de l'Université du Québec en Outaouais, m'a accordées. En plus de me réserver une place valorisante au sein de son équipe de recherche, il a su maintenir en moi la foi et la force de passer au travers toutes les embûches qui ont parsemé mon cheminement.

Cette recherche n'aurait jamais été accomplie sans l'engagement des étudiants qui ont accepté de partager avec moi leurs expériences d'apprentissage. Ils m'ont généreusement fait cadeau de leur temps et m'ont permis un accès privilégié aux aspects les plus profonds de leurs parcours de développement personnel et professionnel. Je veux exprimer une fois de plus ma gratitude pour ce don d'une valeur inestimable.

La contribution des professeurs qui ont accepté de siéger sur mon comité de thèse mérite également d'être soulignée. Marie-Josée Vignola, Robert Courchène et Timothy Stanley, soyez assurés de toute mon appréciation pour votre accompagnement d'un remarquable professionnalisme, qui m'a aidée à mûrir comme chercheuse.

Je suis fière de mentionner le support financier reçu de la part du Conseil de recherches en sciences humaines et de l'Université d'Ottawa pour le parachèvement de mes études doctorales. Les bourses que ces deux institutions m'ont octroyées ont largement contribué autant à la réalisation effective de cette recherche qu'à la diffusion des résultats.

Un gros merci et tout mon amour à ma famille, qui a su être à mes côtés pendant cette période d'apprentissage mais aussi de batailles difficiles. Entourée de compréhension et de tendresse, je n'avais d'autre choix que de mener à bonne fin ce que j'avais entrepris.

Enfin, une mention spéciale pour mes amis du Groupe de réflexion et d'initiative des immigrants diplômés à l'étranger (GRIIDE). Leur engagement comme bénévoles m'a fait comprendre l'importance immédiate de ma problématique de recherche et les impacts que des changements bien orientés pourraient avoir sur la vie de nombreux d'entre nous.

RÉSUMÉ

Dans un contexte de professionnalisation des enseignants, cette recherche examine le processus de construction de la compétence multiculturelle des étudiants-maîtres¹ en milieu de stage professionnel, en répondant à la question principale suivante :

Comment des étudiants-maîtres perçoivent-ils le processus de construction de la compétence multiculturelle en milieu de stage professionnel ?

À l’instar de Toussaint et Fortier (2001), nous pensons que la compétence multiculturelle devrait occuper une place distincte parmi les autres compétences de l’enseignant. Le cadre de référence de cette étude repose sur une définition opérationnelle de la compétence multiculturelle de l’enseignant adaptée selon Banks (1989) et sur le modèle de compétence professionnelle proposé par Le Boterf (2002, 2004).

Étude de cas multiples (Yin, 2003) située d’emblée dans une perspective interprétative, la méthodologie observée a utilisé des données de nature qualitative, recueillies auprès de neuf étudiants-maîtres dans une université ontarienne. Des entrevues semi-dirigées ont été menées à plusieurs moments du parcours de formation des participants, soit avant le premier stage en milieu professionnel, après le deuxième ainsi que pendant les deux stages.

¹ Le masculin est utilisé dans ce texte à valeur générique, afin d’alléger la lecture.

Présentés sous la forme de portraits individuels, les résultats traitent des parcours de formation professionnalisante de chacun des participants à la recherche, en identifiant les apprentissages perçus et les facteurs qui semblent les avoir influencés. Les caractéristiques personnelles des participants et leurs représentations de l'éducation multiculturelle et du rôle de l'enseignant occupent une place importante dans la description. L'interprétation des résultats a permis de : 1. inscrire l'éducation multiculturelle dans une approche pédagogique différenciée ; 2. proposer une définition de la compétence multiculturelle de l'enseignant ; 3. préciser son statut parmi les autres compétences de l'enseignant ; 4. décrire et analyser le processus de construction de la compétence multiculturelle tel que perçu par les participants et 5. faire émerger un modèle de formation professionnalisante des futurs enseignants, ancré dans le modèle de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984).

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
RÉSUMÉ	iv
TABLE DES MATIÈRES	vi
LISTE DES TABLEAUX	x
LISTE DES FIGURES	xi
LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES DANS LE TEXTE	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : LA PROBLÉMATIQUE	4
I. 1. La professionnalisation des enseignants.....	5
I. 2. Le traitement des différences ethnoculturelles dans des référentiels de compétences des enseignants.....	7
I. 3. Bref portrait ethnoculturel du Canada à l'aube du troisième millénaire.....	11
I. 4. La gestion de la diversité ethnoculturelle dans la société canadienne.....	13
<i>I. 4. 1. La politique multiculturelle du Canada</i>	13
<i>I. 4. 2. Survol des politiques ontariennes en lien avec la gestion de la diversité</i>	15
I. 5. Approches multiculturelles en éducation.....	24
I. 6. Objectifs et question principale de recherche.....	27
CHAPITRE II : LA RECENSION DES ÉCRITS	29
II. 1. La formation initiale, première étape de la construction des compétences des enseignants.....	30
<i>II. 1. 1. La formation initiale des enseignants dans une perspective de professionnalisation</i>	32
<i>II. 1. 2. Les stages d'enseignement</i>	34
II. 2. De la préparation au multiculturalisme dans des programmes de formation initiale des enseignants.....	39
II. 3. Les stages d'enseignement à la lumière de la construction de la compétence multiculturelle.....	44
CHAPITRE III : LE CADRE DE RÉFÉRENCE	47
III. 1. La construction des compétences du professionnel.....	48
<i>III. 1. 1. Le concept de compétence</i>	48
<i>III. 1. 2. Vers un modèle de construction des compétences du professionnel</i>	51
<i>III. 1. 3. Le stage d'enseignement, une formation professionnalisante</i>	53
III. 2. À la recherche d'une définition opérationnelle de la culture.....	56
III. 3. L'éducation multiculturelle : concept et objectifs.....	59
<i>III. 3. 1. Parti-pris terminologique et conceptuel</i>	59
<i>III. 3. 2. Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	63
III. 4. Le modèle logique de la recherche.....	69

CHAPITRE IV : LA MÉTHODOLOGIE	74
IV. 1. Fondements philosophiques de la recherche.....	75
IV. 2. Le paradigme interprétatif dans la recherche en éducation.....	78
IV. 3. La méthode.....	79
IV. 3. 1. Une étude multi-cas.....	79
IV. 3. 2. Les participants.....	81
IV. 3. 3. Instrumentation.....	82
IV. 3. 4. Procédure.....	87
IV. 3. 5. Traitement et analyse des données.....	89
IV. 3. 6. Présentation du rapport.....	96
IV. 3. 7. Rigueur et limites méthodologiques.....	97
IV. 3. 8. Déontologie de la recherche.....	101
CHAPITRE V : LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS : LES PORTRAITS INDIVIDUELS	104
V. 1. Sophie	105
V. 1. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...	105
V. 1. 2. Conditions externes.....	107
V. 1. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	109
V. 1. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise.....	116
V. 1. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage.....	119
V. 1. 6. Synthèse du cas de Sophie.....	120
V. 2. Chantal	121
V. 2. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...	121
V. 2. 2. Conditions externes.....	122
V. 2. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	124
V. 2. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise.....	128
V. 2. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage.....	133
V. 2. 6. Synthèse du cas de Chantal.....	134
V. 3. Josée	136
V. 3. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...	136
V. 3. 2. Conditions externes.....	137
V. 3. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	139
V. 3. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise.....	145
V. 3. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage.....	149
V. 3. 6. Synthèse du cas de Josée.....	150
V. 4. Rachida	152
V. 4. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...	152
V. 4. 2. Conditions externes.....	153
V. 4. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	155
V. 4. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise.....	163
V. 4. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage.....	166
V. 4. 6. Synthèse du cas de Rachida.....	167

V. 5. Stéphane	168
<i>V. 5. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...</i>	168
<i>V. 5. 2. Conditions externes</i>	170
<i>V. 5. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	172
<i>V. 5. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise</i>	178
<i>V. 5. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage</i>	181
<i>V. 5. 6. Synthèse du cas de Stéphane</i>	182
V. 6. Nathalie	183
<i>V. 6. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...</i>	183
<i>V. 6. 2. Conditions externes</i>	184
<i>V. 6. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	186
<i>V. 6. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise</i>	192
<i>V. 6. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage</i>	193
<i>V. 6. 6. Synthèse du cas de Nathalie</i>	194
V. 7. Indira	196
<i>V. 7. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...</i>	196
<i>V. 7. 2. Conditions externes</i>	198
<i>V. 7. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	200
<i>V. 7. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise</i>	205
<i>V. 7. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage</i>	208
<i>V. 7. 6. Synthèse du cas de Indira</i>	209
V. 8. Noam	212
<i>V. 8. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...</i>	212
<i>V. 8. 2. Conditions externes</i>	213
<i>V. 8. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	215
<i>V. 8. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise</i>	220
<i>V. 8. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage</i>	224
<i>V. 8. 6. Synthèse du cas de Noam</i>	225
V. 9. Joël	227
<i>V. 9. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle...</i>	227
<i>V. 9. 2. Conditions externes</i>	227
<i>V. 9. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant</i>	229
<i>V. 9. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise</i>	235
<i>V. 9. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage</i>	240
<i>V. 9. 6. Synthèse du cas de Joël</i>	241
CHAPITRE VI : L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	243
VI. 1. La compétence multiculturelle, quel statut parmi les autres compétences de l'enseignant ?	245
<i>VI. 1. 1. L'éducation multiculturelle : importance, objectifs et définition</i>	246
<i>VI. 1. 2. La compétence multiculturelle, outil de l'enseignant dans le monde contemporain</i>	257

VI. 2. Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	261
VI. 2. 1. <i>Vers un modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant.....</i>	261
VI. 2. 2. <i>Comment intégrer la compétence multiculturelle dans les référentiels de compétences de l'enseignant ?.....</i>	275
VI. 3. Le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante.....	281
VI. 3. 1. <i>Perceptions des participants à la recherche au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle acquises à la suite de la formation professionnalisante...</i>	282
VI. 3. 2. <i>Facteurs qui ont influencé la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres participants.....</i>	287
VI. 3. 3. <i>La construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, un parcours d'apprentissage expérientiel inachevé ?.....</i>	307
VI. 4. Vers un modèle de formation professionnalisante qui favorise la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres.....	312
CHAPITRE VII : CONCLUSIONS.....	317
VII. 1. Retour sur les objectifs de la recherche.....	319
VII. 2. Apports à l'avancement des connaissances et limites de la recherche.....	322
VII. 3. Pistes pour des questionnements futurs.....	326
BIBLIOGRAPHIE.....	327
ANNEXES.....	xiii
<i>Annexe A : Protocole d'entrevue avant le premier stage.....</i>	<i>xiv</i>
<i>Annexe B : Protocole d'entrevue après le deuxième stage.....</i>	<i>xv</i>
<i>Annexe C : Consignes pour le journal de stage.....</i>	<i>xvii</i>
<i>Annexe D : Fiche d'informations socio-démographiques.....</i>	<i>xviii</i>
<i>Annexe E : Formulaire de consentement.....</i>	<i>xix</i>
<i>Annexe F : Réactions des participants aux portraits individuels.....</i>	<i>xxi</i>

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Les contenus de quatre référentiels de compétences des enseignants.....	p. 9
Tableau 2 : Éléments clés des politiques en lien avec le multiculturalisme des gouvernements fédéral et de l'Ontario.....	p. 23
Tableau 3 : Les savoirs du professionnel : leurs fonctions, modes d'acquisition et de manifestation (selon Le Boterf, 2002, p. 152).....	p. 52
Tableau 4 : Exemple de codification des données.....	p. 92
Tableau 5 : Exemple : Code "Définition éducation multiculturelle" – entrevues Josée {6-0}.....	p. 94
Tableau 6 : Exemple : Code "Apprentissages perçus - représentations et attitudes" – entrevues bilan avec Josée, Rachida, Chantal, Stéphane et Joël {9-0}.....	p. 94
Tableau 7 : Importance et objectifs de l'éducation multiculturelle selon les participants à la recherche.....	p. 250
Tableau 8 : Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche, avant et après la formation professionnalisante.....	p. 269
Tableau 9 : Dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises par les participants à la suite de la formation professionnalisante.....	p. 283
Tableau 10 : Les conditions internes des participants à la recherche et leurs représentations initiales de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	p. 289
Tableau 11 : Les conditions externes des participants à la recherche et la représentation finale de la compétence multiculturelle de l'enseignant.....	p. 293
Tableau 12 : Les conditions internes des participants, les influences externes perçues comme significatives et les dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises à la suite de la formation professionnalisante.....	p. 297

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Le modèle logique de la recherche.....	p. 70
Figure 2 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Josée.....	p. 96, 144
Figure 3 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Sophie.....	p. 115
Figure 4 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Chantal.....	p. 129
Figure 5 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Rachida.....	p. 163
Figure 6 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Stéphane.....	p. 177
Figure 7 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Nathalie.....	p. 191
Figure 8 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Indira.....	p. 204
Figure 9 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Noam.....	p. 221
Figure 10 : Évolution des représentations de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Joël.....	p. 234
Figure 11 : Définition de l'éducation multiculturelle selon les participants à la recherche.....	p. 256
Figure 12 : La compétence multiculturelle de l'enseignant.....	p. 273
Figure 13 : Le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante.....	p. 305
Figure 14 : Modèle de formation professionnalisante, inspiré du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984).....	p. 316

LISTE DES ABRÉVIATIONS UTILISÉES DANS LE TEXTE

MÉFO : Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (actuellement Ministère de l'éducation de l'Ontario)

MÉQ : Ministère de l'éducation du Québec (actuellement Ministère de l'éducation, des loisirs et du sport)

OEEQ : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario

INTRODUCTION

« Une autre recherche sur l'éducation multiculturelle... », diront d'aucuns. Sceptiques, indifférents ou tout simplement saturés de la prolifération des études sur cette problématique, ils seront dans leur droit de le penser. En effet, une recherche rapide dans la base de données Eric, avec le descripteur « multicultural education » a comme résultats plus de 2000 articles dans des revues arbitrées et plus de 1600 livres. Depuis les années 1970, plus de 10600 thèses ont été défendues, dont la plupart en Amérique du Nord, et qui répondent au descripteur mentionné dans la base des données ProQuest : Dissertations & Theses. Resterait-il encore du nouveau à dire à ce sujet ? La présente étude s'évertuera à le prouver.

Résultat d'une heureuse rencontre entre intérêts personnel et professionnel, la présente recherche a été menée avec passion et plaisir, malgré les obstacles de toutes sortes. J'ai expérimenté le multiculturalisme comme immigrante de première génération. Je me suis confrontée à des réserves d'employeurs, à des mésententes sur des façons de faire, à la nécessité d'apprendre sur-le-tas comment réagir dans ce contexte culturel précis, à l'incompréhension réciproque... D'autre part, pour avoir travaillé dans le domaine de l'éducation dans mon pays d'origine, la Roumanie, j'ai regardé d'un oeil plus attentif, au-delà du discours politique sur la valorisation des différences culturelles, ce qui se fait et comment on prépare les générations futures à construire un espace de dialogue. J'ai par conséquent abordé cette recherche d'une perspective de transformation sociale, qui valorise les idéaux d'équité, de justice sociale, de respect pour autrui, toujours habitée par le désir de comprendre comment on peut apprivoiser cette troublante altérité qui nous remet sans cesse en question.

Le présent rapport de recherche, structuré en sept parties, fait état de ce processus, sans toutefois laisser transparaître les sentiments de l'auteure. Seules les valeurs auxquelles je crois, alliées à la distanciation propre au processus de recherche, et toujours dans une perspective de réussite scolaire, tissent la toile de fond de ce rapport. La première partie tentera de situer mes préoccupations de recherche dans le paysage des grands thèmes de réflexion en éducation. Tandis que la deuxième partie rendra compte des résultats des principales recherches théoriques et empiriques reliées à la problématique, la troisième définira les concepts sous-tendant l'étude et en présentera le modèle logique. La quatrième se donnera pour but de décrire les fondements philosophiques de la recherche ainsi que les aspects pratiques reliés à la technique d'échantillonnage, à l'instrumentation, à la procédure et au traitement des données, tout en justifiant ces choix méthodologiques. La cinquième partie fera état des résultats obtenus et la sixième proposera des pistes d'interprétation. En dernier lieu, la section des conclusions discutera de la qualité de la recherche en termes de rigueur scientifique et en identifiera autant l'originalité que les limites, en plus de suggérer des voies de recherches futures. Au-delà des arguments apportés par l'auteure, il incombera finalement au lecteur de décider si, dans la foulée des ouvrages dédiés à la problématique de l'éducation multiculturelle, cette thèse contribue à l'avancement des connaissances et implicitement à construire un monde meilleur pour chacun.

CHAPITRE I
LA PROBLÉMATIQUE

En vue de cerner la problématique de notre étude, ce premier chapitre propose une démarche argumentative ancrée dans la perspective de la professionnalisation des enseignants. Résultat immédiat de ce mouvement de professionnalisation, les inventaires des compétences jugées comme nécessaires à l'exercice de la profession (couramment appelés *référentiels de compétences*) traitent de façon inégale des différences ethnoculturelles en salle de classe et par conséquent du statut d'une *compétence multiculturelle*. Un bref portrait ethnoculturel du Canada au début du 21^e siècle permettra de justifier la nécessité de la prise en considération de la compétence multiculturelle de l'enseignant en tant que compétence spécifique, position appuyée d'ailleurs par les approches fédérales et provinciales de gestion de la diversité à travers des politiques multiculturelles et antiracistes. L'écart, souligné par des recherches récentes, entre l'univers d'équité et de justice sociale tel que dépeint dans le discours politique et la réalité quotidienne des classes pluriethniques nous amènera à justifier la pertinence de notre problématique d'étude. Enfin, nous identifierons les objectifs de notre étude et formulerons la question principale à laquelle nous visons à répondre à travers cette recherche.

I. 1. La professionnalisation des enseignants

Dans une optique de *réussite pour tous*, telle que prônée par les ministères de l'éducation des quatre coins du monde, et en étroit lien avec les tendances de la nouvelle économie, l'enseignement vit, depuis plus d'une décennie, un mouvement de professionnalisation (Mellouki et Gauthier, 2005). Comme Tardif, Lessard et Gauthier le remarquaient en 1998, "La professionnalisation de l'enseignement constitue actuellement un mouvement global qui traverse

les frontières nationales de chacun des pays concernés ; on peut donc parler d'une certaine *convergence internationale* autour de cette problématique. Toutefois cette tendance n'est pas uniforme, elle revêt des significations différentes, elle est aussi porteuse de tensions internes, de contradictions peut-être insolubles, tout en étant confrontée à plusieurs obstacles." (p. 13). Cette tendance de professionnalisation, continuent les trois chercheurs, "semble largement idéologique, dans la mesure où il repose sur de *nouvelles représentations* de l'enseignement, de l'acte d'enseigner, du savoir des enseignants et de la place des groupes d'enseignants au sein du système éducatif" (Tardif et al, 1998, p. 17). La professionnalisation conduirait par conséquent à une transformation sociale (Tardif et al., 1998) ayant des effets sur la culture professionnelle (Perrenoud, 2001b).

Situé dans le prolongement d'un long questionnement sur la nature des savoirs de l'enseignant et de leur actualisation dans la pratique, le mouvement de professionnalisation met l'accent sur la *pratique réflexive* et la construction de *compétences*, dégagées de l'analyse de la pratique enseignante (Altet, 2004 ; Boutet, 2003 ; Hemingway, 2003 ; Holborn, 2003 ; Lessard, 2004 ; Saussez et Paquay, 2004) et regroupées éventuellement dans des référentiels (MÉQ, 2001 ; OEEO, 1999 ; Perrenoud, 2004a). En fait, le mouvement de professionnalisation récupère la dimension réflexive déjà présente dans la conception de Dewey (1938/1993) de l'enseignant qui réfléchit sur ses actions pour en dégager des conclusions au sujet de leur utilité et de leur efficacité à résoudre des problèmes particuliers. Issue du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), la pratique réflexive devient l'attribut essentiel du professionnel en général (Schön, 1994 ; Le Boterf, 2002 et 2004) et implicitement de l'enseignant professionnel (Holborn, 2003). En effet, la "réflexivité" constitue une dimension essentielle de la compétence, qui amène le professionnel à "améliorer ses façons d'agir", à "apprendre à transposer", tout en favorisant le sentiment d'auto-

efficacité (Le Boterf, 2004, p. 110). En même temps, la pratique réflexive permet au professionnel de prendre du recul, “pour ne pas en rester au stade de l’empirisme et pour mieux conduire ses pratiques professionnelles” (Le Boterf, 2004, p. 97).

Concept-clé de la professionnalisation, *la compétence* se manifeste “dans la mise en oeuvre d’une action en situation de travail”, en prenant appui “sur des corps de savoirs qui sont élaborés socialement et pour la plupart en dehors du contexte de travail” (Le Boterf, 2004, p. 53). En survolant la littérature sur le concept de compétence en psychologie du travail afin d’examiner son application à la profession enseignante, Mellouki et Gauthier (2005, p. 8) concluent que “dans la mise en oeuvre d’une compétence se conjuguent des aptitudes, des traits de personnalité, des savoirs et des savoir-faire”.

L’adoption de ce paradigme de professionnalisation a eu comme premier résultat la réalisation des référentiels de compétences, qui ont remplacé les anciens répertoires de connaissances ou de savoirs (MÉQ, 2001 ; Perrenoud, 2004a). Même dans les cas où il ne s’agit pas explicitement de “compétence”, les “normes d’exercice” (OEEQ, 1999), les “savoirs” (Altet, 2004) ou les “connaissances” (Darling-Hammond et Baratz-Snowden, 2005) s’en rapprochent du point de vue conceptuel, dans la mesure où il y a ancrage dans la situation et réponse adaptée au contexte d’enseignement. En plus d’offrir une image de ce que devrait être l’enseignant professionnel, les référentiels de compétences servent à brosser des profils de sortie des programmes de formation initiale à l’enseignement. Sans vouloir analyser en profondeur les référentiels de compétences des enseignants construits jusqu’à date, la section suivante se penchera sur quelques éléments de contenu, tout en accordant une attention particulière à une problématique traitée de façon inégale, soit celle des différences ethnoculturelles. Nous avons examiné à titre d’exemple quatre référentiels, proposés respectivement par l’OEEQ (1999), par le

MÉQ (2001), par Perrenoud (2004a) et par Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005). La situation en Ontario nous intéresse particulièrement, étant donné que notre recherche s'est déroulée dans cette province. La situation au Québec nous a semblé un point important de référence, témoignant d'une approche différente de la problématique, dans le même cadre politique canadien fédéral. Par ailleurs, les exemples venus d'Europe (Perrenoud) et des États-Unis (Darling-Hammond et Baratz-Snowden) servent à mettre en perspective les approches canadiennes de gestion de la diversité sociale et scolaire. De plus, tandis que les deux référentiels canadiens représentent des documents gouvernementaux qui orientent la formation et l'action professionnelles des enseignants, les deux autres constituent des propositions théoriques aspirant à contribuer à la mise en place de mesures pratiques.

I. 2. Le traitement des différences ethnoculturelles dans des référentiels de compétences des enseignants

Les référentiels de compétences reflètent les partis-pris idéologiques, ontologiques, axiologiques, épistémologiques et professionnels de leurs auteurs respectifs. Par exemple, l'OEEQ (1999) a entrepris un processus de consultation de ses membres afin que les "normes d'exercice de la profession enseignante" reflètent "les croyances et les valeurs des personnes participant au processus d'élaboration" (p. 2). Cinq dimensions structurent, selon cet organisme, la description de ce qu'est un "enseignant professionnel", à savoir : l'engagement envers les élèves et leur apprentissage, les connaissances essentielles, l'exercice de la profession, le leadership et communauté, le perfectionnement professionnel.

Dans l'optique de professionnalisation et d'approche culturelle de l'enseignement qui sous-tend la réforme du système d'enseignement québécois, le MÉQ (2001), quant à lui, a

identifié douze compétences de l'enseignant, regroupées en quatre catégories. Ces quatre catégories comprennent : les fondements de la profession enseignante, l'acte d'enseigner, le contexte social et scolaire et l'identité professionnelle.

Partant de la compréhension de la compétence comme « capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations », Perrenoud (2004a, p. 17) propose un référentiel de dix « nouvelles compétences » des enseignants. S'y retrouvent : organiser et animer des situations d'apprentissage, gérer la progression des apprentissages, concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation, impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail, travailler en équipe, participer à la gestion de l'école, informer et impliquer les parents, se servir des technologies nouvelles, affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession, gérer sa propre formation continue.

Sur le sol américain, Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005) n'utilisent pas explicitement le terme *compétence*, mais inscrivent leur démarche dans une perspective de professionnalisation des enseignants, quand elles examinent comment les facultés d'éducation pourraient préparer des « enseignants hautement qualifiés ». L'univers des savoirs des enseignants comprendrait : 1. des connaissances des apprenants et de leur développement dans le contexte social (apprentissage, développement de la personne, langage) ; 2. connaissances de la matière enseignée et des objectifs du curriculum (objectifs éducationnels et habiletés, contenus) et 3. connaissances de l'enseignement (didactique de la matière, enseignement à des clientèles diverses, évaluation, gestion de la classe) (Darling-Hammond et Baratz-Snowden, 2005, p. 6).

La comparaison de ces quatre exemples de référentiels des compétences des enseignants (voir le Tableau 1) met bien sûr en lumière des ressemblances ainsi que des différences. Il en

émerge un noyau commun formé des compétences reliées aux contenus à enseigner, à l'exercice de l'acte d'enseigner ainsi qu'aux liens de l'enseignant avec le milieu (scolaire et social). Par contre, le traitement des différences ethnoculturelles compte parmi les points de divergence entre les quatre référentiels mentionnés. Le MÉQ ne fait aucune référence explicite à cette problématique, malgré des renvois à la nécessité de prendre en considération les caractéristiques des élèves concernés. Les normes d'exercice de la profession enseignante de l'OEEQ, en revanche, invoque à plusieurs endroits la prise en considération des différences culturelles entre les élèves. Dans le même sens, Perrenoud (2004a) inclut des éléments de cette problématique dans la Compétence 3 : "gérer l'hétérogénéité en salle de classe", et dans la Compétence 9 : "lutter contre les préjugés et les discriminations sexuelles, ethniques et sociales : dispenser une éducation à la tolérance et au respect des différences de tous genres". Darling-Hammon et Baratz-Snowden, pour leur part, parlent d' "enseignement à des clientèles diverses".

Tableau 1 : Les contenus de quatre référentiels de compétences des enseignants

OEEQ (1999)	MÉQ (2001)	Perrenoud (2004)	Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005)
1. l'engagement envers les élèves et leur apprentissage 2. les connaissances essentielles 3. l'exercice de la profession 4. le leadership et communauté 5. le perfectionnement professionnel	1. les fondements de la profession enseignante 2. l'acte d'enseigner 3. le contexte social et scolaire 4. l'identité professionnelle	1. organiser et animer des situations d'apprentissage 2. gérer la progression des apprentissages 3. concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation 4. impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur travail 5. travailler en équipe 6. participer à la gestion de l'école 7. informer et impliquer les parents 8. se servir des technologies nouvelles 9. affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession 10. gérer sa propre formation continue	1. des connaissances des apprenants et de leur développement dans le contexte social (apprentissage, développement de la personne, langage) 2. connaissances de la matière enseignée et des objectifs du curriculum (objectifs éducationnels et habiletés, contenus) 3. connaissances de l'enseignement (didactique de la matière, enseignement à des clientèles diverses, évaluation, gestion de la classe)

Même dans ces trois cas de référentiels qui explicitent la problématique du traitement des différences ethnoculturelles en salle de classe, l'accent tombe sur des aspects divers. L'OEEO privilégie la connaissance et la valorisation du patrimoine culturel des élèves ainsi que la compréhension, par les enseignants, de l'influence que les différences ethnoculturelles peuvent avoir sur l'apprentissage des élèves. Dans ce cadre, l'OEE encourage les enseignants à instaurer un milieu éducatif respectueux des différences et à utiliser des stratégies d'enseignement adaptées à ces mêmes différences. Perrenoud insiste sur la cohésion du groupe-classe hétérogène et sur la mission de l'enseignant de préserver un milieu sain de préjugés et de discrimination. Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005) privilégient l'adaptation de l'enseignement à la diversité ethnoculturelle du groupe-classe quand elles incluent parmi les connaissances nécessaires de l'enseignant "comment adapter le curriculum et l'enseignement afin de rejoindre tous les élèves" (p. 21)

L'analyse succincte de ces exemples de référentiels des compétences des enseignants met en lumière un traitement inégal des différences ethnoculturelles. Cela découle sans doute de la posture ontologique, épistémologique, axiologique et idéologique des auteurs de chacun de ces documents. Dans cette optique, ce que nous avons appelé le "noyau commun" des référentiels examinés bénéficie d'une approche assez similaire, quelles que soient les valeurs et les croyances des auteurs. Par contre, le traitement des différences ethnoculturelles témoignent de positions qui recouvrent des aspects divers, qui se complètent réciproquement.

Puisque le traitement des différences ethnoculturelles ne fait pas unanimité dans les référentiels pris à titre d'exemples, il émerge dans un premier temps la question de la pertinence d'y inclure des aspects liés à cette problématique. Dans le cas d'une réponse affirmative, nous pourrions nous interroger par la suite au sujet des éléments à y inclure ainsi qu'au sujet des

mesures à implanter pour que les enseignants développent des compétences en lien avec le traitement des différences ethnoculturelles en salle de classe. Les trois sections qui suivent essayeront de cerner si la présence desdits aspects se justifie dans le contexte canadien, et, plus spécifiquement, ontarien. L'analyse se fera dans une perspective de demande sociale, reflétée par la composition ethnique de la société canadienne contemporaine, complétée par un bref aperçu des approches politiques de gestion de la diversité. Enfin, des éléments tirés de la recherche sur les réalités de l'enseignement aux groupes pluriethniques viendront appuyer l'argumentation.

I. 3. Bref portrait ethnoculturel du Canada à l'aube du troisième millénaire

Se construisant comme un pays ouvert à l'immigration internationale, le Canada accueille deux catégories différentes d'immigrants. Les immigrants humanitaires viennent de pays en guerre ou en difficulté économique ou politique grave, ou bien frappés par des catastrophes naturelles. Les travailleurs qualifiés, quant à eux, passent par un processus de sélection visant à apprécier leur adaptabilité à la société d'accueil, en termes de niveau de scolarisation, expérience professionnelle et maîtrise de l'une des langues officielles (l'anglais et le français).

Les raisons humanitaires mises à part, la politique canadienne d'immigration se justifie, d'un côté, par le besoin de croissance démographique et de l'autre, par la nécessité d'augmenter le niveau de qualification de la main-d'oeuvre active dans les domaines-clés de la nouvelle économie. Par exemple, des modèles prévisionnels du gouvernement fédéral soutiennent que la croissance nette de la population active sera entièrement attribuée à l'immigration en 2011 (Gouvernement du Canada, 2004). De plus, la croissance continue du niveau de qualification requis pour les emplois de la nouvelle économie et la pénurie de la main-d'oeuvre dans certains domaines ne sauraient pas être comblées par les seules ressources internes, l'apport de

l'immigration étant souligné par des documents des gouvernements fédéral et provinciaux (Gouvernement du Canada, 2004 ; Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec, 2004).

Dans ce contexte, environ deux cents mille personnes reçoivent annuellement le droit de s'établir au Canada, ce qui représente approximativement 1% de la population du pays (Citoyenneté et Immigration Canada, 2004). Cette politique a comme résultat le changement de la composition ethnique de la population, dont 18,4% était issue de l'immigration récente lors du recensement de la population de 2001, le niveau le plus haut des sept dernières décennies (Statistique Canada, 2003).

La majorité des nouveaux arrivants s'établissent dans les grands centres urbains, tels Montréal, Toronto et Vancouver. En effet, l'immigration constitue le facteur le plus important de croissance démographique dans presque toutes les régions, mais surtout dans les régions urbaines (Statistique Canada, 2003). Par exemple, le taux de croissance démographique de 2% enregistré par les villes de Toronto et de Vancouver de 1996 à 2001 s'explique par l'immigration internationale (idem, ibidem.). Des régions traditionnellement plus homogènes commencent aussi à se diversifier sous l'influence de l'immigration internationale, telles Ottawa-Gatineau ou bien le couloir Edmonton-Calgary (idem, ibidem).

Le changement le plus radical s'observe par contre dans l'origine des groupes d'immigrants. Tandis que dans les années 1960 et 1970 la plupart des immigrants venaient des pays de l'Europe occidentale (81%), les nouveaux arrivants viennent de pays différents¹. Cela change certes la composition ethnique de la société en général, mais a aussi un effet considérable

¹ Par exemple, 57% des immigrants établis au Canada entre 1996 et 2001 viennent de l'Asie, 13% des Caraïbes, de l'Amérique centrale et du Sud, 7% de l'Afrique (idem, ibidem.).

sur la composition ethnique de la population étudiante, les cohortes jeunes étant plus diversifiées sur le plan ethnique que les cohortes plus âgées (idem, ibidem.).

À la suite de ce bref profil ethnoculturel, il est opportun de se demander dans quelle mesure le Canada est prêt à intégrer les nouveaux arrivants d'origines ethniques et cultures différentes. La sous-section suivante présentera brièvement l'approche canadienne de gestion de la diversité.

I. 4. La gestion de la diversité ethnoculturelle dans la société canadienne

Tel que montré dans la section précédente, la politique d'immigration mise en place par le gouvernement fédéral contribue à la diversité ethnoculturelle de la société canadienne contemporaine. L'immigration internationale apparaît, dans le discours politique contemporain, comme une source de richesse économique et comme un support à la croissance démographique pour le Canada (Citoyenneté et Immigration Canada, 2004). Dans ce contexte, le gouvernement fédéral a adopté sa politique multiculturelle, destinée à statuer sur les droits des communautés ethnoculturelles minoritaires. Mais quelle fut l'évolution de la politique multiculturelle canadienne, et surtout qu'en est-il aujourd'hui ?

I. 4. 1. La politique multiculturelle du Canada

Adoptée en 1988, la *Loi sur le multiculturalisme canadien* se situe dans le prolongement d'une série de gestes politiques étalée sur plusieurs décennies. Rappelons brièvement qu'au début du 20e siècle, la politique d'immigration au Canada fermait la porte aux ressortissants de l'Asie et de l'Afrique. À la fin des années 1940, le Premier ministre de l'époque, Sir Mackenzie King,

promettait la libéralisation de la politique d'immigration, mais d'une façon qui ne permette pas d' "altérer" le caractère de la nation (Moodley, 1988).

Ce ne fut que dans les années 1960, lors de la présentation des conclusions du rapport de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme*, que le caractère pluriethnique de la société canadienne fut mis de l'avant, sous la pression des groupes ethniques (Houle, 1999). Le résultat immédiat de ce rapport a été l'adoption, en 1969, de la *Loi sur les langues officielles*, qui déclarait l'anglais et le français comme langues officielles de l'administration fédérale canadienne. L'affirmation, en 1971, par le gouvernement libéral dirigé par Pierre Elliot Trudeau, du multiculturalisme comme caractéristique de la société canadienne dépassait toutefois les objectifs de départ dudit rapport. Après l'adoption de la *Charte des droits et des libertés* et de la *Loi constitutionnelle* en 1981, la *Loi sur le multiculturalisme canadien*, adoptée en 1988, constitue l'achèvement de ce processus de libéralisation et de démocratisation de l'immigration au Canada. En effet, ladite loi confirme le caractère multiculturel du Canada et offre un support légal aux groupes minoritaires désireux de conserver leur patrimoine culturel tout en participant de plein droit au développement de la société.

La politique multiculturelle a fait, au fil des années, l'objet de résistances et de remises en question. Selon ses critiques, résumées par McAndrew, Helly et Tessier (2003), la politique multiculturelle encouragerait la "ghettoïsation" des groupes minoritaires, mettrait de l'avant une conception statique et folklorisante de la culture et de l'identité et masquerait les enjeux de pouvoir au sein des sociétés pluriethniques. Tel que Houle (1999) le démontre, ladite politique a visé toujours des effets intégrateurs de la société. Des orientations différentes se révèlent à l'analyse, qui ne remettent toutefois pas en question son esprit initial. Ainsi, McAndrew, Helly et Tessier (2003) identifient trois étapes de la mise en place de la politique multiculturelle, à partir

d'une approche folklorique dans les années 1970, pendant lesquelles l'accent portait sur la préservation des langues et cultures d'origine. Dans les années 1980, les approches antiracistes et de sensibilisation de la population majoritaire aux enjeux de la participation citoyenne ont été privilégiées. Enfin, le renforcement du sentiment d'appartenance et de cohésion sociale semble marquer les années 1990.

Pour leur part, toutes les provinces se sont dotées de politiques multiculturelles, à l'exception du Manitoba (Ghosh et Abdi, 2004). Le Québec, quant à lui, a mis en place sa propre politique interculturelle. Les politiques provinciales s'appuient sur les mêmes valeurs de cohésion et équité sociale et soutiennent les communautés culturelles dans leurs efforts de préservation des langues et cultures d'origine. Comme notre recherche s'est déroulée en Ontario, nous présenterons plus en détail les politiques multiculturelles de cette province, avec un accent sur les politiques en matière d'éducation.

1. 4. 2. Survol des politiques ontariennes en lien avec la gestion de la diversité

Le gouvernement de l'Ontario semble avoir suivi la politique du gouvernement fédéral. En 1977, l'Ontario a établi The Heritage Language Programme, qui propose des cours de langues et de cultures offerts à l'intention des élèves issus de l'immigration. En 1987, à l'époque où le gouvernement fédéral était en train de rédiger la Loi sur le multiculturalisme canadien, un comité consultatif ontarien a publié le rapport *Élaboration d'une politique d'équité en matière de relations raciales et ethnoculturelles*. Ce rapport visait à présenter, à l'intention des conseils scolaires, un modèle possible de politique sur les relations raciales. Soumis à un examen critique à l'échelle provinciale, ce rapport constitue le fondement des politiques que le gouvernement de l'Ontario a adoptées par la suite au sujet de l'éducation multiculturelle et antiraciste. En 1993, le

MÉFO a adopté des lignes directrices d'élaboration de la politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires, dont les objectifs sont formulés comme suit :

Développer ou modifier les programmes d'études afin qu'ils reflètent, de façon équitable, la diversité raciale et culturelle de notre société.

Veiller à ce que les expériences d'apprentissage à l'école tiennent compte, de façon appropriée et équitable, de l'identité culturelle et raciale de toutes et tous les élèves.

Reconnaître les préjugés et les obstacles discriminatoires que l'on retrouve dans le contenu, les politiques, les structures des programmes d'études et le matériel didactique.

Améliorer les aptitudes du personnel enseignant à tirer le meilleur des documents empreints de préjugés afin de développer la pensée critique chez les élèves et de les aider à dépister toute forme de racisme.

Refléter la diversité du personnel, des élèves, des parents et de la collectivité dans tous les domaines relatifs à l'élaboration, à l'évaluation et à la mise en oeuvre des programmes d'études et dans la composition des comités des programmes d'études. (MÉFO, 1993a, p. 13)

La Note 119/1993 (Politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires) du MÉFO définit le cadre d'action envisagé à l'époque par le MÉFO pour réformer l'éducation en Ontario. Comme depuis le MÉFO n'a pas réactualisé ses politiques à ce sujet, ces deux documents restent les seules références. Le MÉFO reconnaissait dans ce document

l'existence des iniquités dans le système éducatif et en admettait les conséquences néfastes sur l'«épanouissement des autochtones et des autres élèves et des membres du personnel issus des minorités raciales et ethnoculturelles» (MÉFO, 1993b, p. 1). Il recommandait par conséquent une modification des politiques en place à l'époque, accompagnée d'une modification des pratiques et des comportements individuels «qui sont racistes de par leur incidence, si ce n'est par leur intention» (ibidem, p. 1). En même temps, les spécialistes du ministère affirmaient un parti-pris idéologique : «Une éducation antiraciste et fondée sur l'équité ethnoculturelle va plus loin qu'une éducation multiculturelle, dans laquelle on se limite à enseigner des notions sur les cultures et traditions de divers groupes.» (ibidem, p. 1). Les conseils scolaires devaient élaborer une politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle, qui serait par la suite approuvée par le ministre de l'éducation. Les politiques des conseils scolaires devaient «renfermer un plan d'action pour recenser puis éliminer les préjugés raciaux et ethnoculturels ainsi que les obstacles inhérents à la politique et aux pratiques du conseil scolaire, ainsi qu'à la planification et à la prestation des programmes d'éducation» (ibidem, p. 1). La priorité était accordée «à l'élargissement du programme d'études pour y inclure divers points de vue et en éliminer les stéréotypes» (ibidem, p. 1).

D'autres actions et documents ministériels témoignent implicitement de l'orientation politique du ministère à ce sujet. Le document *Valeurs, influences et relations avec les pairs. Guide pédagogique*, qui date de 1996, en constitue un exemple concluant. Le MÉFO y définit les valeurs auxquelles le système éducatif de l'Ontario doit préparer les élèves. Deux objectifs apparaissent comme essentiels dans le processus d'éducation et de formation. D'une part, le fait que les élèves doivent être sensibilisés aux valeurs de la société canadienne. D'autre part, l'école ontarienne doit fournir à tous les élèves un «environnement qui les aide à se créer une image

positive d'elles-mêmes et d'eux-mêmes, ce qui est crucial pour leur permettre d'agir en tant que membres responsables et bienveillants de la société” (MÉFO, 1996, p. 1). La diversité ethnoraciale et culturelle représente selon ce document un facteur qui a changé d’une manière radicale l’image de la société. En même temps, il reste essentiel que l’école forme des individus qui vont “vivre, s’épanouir et jouer un rôle productif dans une société qui valorise la diversité et qui prône l’équité et la justice sociale” (ibidem, p. 2). Parmi les valeurs sociales considérées comme importantes par les auteurs du guide pédagogique de 1996, nous retrouvons : le respect de soi, la justice, l’égalité des chances, l’équité, c’est-à-dire exactement les valeurs promues par les tenants de l’éducation multiculturelle. L’image se complète si nous y ajoutons quelques-unes des valeurs personnelles dont le document en question parle : la conviction qu’il est important de réaliser son potentiel, le respect des autres, le respect de soi-même, l’appréciation de sa langue et de sa culture d’origine, ainsi que des autres langues et cultures. Sans faire une référence directe aux idéaux de l’éducation multiculturelle, ce guide pédagogique se situe dans le cadre idéologique que les militants les plus ardens du multiculturalisme défendent.

En janvier 1995, la Commission royale sur l’éducation (établie par le MÉFO en 1993) publia le rapport *Pour l’amour d’apprendre*, qui constitue la clé de l’évolution actuelle du système éducatif ontarien. Le rapport consacre la diversité ethnoculturelle en Ontario comme une source de richesse, mais aussi comme une source de tensions qui affectent les établissements scolaires. Dès la première page dudit rapport, les auteurs affirment leur croyance dans la capacité du système éducatif ontarien de “répondre à cette diversité” et dans sa mission de “servir dans la plus totale équité des élèves de toute provenance imaginable”. En étroite relation avec les principes et les objectifs de l’éducation multiculturelle et antiraciste, la Commission recommande que :

1. les écoles fournissent les programmes de soutien linguistique en anglais ou en français à l'intention des élèves immigrants qui en ont besoin (recommandation 32) ;
2. les facultés d'éducation intensifient leurs efforts en vue d'attirer plus d'étudiants-maîtres provenant des minorités culturelles et raciales (recommandation 61) ;
3. les facultés d'éducation mettent en place des programmes conjoints pour encourager les jeunes appartenant aux groupes minoritaires à choisir la profession enseignante (recommandation 62);
4. les conseillères et conseillers scolaires, les éducatrices et les éducateurs et le personnel de soutien bénéficient d'un programme de perfectionnement professionnel sur l'antiracisme (recommandation 137) ;
5. l'évaluation du rendement des agentes et agents de supervision, des directrices et directeurs, de même que des enseignantes et enseignants inclue des résultats mesurables liés directement aux politiques et aux plans antiracistes du Ministère et des conseils scolaires (recommandation 138) ;
6. le Ministère et les conseils scolaires examinent et contrôlent systématiquement le matériel didactique (textes, livres et revues, vidéos, logiciels, et ainsi de suite), les méthodes et programmes pédagogiques (programme d'études) ainsi que les outils d'évaluation pour s'assurer qu'ils soient dénués de tout racisme et qu'ils respectent l'esprit et la lettre des politiques antiracistes (recommandation 140).

L'un des changements les plus importants survenus à la suite du rapport de la Commission royale sur l'éducation reste la création de l'OEEO. Organisation professionnelle,

l'OEEEO assume parmi d'autres responsabilités la mission d'élaborer un processus d'agrément des programmes de formation initiale à l'enseignement offerts par les facultés d'éducation de l'Ontario. La dernière étape de ce processus s'est accomplie le 12 décembre 2002, date à laquelle l'OEEEO est devenu responsable de l'agrément de tous les programmes de formation initiale des maîtres.

En novembre 1999, l'OEEEO a adopté les *Normes d'exercice de la profession enseignante*, qui décrivent les compétences et les habiletés dont tous les membres de l'organisation (en fait les seuls habilités à enseigner en Ontario) devraient faire preuve. Tel que l'on lit dans ce document, les membres de l'OEEEO "traitent équitablement et avec respect" tous les élèves, les "encouragent à devenir des individus à part entière au sein de la société", ils "connaissent les façons d'enseigner dans un monde en évolution" (OEEEO, 1999, p. 5). Les membres de l'OEEEO aident l'élève "à accepter sa propre identité, à mieux connaître son patrimoine culturel et à développer son estime de soi", ils utilisent "une gamme de méthodes pédagogiques pour s'adapter aux différences en apprentissage, culturelles, spirituelles et langagières", "s'adaptent aux différences des élèves tout en respectant leur diversité", aident l'élève "à lier l'apprentissage à sa propre expérience de vie ainsi qu'à ses particularités culturelles et spirituelles" (ibidem, p. 9). Parmi les connaissances essentielles des membres de l'OEEEO figure la compréhension de l'influence sur l'apprentissage "du patrimoine culturel, de la langue, de la situation familiale, du sexe, de la communauté" (ibidem, p. 11).

Les conseils des écoles publiques et catholiques constituent la dernière autorité systémique appelée à régulariser le fonctionnement de l'éducation en Ontario. Par exemple, en janvier 1998, Ottawa-Carleton District School Board établissait un comité communautaire pour l'équité ethnoculturelle (politique P.008.GOV du 30 janvier 1998). Les deux objectifs de ce

comité étaient d'assister le conseil dans l'implantation de ses politiques antiracistes et d'équité ethnoculturelle et de promouvoir un environnement scolaire où tous les élèves puissent pleinement s'épanouir. Le comité se compose des membres du conseil des écoles publiques, mais les membres intéressés de la communautés peuvent y assister en tant qu'observateurs.

En 2001, conformément à la Loi de l'éducation révisée en 1998, le Ottawa-Carleton Public School Board adopte la politique P.098.CUR *Antiracism and Ethnocultural Equity Policy*. Ce document réaffirme l'engagement du conseil à l'égard des principes d'équité et d'antiracisme. Parmi les lignes directrices les plus importantes, nous retrouvons la décision d'établir un dialogue permanent avec la communauté, en vue d'éliminer la discrimination raciale et ethnoculturelle des salles de classe et d'assurer l'égalité des chances pour tous les élèves. Le conseil s'engageait aussi à participer à la révision des curricula, de façon à ce que ceux-ci reflètent d'une manière équitable les expériences, les perspectives, les valeurs et les réalisations d'une société canadienne diversifiée. En même temps, le conseil exprimait la nécessité d'implanter des mesures capables à faire acquérir aux élèves les connaissances et les habiletés d'apprécier les valeurs de la société et de rejeter les attitudes et les comportements discriminatoires. L'apprentissage des connaissances interculturelles fait partie des points d'intervention du conseil, tout comme l'implantation d'un système d'évaluation plus équitable, qui maximise les chances de réussite pour tous les élèves, quelle que soit leur appartenance ethnoculturelle. Une politique d'équité d'accès à l'emploi est aussi envisagée.

La procédure PR.618.CUR du 30 avril 2001 vise à orienter l'implantation de la politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle du conseil. Au niveau des curricula et des matériels didactiques utilisés en salle de classe, quelques voies d'intervention sont envisagées : le personnel doit inclure les principes d'équité ethnoculturelle dans l'activité de révision et de développement

des curricula ontariens, de façon à ce que ceux-ci reflètent d'une manière équitable la diversité ethnoculturelle de la société canadienne ; les politiques curriculaires, les programmes, les pratiques, les matériels d'enseignement et d'apprentissage doivent être examinés afin d'en éliminer les biais ethnoculturels et les discriminations ; les outils d'évaluation et de placement des élèves doivent être réexaminés afin de les rendre plus équitables. Au niveau des pratiques scolaires, le conseil encourage les écoles à reconnaître la diversité ethnoculturelle de la société canadienne comme une partie importante de la construction d'une communauté scolaire positive et inclusive, et cela même si l'école semble homogène du point de vue ethnoculturel : *“This recognition should take place regardless of the ethnocultural homogeneity or heterogeneity of the school.”* (Ottawa-Carleton Public School Board, 2001, p. 2).

Le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario reconnaît, lui-aussi, l'importance de ce que les documents officiels appellent “éducation interculturelle”. Le conseil se fixe l'objectif de promouvoir “la connaissance, la compréhension et la valorisation des diverses cultures qui se côtoient”, de “prévenir, déceler et éliminer les préjugés, le racisme et la discrimination dans les pratiques, les programmes, les attitudes et les comportements”. Pour ce conseil, l'éducation interculturelle et antiraciste s'impose comme “le modèle même d'une bonne éducation” (Le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario : Politiques et programmes).

Ce survol des politiques en lien avec le multiculturalisme au palier fédéral et en Ontario fait émerger la continuité des valeurs et des approches privilégiées pour la gestion de la diversité sociale et scolaire. Le tableau suivant présente les éléments clés des dites politiques.

Tableau 2 : Éléments clés des politiques en lien avec le multiculturalisme des gouvernements fédéral et de l'Ontario

Le cadre fédéral	Politiques éducatives en Ontario	Pistes d'action proposées
La diversité ethnoculturelle représente une source de richesse pour la société canadienne.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Adaptation des enseignants aux différences en apprentissage, culturelles, spirituelles et langagières des élèves, tout en respectant leur diversité. ➤ Relier l'apprentissage à l'expérience de vie de l'élève ainsi qu'à ses particularités culturelles et spirituelles. ➤ Encourager l'élève à accepter sa propre identité à et à développer son estime de soi. 	Formation initiale et continue des enseignants
La politique multiculturelle vise à assurer la participation égale et équitable de tous à la vie sociale, quelle que soit l'origine ethnoculturelle.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Veiller à éliminer la discrimination et à détruire les préjugés en lien avec l'origine ethnoculturelle et raciale de la personne. ➤ Promouvoir une éducation équitable et qui donne des chances égales à tous. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Politique antiraciste dans les conseils scolaires ➤ Programme d'équité d'accès à l'emploi et à la formation des enseignants
Le gouvernement fédéral donne son appui aux groupes minoritaires à préserver leur patrimoine culturel et linguistique.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Encourager l'élève à mieux connaître son patrimoine culturel. ➤ Comprendre l'influence sur l'apprentissage du patrimoine culturel, de la langue, de la situation familiale, du sexe, de la communauté. 	Formation initiale et continue des enseignants

L'implantation de ces principes dans la vie quotidienne signifierait la construction d'une société où discrimination, exclusion ou iniquité ne trouveraient pas de place. Toutefois, du point de vue social, des résultats de recherches récentes (Bannerji, 2000 ; Dei et Calliste, 2000 ; James, 2005 ; Mobasher et Sadri, 2004) démontrent des faiblesses de l'implantation des principes politiques d'inclusion et d'équité sociale et brossent le tableau d'une société où les différences sont tolérées, mais pas valorisées ni dans la culture, ni dans l'économie. Que dit la recherche au sujet de la situation dans le système d'éducation ?

I. 5. Approches multiculturelles en éducation

Loin d'être un phénomène isolé, la reconnaissance, à travers le discours politique, de la nécessité de l'éducation multiculturelle au Canada rejoint les préoccupations internationales (Banks, 1987 ; Blondin, 1991 ; Hidalgo, Chavez-Chavez et Ramage, 1996 ; Cossette et Verhas, 1999). Malgré un fort mouvement international en faveur de l'éducation pour vivre ensemble (Berthelot, 1991 ; Coste, Moore et Zarat, 1997 ; Paquette, 1999), il ne faut pas ignorer que le Canada se compte parmi les pays, peu nombreux, à avoir affirmé leur caractère multiculturel et à avoir statué le multiculturalisme comme dimension essentielle de la société.

Adopter des politiques d'éducation multiculturelle n'équivaut pas forcément à les implanter d'une manière fonctionnelle dans la réalité scolaire quotidienne (Wideen et Barnard, 1999). L'intégration de l'éducation multiculturelle dans le système d'éducation suppose des changements structurels des curricula (Banks, 1993 ; Nieto, 1992 ; Watt et Roessingh, 1994), des matériels didactiques utilisés en salle de classe (Jacquet, 1996 ; Lebrun et Gagnon, 1996 ; McAndrew, 1986), accompagnés de changements de mentalité au sein du corps professoral (Ghosh, 1991 ; Lund, 1998 ; Martin et Warburton, 1998) et, nous oserions dire, à l'échelle de la société canadienne. Si le premier type de changements s'avère relativement facile à mettre en oeuvre (et des résultats remarquables ont déjà été enregistrés, tel que le prouvent les nouveaux curricula de l'Ontario et du Québec, pour limiter les exemples à ces deux provinces), les changements de mentalité se heurtent parfois à des résistances et nécessitent des interventions à long terme (Mio et Awakuni, 2000). En même temps, des recherches récentes ont souligné des paradoxes de l'implantation des politiques multiculturelles dans la société canadienne (Bannerji, 2000 ; Dei et Calliste, 2000 ; Houle, 1999 ; James, 2005) et plus spécifiquement dans les

systemes provinciaux d'éducation (Ghosh et Abdi, 2004 ; Solomon, Portelli, Daniel et Campbell, 2005).

La dynamique socio-démographique du Canada contemporain, les réponses politiques à cette réalité ainsi que la recherche en éducation fournissent des arguments en faveur de la préparation des enseignants à l'éducation multiculturelle. Dans une perspective de professionnalisation, cela signifierait l'inclusion, dans les référentiels de compétences des enseignants, d'une compétence spécifique en lien avec l'éducation multiculturelle. Des aspects reliés au traitement des différences ethnoculturelles en salle de classe font déjà partie de référentiels gouvernementaux, comme c'est bien le cas des *Normes de la profession enseignante* en Ontario (OEEQ, 1999). Par contre, un bref aperçu des résultats de recherches au sujet de l'éducation multiculturelle indique des incohérences entre ce discours politique et sa mise en pratique, reflétée principalement par la place accordée à la problématique dans des programmes de formation initiale des enseignants (Gremion, 2006 ; Moldoveanu, 2005 ; Sleeter, 2006). Il en découle une préparation insuffisante des enseignants (Causey, Thomas et Armento, 2000 ; Huerta, 1999 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b ; Ogay, 2006), qui la perçoivent d'ailleurs comme confrontante (Desautels, 2006 ; Gaboury-Bonhomme, 2006 ; Martin, 2006) et la mentionnent parmi les facteurs d'abandon de la carrière enseignante (Moore Johnson et Birkeland, 2004).

Dans ce contexte, la formation initiale des enseignants à l'éducation multiculturelle pourrait représenter un aspect clé dans le développement de la compétence multiculturelle des enseignants (Ghosh, 1991 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b ; Ouellet, 2002). Se pencher sur le processus de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez des étudiants-maîtres offrirait une meilleure compréhension de la réalité du milieu, telle que perçue

par des futurs enseignants, de leurs attentes ainsi que de l'articulation théorie-pratique, en plus de suggérer des modèles de formation plus efficaces, le cas échéant. En nous situant dans une perspective de professionnalisation des enseignants, nous envisageons ce processus de construction des compétences à travers les deux dimensions de la formation initiale, soit les cours théoriques et les stages en milieu scolaire.

La recherche en éducation a déjà examiné les approches de formation initiale des enseignants à l'éducation multiculturelle. De nombreuses études sont ainsi consacrées aux dispositifs mis ou à mettre en place dans les universités (Henley et Young, 1989 ; Jenks, Lee et Kanpol, 2001 ; Lund, 1998; Ouellet, 1991 et 2002 ; Ouellet et Pagé, 1991) ainsi qu'au niveau de satisfaction des étudiants à la suite de ces formations (Guillaume, Zuniga et Lee, 1998 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007 ; Mujawamariya et Mahrouse, 2004 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a ; Young et Bouchanan, 1996) ou de leur degré de préparation mesuré par des questionnaires (Dee et Henkin, 2002 ; Milner, Flowers, Moore, Moore et Flowers, 2003). La question a été abordée du point de vue des attitudes des futurs enseignants au sujet de la diversité ethnoculturelle en salle de classe (Arias et Poynor, 2001 ; Boyle-Base, 2005 ; Bradfield-Kreider, 2001 ; Law et Lane, 1987 ; Rademacher, Wilhelm, Hildreth, Bridges et Cowart, 1998 ; Smith, 2000 ; Solomon, Portelli, Daniel et Campbell, 2005), tout aussi bien que de celui du fonctionnement des enseignants débutants en milieu pluriethnique (Cook et VanCleaf, 2000 ; Gérin-Lajoie, 2002 ; Hohl et Normand, 2000 ; Irvine, 1990 ; LeCompte, 1985 ; Mark et Hicks-Townes, 2006 ; McNeal, 2005 ; Sleeter, 1989 ; Yao, 1985). Malgré le poids de plus en plus important que les stages prennent dans la formation initiale des enseignants (Lauriala, 1997), la recherche sur leur contribution à la préparation au multiculturalisme des futurs enseignants se trouve encore à ses débuts (Duarte et Reed, 2004 ; Liu, 2000 ; Mujawamariya et Moldoveanu,

2003 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2005 et 2006a ; Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006).

Nous considérons, de concert avec des chercheurs de partout, que les stages représentent une dimension essentielle de la formation initiale des enseignants (Boote, Wideen, Mayer-Smith et Yazon, 2001 ; Boutet et Rousseau, 2002 ; Gervais et Desrosiers, 2005a), qui aide à articuler théorie et pratique (Paquay, 2000 ; Paquay, Altet, Charlier et Perrenoud, 1998 ; Perrenoud, 1998b et 2001a). En prenant aussi en considération le manque relatif d'études qui s'occupent de la construction des compétences reliées à l'éducation multiculturelle pendant les stages, nous avons décidé de focaliser notre intérêt de recherche sur cet aspect spécifique. La section suivante formulera les objectifs ainsi que la question principale de la présente recherche.

I. 6. Objectifs et question principale de recherche

La présente recherche vise par conséquent à examiner le processus de construction de la compétence multiculturelle du futur enseignant pendant les stages professionnels. Cet objectif général se traduit dans les trois objectifs opérationnels suivants :

1. Cerner la signification et l'importance qu'accordent des étudiants-maîtres à la compétence multiculturelle de l'enseignant.
2. Décrire et analyser comment la compétence multiculturelle de l'enseignant se construit pendant des stages d'enseignement.
3. Proposer un modèle théorique de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant à travers la formation professionnalisante.

Afin d'atteindre ces objectifs, nous nous proposons de répondre à une question principale de recherche, soit :

Comment des étudiants-maîtres perçoivent-ils le processus de construction de la compétence multiculturelle en milieu de stage professionnel?

Après avoir documenté la pertinence de la problématique ainsi délimitée, il est opportun de nous demander où en est actuellement la recherche sur ce sujet. Voici ce que le chapitre suivant tentera de cerner, à travers une recension des écrits au sujet de la formation en milieu de stage et au multiculturalisme des enseignants.

CHAPITRE II
LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce chapitre propose un survol de l'état d'avancement des connaissances en lien avec la problématique de recherche précisée dans le chapitre précédent. Nous poursuivons deux objectifs principaux. À travers la description du paysage de la recherche menée jusqu'à présent, nous visons premièrement à argumenter de la pertinence de notre sujet d'étude et deuxièmement à documenter nos choix théoriques et méthodologiques. Pour ce faire, nous traiterons des trois dimensions que nous considérons comme fondamentales pour notre recherche, soit : a) le rôle de la formation initiale des enseignants dans le processus de construction de leurs compétences professionnelles, avec un accent sur la formation pendant les stages d'enseignement ; b) la préparation au multiculturalisme dans les programmes de formation initiale des enseignants et c) l'apport des stages d'enseignement à la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants.

II. 1. La formation initiale, première étape de la construction des compétences des enseignants

Un nombre immense d'ouvrages traitant de la formation initiale des enseignants a été publié. Pour donner un aperçu général, seulement la recherche dans la base de données Eric en utilisant les descripteurs « teacher education » ou « preservice teacher » donne comme résultat plus de 65000 documents, dont plus de 9000 articles dans des revues arbitrées, 5600 livres et 600 thèses... Il faut en plus tenir compte du fait que ladite base de données contient essentiellement des publications en anglais. Ces chiffres démontrent selon nous deux réalités. D'une part, notons que la formation initiale des enseignants semble constituer un thème important de recherche en

éducation ; cette affirmation à valeur d'axiome n'a presque plus besoin d'être justifiée, vu que finalement la qualité de l'éducation dépend de la qualité des ressources humaines impliquées. D'autre part, il semble que la formation initiale des enseignants soit un phénomène extrêmement complexe, à multiples facettes et en constant changement. La recherche l'a par conséquent approché de plusieurs points de vue, et en utilisant différentes démarches méthodologiques. Les dispositifs mis en place pour la formation initiale des enseignants, les formules d'enseignement, d'accompagnement et d'évaluation, les contenus d'apprentissage, les profils de sortie, les processus et stratégies d'apprentissage, l'intégration des technologies dans l'enseignement, les caractéristiques des étudiants-maîtres dont leur identité professionnelle mais aussi celle de leurs formateurs, les enjeux sociaux de la profession représentent selon nous les thèmes principaux abordés dans la recherche sur la problématique. Les termes clés utilisés dans plusieurs bases de données classées par la Bibliothèque de l'Université d'Ottawa parmi les plus pertinentes pour les sciences de l'éducation (Eric, Francis, PsychInfo, Repères) ainsi que nos propres conclusions de lecture nous ont guidée pour dresser cette liste de sujet principaux qui ne se veut aucunement exhaustive. Ces sujets ont été traités d'un point de vue descriptif, évaluatif, comparatif ou expérimental. Quant à l'évaluation, elle a été menée de la perspective des acteurs impliqués (étudiants-maîtres, formateurs universitaires ou formateurs en stage), en utilisant des outils d'autoévaluation ou bien des outils qui mesurent des acquis. Les chercheurs ont adopté des postures différentes, que ce soit le rôle d'observateur extérieur au processus, d'acteur fondamentalement impliqué (bon nombre de recherches sont menées par des professeurs qui enseignent dans des programmes de formation initiale des maîtres) ou bien de partenaire au processus. Enfin, les recherches ont utilisé des données de nature quantitative ou qualitative ou bien une combinaison des deux.

Notre problématique de recherche s'inscrit dans la description des processus d'apprentissage en lien avec un certain contenu (l'éducation multiculturelle) dans le contexte des stages d'enseignement et adoptant la perspective de la professionnalisation des enseignants. Il nous semble par conséquent nécessaire d'examiner comment la recherche a traité de la professionnalisation des enseignants et du contexte spécifique des stages d'enseignement.

II. 1. 1. La formation initiale des enseignants dans une perspective de professionnalisation

Tel que montré dans le chapitre *Problématique*, le mouvement de professionnalisation des enseignants s'inspire directement des acquis en psychologie du travail (Tardif, Lessard et Gauthier, 1988) et commence à se situer à la base des réformes des systèmes éducatifs occidentaux depuis une dizaine d'années (Mellouki et Gauthier, 2005). Ce mouvement propose un changement de perspective ontologique sur la profession enseignante, dont nous avons tracé les caractéristiques principales dans le premier chapitre de cet ouvrage. En revanche, les dispositifs de formation et leur organisation s'en trouvent peu affectés. Ainsi, les programmes de formation initiale sont toujours structurés en deux volets, soit les cours dispensés dans le cadre universitaire et les stages effectués en milieu pratique. Tel est le cas de pays européens (Altet, 1998 ; Calderhead, 1998), des États-Unis (Darling-Hammond et Baratz-Snowden, 2005 ; McIntyre, Byrd et Foxx, 1997 ; Pinar, 1998) ainsi que du Canada (Boutin, 2003; Mellouki et Gauthier, 2005 ; Hemingway, 2003 ; Mazalon, 2003 ; Wideen, Boote, Mayer-Smith et Moon, 1998). Pour limiter la description à la province de l'Ontario, où notre recherche s'est déroulée, précisons que les programmes sont offerts dans le cadre de facultés d'éducation et durent une année académique, soit huit mois. Afin d'être admissibles, les candidats doivent détenir un diplôme de premier cycle universitaire. La formation comprend des cours théoriques et, en général, deux stages en milieu professionnel. Tel est le cas de l'université où nous avons recruté

nos participants, dont le programme est structuré en deux trimestres comme suit : des cours théoriques sur l'apprentissage, le système d'éducation et la didactique des différentes matières offerts aux deux trimestres et deux stages d'enseignement de quatre semaines chacun, effectués sous la supervision d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage rattaché à la faculté d'éducation.

Cette organisation qui fait alterner formation théorique et stages pratiques s'appuie essentiellement sur le besoin d'offrir aux futurs enseignants « des savoirs mobilisables dans l'action » (Perrenoud, 2004a, p. 139). En effet, selon la synthèse de Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005, p. 38), les programmes de formation initiale des enseignants visent à faire acquérir des connaissances sur le développement de l'apprenant, sur les fondements de l'apprentissage, sur les standards professionnels (aspects enseignés en contexte théorique), sur la didactique principale et l'évaluation (aspects enseignés à la fois en contexte théorique et pratique), sur le milieu professionnel à travers des expériences cliniques guidées (en contexte pratique). Si les assises conceptuelles de cette organisation semblent claires et unanimement acceptées, l'efficacité des dispositifs mis en place pour y arriver a fait l'objet de nombreuses remises en question. Ainsi, les aspects les plus souvent interrogés sont l'utilité des connaissances théoriques enseignées à travers les cours universitaires et leur caractère apparemment dépourvu d'application à la réalité de la profession (Gohier et Grossmann, 2001 ; Lessard, 2004), le partenariat entre milieux universitaire et professionnel (Clarke, 1995 ; Duckworth, 1997 ; Hopper, 1998 ; Marzouk, 1997) ainsi que la proposition de pistes d'action pour une meilleure connexion théorie-pratique (Barbès, 1998 ; Gervais, 1998 ; Morin et Brief, 2002 ; Munby, Russell et Martin, 2001 ; Paquay, 2000 ; Perrenoud, 1998b et 2001a).

Dans une approche par compétences, la recherche empirique a proposé des démarches évaluatives destinées à comparer les profils de sortie avec les référentiels de compétences (Altet, 1998 ; Castonguay, 2005 ; Mellouki et Gauthier, 2005). À travers cette comparaison, la qualité et l'adéquation de la formation offerte se trouvent également implicitement évaluées. Les protocoles de recherche utilisent le plus souvent des outils d'auto-évaluation des compétences acquises (Altet, 1998), complétés par des évaluations d'autres acteurs impliqués dans le processus de formation – enseignants-associés (Bidjang, 2005). Par ailleurs, la recherche théorique a proposé des dispositifs d'évaluation des profils de sortie, toujours en parité avec des référentiels de compétences (Perrenoud, 1998b ; Tardif, 2006). Qu'en est-il spécifiquement de la formation en stage d'enseignement ?

II. 1. 2. Les stages d'enseignement

Les chercheurs, les étudiants-maîtres ainsi que les formateurs s'accordent pour considérer les stages d'enseignement comme étant le contexte où les futurs enseignants « apprennent à enseigner » (Gervais et Desrosiers, 2005a). Qui ? Avec qui ? Quoi ? Comment ? Pourquoi ? – la recherche sur les stages d'enseignement a déjà suggéré des réponses à toutes ces questions, en les abordant de différents points de vue (perceptions des acteurs clés impliqués, regards extérieurs) et de différentes postures du chercheur (quantitatif, qualitatif, expérimental, évaluatif, recherche-action, recherche collaborative).

D'un point de vue théorique, et en s'inspirant de la recherche antérieure sur le sujet, Rousseau (2002, p. 10) résume comme suit le rôle des stages en milieu professionnel, qui contribueraient à : 1) faciliter l'intégration du futur enseignant au milieu scolaire ; 2) lui offrir des occasions d'apprentissage expérientiel ; 3) l'impliquer affectivement dans la profession ; 4)

favoriser son développement professionnel et personnel ; 5) le familiariser avec la culture scolaire; 6) développer la pratique professionnelle dans des contextes variés. Nous nous permettons de regrouper ces aspects selon trois axes principaux, soit : 1) développement de la pratique professionnelle (ce que le stagiaire apprend en lien avec l'exercice de la profession enseignante), 2) développement de son identité professionnelle et 3) insertion dans le milieu scolaire. Ce regroupement rejoint d'ailleurs les catégories émergées de l'étude de Gervais (2002) sur les attentes des stagiaires au sujet de leurs stages. À partir de données d'entrevues semi-dirigées, menées dans le cadre d'un cours obligatoire, Gervais conclut que les attentes des étudiants-maîtres à l'égard des stages portent sur eux-mêmes, sur certains facteurs reliés au milieu et à l'organisation du stage (enseignant-associé, équipe-école, superviseur de stage) ainsi que sur les tâches à accomplir durant les stages.

En se penchant sur le développement des pratiques professionnelles en milieu de stage, la recherche a mis en lumière que les apprentissages de stage ont trait à l'acte d'enseigner et à la gestion de la classe. La routine quotidienne, la planification des leçons, l'art de questionner et d'évaluer les réponses, le maintien de la discipline, la gestion des conflits sont les aspects les plus souvent mentionnés dans les études empiriques (Boudreau, 2001 ; Fréchette, Lapointe, Legault et Brodeur, 2005 ; Mellouki, Bellehumeur et Gauthier, 2003 ; Munby, Russell et Martin, 2001). Pourtant, à la suite d'une recherche menée auprès de 164 répondants représentant les catégories d'acteurs clés (stagiaires, enseignants associés, directions d'écoles, superviseurs universitaires et autres membres de l'équipe-école) et en adoptant une approche par compétences, Gervais et Desrosiers (2005a) attirent l'attention que « plusieurs apprentissages font référence à des ressources acquises pendant le stage (savoirs, savoir-faire ou attitudes) plutôt qu'à des compétences manifestées durant le stage » (p. 165). Cette conclusion place d'emblée les

apprentissages de stage au niveau de la familiarisation, de l'emprise sur ce qu'un enseignant devrait/pourrait faire, et moins au niveau de l'action concrète du stagiaire.

Certaines études ont examiné la problématique des apprentissages de stage en lien avec les représentations que les stagiaires entretenaient à l'égard de l'enseignement et l'apprentissage (Pajares, 1992 ; Richardson, 1996). En fonction de leurs préconceptions, les étudiants-maîtres manifesteraient des prédispositions pour certains apprentissages par certaines approches, et cela, indépendamment de l'action des facteurs d'influence pendant la formation (Calderhead, 1996). Cela a permis d'envisager les parcours d'apprentissage des stagiaires comme une dynamique complexe, à laquelle participent la personnalité du stagiaire, la culture universitaire et la culture scolaire (Vincent et Desgagné, 1998). En plus des représentations, l'état identitaire professionnel (conçu dans le sens de Marcia, 1993) semble jouer un rôle important dans la formation en stage. Cela a été déjà remarqué par Fuller (1969), quand il identifie les trois niveaux de préoccupation chez les enseignants en formation, soit la survie, le contenu à enseigner et la gestion de la classe et finalement l'apprentissage des élèves. Dans ce sens, Morin et Brief (2002) parlent de la « maturité » personnelle et professionnelle que les étudiants-maîtres semblent acquérir à travers les stages.

Au-delà des inventaires des savoirs et des savoir-faire acquis en stage, établis au moyen de recherches d'orientation quantitative ou mixte, plusieurs chercheurs ont examiné en profondeur les parcours d'apprentissage des stagiaires. Limitons la discussion à deux exemples francophones, soit l'étude de Boudreau (2001) et celle de Malo (2005). Les deux utilisent la méthode de l'étude de cas – un seul (Boudreau) ou plusieurs (Malo). Cette approche leur a permis de prendre en considération l'ensemble des facteurs qui semblent jouer en stage : le stagiaire vu dans sa globalité (représentations antérieures, expériences, personnalité, objectifs, état identitaire)

et le contexte d'apprentissage (l'école, les groupes-classes, les enseignants associés, les matières à enseigner). Ils ont ainsi fait émerger non seulement *ce que* les stagiaires ont appris, mais aussi *comment* et *pourquoi*, ce qui a paru révélateur pour notre propre recherche, qui visait à étudier *comment* les stagiaires construisent leur compétence multiculturelle.

Une dernière problématique d'étude en lien avec les stages d'enseignement traite de l'insertion en milieu professionnel. Cela couvre la description de l'organisation des stages, l'identification des rôles des acteurs clés impliqués dans les stages ainsi que la proposition d'approches novatrices destinées à augmenter l'efficacité de la formation pratique.

Quant ils s'occupent de l'organisation des stages, les chercheurs décrivent, à partir de données collectées sur le terrain, les dispositifs en place (Gervais et Desrosiers, 2005a ; Rousseau, 2002) ainsi que le fonctionnement du partenariat université-milieu scolaire (voir à titre d'exemple les collectifs coordonnés par Gervais, Garant, Gervais et Hopper, 1998 ou par Boutin, 2002). D'un point de vue théorique, Vincent et Desgagné (1998) identifient deux approches d'organisation des stages. Le modèle mécaniste envisage les stages en tant qu'activités « d'application de savoirs déjà acquis » (idem, *ibidem*, p. 36) et les place par conséquent à la fin du programme de formation. Le modèle artisanal, en revanche, les considère comme « le coeur même de la formation, sans lesquels aucun savoir ne peut être construit de la formation » (idem, *ibidem*, p. 36) ; dans cette approche, la théorie constitue un « cadre de compréhension (à la fois personnel à chacun et commun à l'ensemble des professionnels qui partagent le même contexte d'action) des situations de pratique servant à guider le jugement de l'acteur praticien » (idem, *ibidem*, p. 36).

En lien direct avec l'organisation des stages, la recherche s'est également penchée sur la définition des rôles des acteurs impliqués. Le stagiaire, l'enseignant associé et le superviseur universitaire forment ce que les chercheurs québécois conviennent d'appeler « la triade » (voir par exemple la Partie 2, *Le contexte de la triade*, du collectif coordonné par Boutet et Rousseau, 2002). Les rôles de chacun, les relations entre les trois pôles ainsi que les relations avec d'autres membres de l'équipe-école pendant les stages, notamment les directions d'écoles, ont ainsi été étudiés. Par exemple, Boudreau (2000), Boudreau et Baria (1998), Chaliès et Durand (2000), Gosselin (2002), Portelance (2006), Zanting, Verloop, et Vermunt (2001) ont traité des rôles des enseignants associés, dans leur qualité d'accompagnateurs de stagiaires. Grabis-Bunker (1995) a étudié les types de relations entre l'enseignant associé et le stagiaire, en fonction de l'étape dans le parcours d'apprentissage à laquelle se trouve le stagiaire. Altet (2002), Berrier (2005), Boudreau (2002), Boutet (2002), Enz, Freeman et Wallin (1996), Gervais et Desrosiers (2005b), Gervais et Lepage (2000), Rousseau (2002), Rousseau et St-Pierre (2002), pour leur part, ont identifié les fonctions des superviseurs universitaires de stage. Les retombées de l'encadrement de stagiaires sur le développement identitaire et professionnel des enseignants ont aussi fait objet d'études (Boutet, 2001 ; Gohier, Bouchard, Anadon, Charbonneau et Chevrier, 2002 ; Portelance, 2005). Enfin, Gervais et Desrosiers (2005a) analysent l'importance de l'implication de l'équipe-école dans l'accueil et l'accompagnement des stagiaires, en concluant que, bien que le stagiaire reste « l'acteur principal de sa formation » (idem, ibidem, p. 217), il s'agit fondamentalement d'un « projet d'équipe » (idem, ibidem, p. 214).

Des modèles novateurs visant à rendre les stages plus efficaces dans la formation des futurs enseignants ont été proposés. Les recherches récentes s'inspirent le plus souvent du modèle du praticien réflexif construit par Schön (1994) et du modèle d'apprentissage expérientiel de

Kolb (1984). C'est bien le cas des études de Barbès (1998), Hemingway (2003), Holborn (2003), Legendre (1998), Portelance et Legendre (2001).

Cette recension des écrits sur la formation initiale des enseignants et sur les stages d'enseignement nous a permis de comprendre, dans un premier temps, que la recherche sur les stages se penche très souvent sur *ce que* les stagiaires apprennent ou bien sur les rôles effectifs ou attendus des différents acteurs, mais plus rarement sur *comment* les stagiaires apprennent. Nous proposons alors une approche centrée sur le stagiaire et son parcours d'apprentissage, dans la continuation des travaux de Boudreau (2001) et de Malo (2005). Bien que notre recherche utilise elle aussi la méthode d'étude de cas multiples, elle sera focalisée sur un contenu d'apprentissage spécifique, soit la compétence multiculturelle.

Dans un deuxième temps, nous avons pu identifier, à la suite de cette recension des écrits, des éléments qui ont servi à la construction de notre cadre de référence (Chapitre III). Il s'agit notamment des apprentissages attendus à la suite des stages, des conditions du milieu de stage et des rôles attendus des acteurs clés dans le parcours de formation des stagiaires. Par conséquent, nous avons intégré dans notre cadre de référence l'enseignant associé, le superviseur de stage et les caractéristiques du milieu de stage. Voyons, dans ce qui suit, où en est la recherche sur la préparation au multiculturalisme des futurs enseignants.

II. 2. De la préparation au multiculturalisme dans des programmes de formation initiale des enseignants

Le nombre de textes publiés dans des revues arbitrées, des livres ou des actes de conférences au sujet de la préparation au multiculturalisme des futurs enseignants témoigne de l'intérêt que les chercheurs portent à cette problématique. Pour donner une idée, incomplète

d'ailleurs, de cette réalité, mentionnons que la recherche dans la base de données Eric, avec les descripteurs « multicultural education » AND « preservice teacher » OR « teacher competencies » donne 259 articles publiés dans des revues arbitrées et 49 livres. Il ne faudrait pas oublier que bon nombre de publications, francophones et anglophones, pour ne pas parler d'autres langues, ne sont pas inventoriées dans ladite base de données.

En utilisant la même démarche décrite ci-dessus (les termes clés utilisés par les principales bases de données considérées comme pertinentes pour le domaine de l'éducation ainsi que nos propres synthèses de lecture), nous avons pu identifier plusieurs thèmes abordés par la recherche qui traite de la préparation multiculturelle des futurs enseignants ainsi que les approches de recherche. La nécessité de cette formation, les contenus des apprentissages ainsi que leur stabilité, les méthodes d'enseignement utilisées, l'analyse curriculaire des programmes, les représentations des acteurs clés au sujet de la diversité ethnoculturelle et leur impact sur l'enseignement/apprentissage font partie des sujets centraux d'intérêt. La recherche a exploré le point de vue des étudiants-maîtres, d'autres acteurs impliqués (notamment formateurs d'enseignants) ainsi que les perspectives idéologiques véhiculées dans les curricula des programmes de formation initiale à l'enseignement offerts.

L'argumentation sur la nécessité et l'importance de la formation multiculturelle des futurs enseignants remplit deux rôles principaux. D'une part, des études consacrées à des aspects particuliers cernent leur problématique en argumentant en faveur de l'importance de ladite formation (dans la foulée des exemples, ne citons à ce titre que deux études francophones récentes : Gremion, 2006 et Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006). Cela s'explique, pour reprendre une affirmation d'Akkari (2006, p. 239), par la « légitimité incertaine et jamais garantie » des approches multiculturelles en éducation. D'autre part, la justification de la

nécessité de la formation multiculturelle des enseignants constitue l'objet principal de bon nombre d'études. Des arguments reliés à l'insertion professionnelle et au fonctionnement en milieux pluriethniques sont invoqués. Par exemple, Law et Lane (1987) démontrent que les enseignants qui débutent leur carrière avec peu ou sans expérience multiculturelle et qui ont reçu peu ou pas de préparation dans le domaine pendant leur programme de formation initiale font preuve d'un haut niveau de biais et d'antagonisme. Yao (1985) constate un niveau insuffisant de connaissance d'autres cultures chez des enseignants sans formation initiale au multiculturalisme, ce qui aurait des effets négatifs sur leur enseignement à des groupes pluriethniques. Irvine (1990) et Sleeter (1989) soulignent que cette même catégorie d'enseignants ne réussissent pas à adapter leur enseignement aux caractéristiques des groupes diversifiés, et vivent de vrais chocs culturels (LeCompte, 1985). La diversité socioculturelle des élèves se situe toutefois parmi les préoccupations de la plupart des enseignants débutants (Kagan, 1992) et des étudiants-maîtres en formation (Moldoveanu, 2006 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b). D'un point de vue connexe, les taux significativement élevés d'échec scolaire et d'abandon enregistrés par les membres des groupes ethniques minoritaires sont en partie expliqués par la réponse inappropriée du système en général et de l'enseignant plus particulièrement aux besoins spécifiques de cette clientèle étudiante (Antoniadès, Chéhadé et Lemay, 2000 ; Antoniadès, Chéhadé, Lemay, Armand et Lamarre, 2001 ; Bouchamma, 2002 ; Brown, 1993 ; Dei et Holmes, 1997 ; Hakuta, 1987 ; Ladson-Billings, 1994 ; Plante-Proulx, 1987 ; Watt et Roessingh, 1994). Nous adhérons, dans le cadre de la présente recherche, à l'idée que la préparation au multiculturalisme constitue un aspect important de la formation initiale des enseignants, et justifions d'emblée la pertinence de notre problématique générale.

Le contenu des apprentissages en lien avec l'éducation multiculturelle représente un autre aspect examiné dans la recherche. Tout d'abord, les chercheurs ont proposé des modèles de ce que devrait savoir et savoir-faire un enseignant compétent du point de vue multiculturel. C'est, par exemple, le cas de Banks (1989), Coelho (1998), Ghosh (1991), Grant et Sleeter (1989), Ladson-Billings (1995), Nieto (1992), Toussaint et Fortier (2002). De nombreuses recherches ont examiné également les apprentissages réalisés à la suite d'une formation. La grande majorité de ces études se penchent toutefois sur les attitudes et les représentations acquises (Bradfield-Kraider, 2001 ; Keim, Warring et Rau, 2001 ; Luft, Bragg et Peters, 1999 ; McAllister et Irvine, 2002 ; Smith, 2000), mais très peu traitent d'autres aspects. Même quand ils abordent des apprentissages autres que les attitudes et les représentations, les études le font de façon fragmentaire, en focalisant leur intérêt sur un seul aspect, tels la gestion de la classe (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a) ou les stratégies d'enseignement (Patadia et Thomas, 2002 ; Rodriguez et Kitchen, 2005). Les thèmes abordés dans les instruments d'évaluation de la compétence multiculturelle des enseignants confirment cette observation ; en effet, là encore, les attitudes constituent l'aspect central (Ponterotto, Mendelsohn et Belizaire, 2003). Il est alors opportun de nous demander si l'enseignant a besoin d'autres outils reliés à l'éducation multiculturelle. La recherche sur les pratiques d'enseignants en service suggère que oui, vu que, selon une étude récente (Rehm et Allison, 2006), 70% des 83 enseignants participants adaptent leurs stratégies d'enseignement, le temps alloué aux consignes, les stratégies d'organisation des groupes de travail et le niveau de langue aux caractéristiques de leurs élèves immigrants ; environ 20% des répondants au même sondage ont affirmé qu'ils adaptaient aussi les buts de l'enseignement, les textes et la routine quotidienne. Nous considérons par conséquent comme pertinent de considérer les apprentissages des attitudes mais aussi d'autres aspects de l'activité enseignante en lien avec l'éducation multiculturelle et de les aborder d'une manière globale,

comme le font par exemple Taylor et Sobel (2001). Cette approche permettra de préciser l'importance respective de chaque dimension, quelles sont les manières d'apprendre de chacun des aspects et comment les formateurs pourraient mieux cibler certains objectifs d'apprentissage.

Toujours en lien avec la préparation multiculturelle des futurs enseignants, les curricula des programmes de formation initiale et les réformes successives en vue de l'intégration des approches multiculturelles ont été étudiées. La recherche abonde pour soutenir que, malgré les discours politiques, l'approche des questions multiculturelles n'a pas beaucoup changé et fait plutôt objet de marginalisation et de résistances (Alleman-Ghionda, de Goumoëns et Perregaux, 1999 ; Garcia et Pugh, 1992 ; Grant et Secada, 1990 ; Ladson-Billings, 1995 ; Moldoveanu, 2005 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2007 ; Sleeter, 2006 ; Sleeter et Grant, 1987 ; Zeichner et Hoeft, 1996). Nous pourrions expliquer cette situation en généralisant le constat de Legendre (2002) qui souligne que l'implantation d'une démarche multiculturelle impliquerait des mutations profondes dans le système scolaire, ainsi qu'une remise en question du rôle traditionnel de l'école, traduite par la reconnaissance de la légitimité de la diversité linguistique et culturelle. Les systèmes d'éducation semblent préférer une approche moins radicale, surtout en privilégiant l'éducation à la citoyenneté (Duhamel et Jutras, 2005). Sans entrer dans les détails du débat idéologique autour des deux concepts, nous continuons à croire, avec Payet (2006), que l'approche multiculturelle rend mieux compte des rapports de pouvoir qui régissent la dynamique des sociétés contemporaines.

L'examen des méthodes d'enseignement de l'éducation multiculturelle se situe dans la continuation des recherches sur l'offre des programmes de formation. Les descriptions de cours fournies par des formateurs universitaires (Hollins et Guzman, 2005 ; Kanouté, 2006 ; Mark et Hicks-Townes, 2006 ; Milner, 2006 ; Sercia, 2006) ou bien la description de certaines activités

proposées (Boyle-Baise, 2005 ; Gremion, 2006 ; Gwyn-Paquette, 2006 ; Kitchen, 2005) sont les approches privilégiées. Les chercheurs ont par la même occasion signalé les difficultés méthodologiques inhérentes à l'évaluation de l'impact de ces approches (Giles et Sherman, 1982; Harrington et Hathaway, 1995) ainsi que l'instabilité dans le temps des effets positifs (Milner, 2005). Par conséquent, tel que le montrent Ponterotto, Mendelsohn et Belizaire (2003), les instruments de mesure de la compétence multiculturelle existants ont été conçus plutôt à l'intention des enseignants en service, afin de porter sur des acquis relativement stables. Pour les fins de cette recherche, nous assumons l'instabilité des apprentissages, que nous considérons comme une première étape de la construction de la compétence multiculturelle. De plus, en accord avec la recherche sur l'apport des stages d'enseignement à la formation initiale des enseignants (voir la section II. 1. 2), nous croyons qu'examiner la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants en milieu professionnel offre des éclairages plus significatifs que de revisiter les approches mises en place pendant les cours théoriques. La section suivante donnera un aperçu de l'état d'avancement des connaissances en lien avec l'apport des stages d'enseignement à la formation multiculturelle des futurs enseignants.

II. 3. Les stages d'enseignement à la lumière de la construction de la compétence multiculturelle

La recherche documentaire dans les principales bases de données pertinentes pour le domaine de l'éducation (Eric, Francis, PsychInfo, Repères) ainsi que dans les catalogues des bibliothèques de l'Université d'Ottawa et de l'Université du Québec en Outaouais a révélé que peu d'études ont traité spécifiquement de la formation multiculturelle des futurs enseignants pendant les stages en milieu professionnel. En effet, nous avons pu identifier seulement un collectif (Mujawamariya, 2006), qui comprend trois chapitres qui traitent spécifiquement de la

problématique qui nous intéresse : Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006 ; Perrier-Racine, 2006 et Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a et quatre témoignages de stagiaires : Cabant, 2006; Desautels, 2006 ; Gaboury-Bonhomme, 2006 et Martin, 2006) et huit articles publiés dans des revues arbitrées (Cook et Van Cleaf, 2000 ; Duarte et Reed, 2004 ; Gremion, 2006 ; Luft, Bragg et Peters, 1999 ; Moldoveanu, 2006 ; Ogay, 2006 ; Santoro et Allard, 2005) ou dans des collectifs (Mujawamariya et Moldoveanu, 2003). Ces résultats doivent être interprétés avec prudence, étant donné que, d'une part, lesdites bases de données inventorient de préférence des études publiées en anglais ou en français. De plus, aucune recherche documentaire ne saura se prétendre exhaustive.

Ces études abordent la problématique de l'apport des stages du point de vue des étudiants-maîtres eux-mêmes (la grande majorité), du point de vue des formateurs de futurs enseignants (Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006 ; Perrier-Racine, 2006) ou bien essaient de contraster les deux perspectives (Mujawamariya et Moldoveanu, 2003). Le but de ces études est parfois évaluatif, quand elles visent à rendre compte du niveau de satisfaction des stagiaires en lien avec leurs apprentissages (Cook et Van Cleaf, 2000 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006 ; Santorro et Allard, 2005), parfois exploratoire, quand elles se penchent sur les parcours d'apprentissage (la plupart) ou les conceptions des compétences multiculturelles des accompagnateurs de stagiaires (Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006 ; Perrier-Racine, 2006). La démarche adoptée est le plus souvent celle de l'autoperception, dans le cadre d'études de cas. Peu d'études utilisent des données de nature quantitative, et seulement en complément aux données de nature qualitative (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a).

Les études recensées mettent en évidence tout d'abord les effets des stages effectués en milieux pluriethniques sur la préparation au multiculturalisme (Cook et Van Cleaf, 2000 ; Duarte

et Reed, 2004 ; Gremion, 2006 ; Luft, Bragg et Peters, 1999 ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a ; Ogay, 2006 ; Santoro et Allard, 2005). Il semble, selon ces recherches, que les stages en milieux pluriethniques conduisent à une sensibilisation des futurs enseignants aux différences et aux moyens que l'enseignant pourrait déployer pour adapter son approche éducative à la diversité de son groupe-classe. Les difficultés rencontrées par les stagiaires proviennent de l'écart entre leurs conceptions et la réalité des classes pluriethniques (Luft, Bragg et Peters, 1999 ; Ogay, 2006 ; Santoro et Allard, 2005 ; les témoignages de Gaboury-Bonhomme, 2006 et de Desautels, 2006), mais aussi des réserves des membres de l'équipe-école à l'accueil d'un stagiaire noir (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a ; le témoignage de Cabant, 2006). À côté des attitudes et des conceptions de l'enseignement et de la diversité (dimensions présentes en fait dans toutes les recherches mentionnées), peu des études recensées traitent d'autres aspects de l'activité enseignante (Cook et Van Cleaf, 2000 – les relations avec la communauté et les parents ; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a – la gestion de la classe pluriethnique).

Ce chapitre a situé notre étude dans le paysage de la recherche actuel sur la problématique de la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants en milieu de stage professionnel. Nous avons pu constater le manque relatif d'études sur le développement de plusieurs aspects reliés à la compétence multiculturelle de l'enseignant, ce qui argumente en faveur de la pertinence de notre recherche. De plus, la recension des écrits a cerné les aspects situés au centre des préoccupations de recherche quant aux stages d'enseignement et leur apport à la formation multiculturelle des stagiaires, qui ont été englobés dans le cadre de référence de la présente recherche. Dans la continuation de ces observations, le chapitre suivant précisera le cadre de référence de notre recherche ainsi que le modèle logique de départ.

CHAPITRE III
LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre vise à préciser le cadre de référence qui sous-tend la présente étude. À la lumière d'une recherche documentaire aussi approfondie que possible, nous définirons les concepts-clés utilisés dans ce rapport, pour bâtir par la suite le modèle conceptuel de notre étude. Ainsi, la première section de ce chapitre examinera le concept de *compétence* et le processus de construction des compétences du professionnel. Les parties deux et trois proposeront des définitions opérationnelles des concepts de *culture*, d'*éducation multiculturelle* et de *compétence multiculturelle de l'enseignant*, tout en justifiant la posture ontologique adoptée dans le cadre de cette recherche. Enfin, la quatrième partie décrira le modèle logique qui a guidé la construction des instruments de collecte de données ainsi que l'analyse de ces dernières.

III. 1. La construction des compétences du professionnel

III. 1. 1. Le concept de compétence

Tel que Le Boterf (2002) le souligne, introduire le concept de *compétence* signifie un changement de paradigme dans la psychologie du travail. En effet, selon le même chercheur, le paradigme taylorien privilégiait la *qualification*, envisagée comme un "jugement officiel et légitime qui reconnaît à une ou plusieurs personnes la capacité requise pour exercer un métier, un emploi ou une fonction" (Le Boterf, 2002, p. 25). Dans la même optique, continue l'analyste, "l'acceptation sociale des critères de qualification résulte d'une négociation et dépend des rapports de force existants entre les partenaires sociaux", ce qui confère à la qualification son "caractère conventionnel" (idem, ibidem, p. 26). La *compétence*, en revanche, ne se limite pas à

des formations sanctionnées par des diplômes, mais fait référence à un processus continu de construction d'un "savoir-agir avec pertinence dans un contexte professionnel" (idem, ibidem, p. 46). Par conséquent, la compétence se manifeste dès que le professionnel s'avère apte à "combiner et [à] mobiliser non seulement ses propres ressources (connaissances, savoir-faire, qualités, culture, expérience...) mais également des ressources de son environnement : réseaux professionnels, réseaux documentaires, banques de données, manuels de procédures... (ressources environnementales partagées)" (Le Boterf, 2004, p. 52).

Toute compétence est "contextualisée", précise Le Boterf (2004, p. 67), et évolue en fonction de deux pôles : a) le pôle des "situations de travail", caractérisé par "la répétition, le routinier, le simple, l'exécution des consignes, la prescription stricte" (idem, ibidem, p. 63) ; b) le pôle des "situations caractérisées par l'affrontement aux aléas, l'innovation, la complexité, la prise d'initiative, la prescription ouverte" (idem, ibidem, p. 63). Si "agir avec pertinence" face à des situations en contexte professionnel constitue la dimension la plus évidente de la compétence, Le Boterf considère que d'autres axes doivent compléter le profil du professionnel. En effet, précise-t-il, "le professionnel est celui qui non seulement est capable d'agir avec pertinence dans une situation particulière mais qui également comprend pourquoi et comment il agit. Il doit donc posséder une double compréhension : celle de la situation sur laquelle il intervient et celle de sa propre façon de s'y prendre. Cette intelligence des situations et cette connaissance de lui-même supposent une mise à distance. Il lui faut prendre du recul pour ne pas en rester au stade de l'empirisme et pour mieux conduire ses pratiques professionnelles." (idem, ibidem, p. 97).

À la suite de cette brève discussion, nous pouvons retenir, avec Le Boterf (2004, p. 111-113), trois axes qui définissent la compétence du professionnel, soit : a) l'axe de l'action

contextualisée, b) l'axe des ressources disponibles et c) l'axe de la réflexivité. Selon notre interprétation, l'axe de l'action contextualisée représenterait l'axe de la réponse pertinente en situation concrète et de la performance mesurable. L'axe des ressources disponibles renverrait à la fois aux ressources personnelles du professionnel (aptitudes, qualifications, savoirs) et aux ressources de son milieu. Enfin, l'axe de la réflexivité introduirait la distanciation nécessaire pour que le professionnel comprenne les pourquoi et comment de ses actions et puisse autoréguler ses réponses face à des imprévus.

En essayant d'explicitier le contenu de l'axe des ressources disponibles, Le Boterf (2002, p. 116-117) établit un inventaire des ressources du professionnel, qui comprendrait : a) des savoirs théoriques ; b) des savoirs d'environnement ; c) des savoirs procéduraux ; d) des savoir-faire : formalisé, empirique, relationnel, cognitif ; e) des aptitudes ou qualités, des ressources physiologiques et émotionnelles. Les savoirs théoriques servent à "comprendre" une situation professionnelle ainsi qu' "à décrire et à expliquer les composants ou la structure, à saisir les lois de fonctionnement ou de transformation", afin d' "orienter les décisions d'intervention, les initiatives à prendre" (idem, ibidem, p. 117). Les savoirs d'environnement concernent "l'ensemble du contexte dans lequel le professionnel intervient" et portent "sur les procès, sur les matériels et les produits, organisationnels, sociaux" (idem, ibidem, p. 120). Les savoirs procéduraux portent sur "comment faire" (idem, ibidem, p. 121), tandis que les savoirs-faire formalisés renvoient aux "démarches, méthodes, instruments dont le professionnel maîtrise l'application pratique" (idem, ibidem, p. 123). Les savoirs-faire empiriques sont "issus de l'action" et représentent "des leçons tirées de l'expérience pratique" (idem, ibidem, p. 125). Les savoirs-faire cognitifs comprennent des "opérations intellectuelles nécessaires à la formulation, à l'analyse et à la résolution de problèmes, à la conception et à la réalisation de projets, à la prise de

décisions, à la création ou à l'intervention" et sont "mises en oeuvre et organisées entre elles par un sujet en interaction avec son environnement" (idem, ibidem, p. 139). Enfin, les qualités personnelles représentent "des comportements situés" (idem, ibidem, p. 153).

Cette conception de la compétence du professionnel est adoptée par des chercheurs en éducation. Par exemple, Perrenoud (2004a, p. 17) définit la compétence en tant que "capacité de mobiliser diverses ressources cognitives pour faire face à un type de situations". Les compétences "ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes", mais elles "mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources" (idem, ibidem, p. 17). Cette mobilisation "n'a de pertinence qu'en situation", chaque situation "étant singulière, même si on peut la traiter par analogie avec d'autres, déjà rencontrées" (idem, ibidem, p. 17). Inspirés de la même tradition conceptuelle, Mellouki et Gauthier (2005, p. 7) soulignent que les compétences "concernent la mise en oeuvre intégrée d'aptitudes, de traits de personnalité, ainsi que de connaissances acquises pour mener à bien une mission complexe". Dans leurs analyses de la compétence, Jonnaert (2002) et Boutin et Julien (2000) partagent la même conception. Mais comment le professionnel construit-il ses compétences ?

III. 1. 2. Vers un modèle de construction des compétences du professionnel

Les recherches théoriques de Le Boterf (2002) mettent en lumière les quatre moyens suivants qui amènent le professionnel à construire ses compétences : a) la formation formelle (initiale et continue), b) l'expérience professionnelle, c) l'expérience sociale et d) l'analyse de l'expérience. Le tableau 3, emprunté à Le Boterf (2002, p. 152) rend compte du type de savoirs du professionnel, en lien avec la fonction de chacun, son mode principal d'acquisition et son mode de manifestation.

Tableau 3 : Les savoirs du professionnel : leurs fonctions, modes d'acquisition et de manifestation (selon Le Boterf, 2002, p. 152)

Type	Fonction	Mode principal d'acquisition	Mode de manifestation
Savoirs théoriques	Savoir comprendre	Éducation formelle, formation initiale et continue	Déclaratif
Savoirs d'environnement	Savoir s'adapter, agir sur mesure	Formation continue et expérience professionnelle	Déclaratif
Savoirs procéduraux	Savoir comment procéder	Éducation formelle, formation initiale et continue	Déclaratif et procédural
Savoir-faire opérationnel	Savoir procéder, opérer	Expérience professionnelle	Procédural
Savoir-faire expérientiel	Savoir y faire	Expérience professionnelle	Procédural
Savoir-faire social ou relationnel	Savoir coopérer, se conduire	Expérience sociale et professionnelle	Procédural
Savoir-faire cognitifs	Savoir traiter l'information, raisonner	Éducation formelle, formation initiale et continue, expérience sociale et professionnelle analysée	Procédural

L'éducation formelle offre les bases théoriques et procédurales et contribue à l'acquisition des savoirs d'environnement et des savoir-faire cognitifs. L'expérience professionnelle et la réflexion représentent, selon Le Boterf, le moyen par excellence de construction des compétences. Pour ce qui est de la formation initiale, une large partie est attribuée à la formation professionnalisante en milieu professionnel, de façon à permettre à l'apprenant de se familiariser avec les ressources du milieu et d'actualiser ses aptitudes personnelles en contexte professionnel.

Le Boterf s'inspire de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) pour bâtir son modèle de construction des compétences professionnelles. Selon Kolb, il y aurait quatre étapes de l'apprentissage. La première, *l'expérience concrète*, consiste à vivre soi-même une situation authentique qui stimule la réflexion, permettant ainsi de passer à l'étape de *l'observation réfléchie*. Cette deuxième étape consiste à observer des éléments de l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification, en considérant différents points de vue. À la suite de la réflexion

entamée, on peut formuler des abstractisations qui intègrent les différentes observations et réflexions, durant l'étape de la *conceptualisation abstraite*. L'étape de *l'expérimentation active* permet enfin de soumettre les concepts et les généralisations au test de la réalité. Il s'agit de vérifier dans quelle mesure lesdits concepts ou généralisations sont valides et peuvent orienter les pratiques futures. Contrairement à l'action de la première étape, l'action posée durant l'expérimentation active se caractérise par son intentionnalité.

Ce modèle, ayant fait ses preuves en andragogie, s'avère également approprié dans le cadre d'une formation professionnalisante, qui privilégie l'expérience accompagnée en milieu professionnel (Le Boterf, 2002 et 2004). Dans quelle mesure pourrions-nous appliquer ce modèle de construction de compétences au stage d'enseignement ?

III. 1. 3. Le stage d'enseignement, une formation professionnalisante

À la lumière de ce cadre de référence, le stage d'enseignement nous apparaît comme une formation professionnalisante. En effet, effectué en milieu professionnel, le stage d'enseignement permet au stagiaire de vivre des expériences concrètes, de se confronter à des situations authentiques reliées à la profession enseignante. En bénéficiant de l'accompagnement de l'enseignant associé et du superviseur de stage, le stagiaire est encouragé à réaliser une observation réfléchie de ses gestes professionnels, afin de bâtir par la suite les bases conceptuelles de ses actions. Enfin, le stagiaire aura la chance de l'expérimentation active, quand il pourra proposer à ses élèves des activités conçues en conformité avec les acquis des étapes précédentes.

La démarche proposée est de type inductif, voulant remonter des faits aux principes, contrairement à l'approche déductive couramment utilisée en formation initiale des maîtres,

souvent critiquée par les tenants d'une approche par compétences (Lessard, 2004 ; Perrenoud, 2004b). C'est d'ailleurs la position adoptée par Hemingway (2003, p. 189-190), quand il affirme : "Si l'on échoue à passer de la théorie à la pratique, cela dépend en partie du phénomène même qui donne naissance à la théorie. C'est ma conviction la plus profonde que si elle veut être efficace en classe, la théorie doit découler de l'expérience de l'étudiant-maître. Aussi, ce que je propose est le contraire du passage de la théorie à la pratique. Je suggère que les étudiants-maîtres se préoccupent plutôt de traduire leur pratique en théorie."

Altet (1998) va dans le même sens, en proposant d'implanter "une formation qui part de la pratique et l'analyse des pratiques, qui se fait au plus près des pratiques professionnelles, des réalités du terrain de l'exercice professionnel". Apprendre à "réfléchir sur ce que l'on fait en situation réelle" aidera l'étudiant-maître à "comprendre le fonctionnement de l'agir professionnel, [à] sortir des routines, [à] modifier l'action", argumente-elle, avant de conclure qu'il faut "analyser les situations vécues pour préparer les enseignants à *penser par eux-mêmes*" (Altet, 1998, p. 82). La formation professionnalisante des enseignants "développe une pratique réfléchie" selon cette chercheuse, qui identifie les six critères auxquels cette formation devrait satisfaire. Ainsi, la formation professionnalisante des enseignants est supposée offrir (idem, ibidem, p. 81) :

1. Une base de connaissances liées à l'agir professionnel ;
2. Une pratique en situation complexe, adaptée, un "travail interactif" ;
3. Une capacité à rendre compte de ses savoirs, savoir-faire, être et de ses actes ;
4. Une autonomie et une responsabilité personnelle dans l'exercice de ses compétences ;

5. Une adhésion à des représentations et à des normes collectives constitutives de l'identité professionnelle ;
6. Une appartenance à un groupe qui développe des stratégies de promotion et de valorisation.

Le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb se retrouve, implicitement, dans ces descriptions de la formation professionnalisante des enseignants. En effet, nous y retrouvons le besoin de partir de l'expérience concrète, de réfléchir à son expérience, de construire ses propres conceptions et de pouvoir les mettre en pratique d'une façon autonome et responsable.

Évidemment, nous sommes loin de prétendre que, au terme de sa formation initiale, si professionnalisante qu'elle soit, l'étudiant-maître arrivera à un haut niveau de compétence professionnelle. De concert avec la recherche actuelle sur les compétences de l'enseignant débutant (Bidjang, 2005 ; Castonguay, 2005), nous admettons qu'à la fin de la formation professionnalisante le stagiaire se sera familiarisé avec les ressources disponibles (personnelles et du milieu) ainsi qu'avec les outils de réflexion sur sa propre pratique. Il aura également acquis une certaine maîtrise des savoirs qui composent les compétences de l'enseignant.

En vue d'examiner le stage en tant que formation professionnalisante, nous retiendrons par conséquent le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb. Comme notre recherche porte sur la construction de la compétence multiculturelle, les sections qui suivent tenteront de proposer des définitions opérationnelles des concepts de *culture*, *éducation multiculturelle* et *compétence multiculturelle*.

III. 2. À la recherche d'une définition opérationnelle de la culture

La présente recherche s'articule autour du concept de *culture*. En effet, traiter du multiculturalisme équivaut à comprendre ce que signifient la culture ainsi que la création d'un espace commun géo-socio-économique par plusieurs groupes culturels. Un immense nombre 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 aspirer à ajouter encore une définition aux centaines qui ont déjà été formulées ni à trancher en faveur d'un courant d'idées, nous tentons d'identifier une définition opérationnelle fonctionnelle dans un contexte multiculturel.

Dans une étude publiée en 2001, Roberts, Byram, Barro, Jordan et 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 identifié 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 individualisme /vs/ collectivisme, comme le fait par exemple Triandis (1995), ou bien universel /vs/ particulier (Trompenaars et Hampden-Turner, 1998). La métaphore de l'iceberg proposée par Trompenaars et Hampden-Turner (idem.) reste emblématique pour

l'approche cognitive. Comme l'iceberg, la culture comprendrait trois niveaux distincts: une partie visible (les produits tels les objets, les oeuvres d'arts, la nourriture, etc.), une partie située à la ligne de l'eau et des fois dissimulée par celle-ci (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 all., 2001, p. 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 sur la vie développées et transmises d'une génération à l'autre. D'Andrade (1984) articule sa théorie sur la même 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 D'Andrade, la culture s'apprend au travers le système du langage, elle n'est pas immuable mais change sous l'influence des circonstances historiques, et ne consiste pas dans des objets mais dans les sens à attribuer à ces objets.

À partir d'une conception de la culture similaire à l'orientation symbolique, les tenants de l'approche critique soulignent en plus que, dans l'examen de la culture, il ne faut pas ignorer les rapports de pouvoir dans les changements sociaux. Leurs analyses de la culture considèrent les aspects imposés par les groupes dominants à une époque donnée (Byram, 1997). L'approche critique incite à questionner les structures de pouvoir qui ont créé les catégories culturelles et à en analyser la nature, présentée par le groupe dominant comme partagées ou comme valeurs neutres de la communauté.

Si l'optique cognitive nous semble intéressante en vue d'une approche descriptive, nous aimerions aussi y ajouter une dimension dynamique qui prenne en compte la construction,

l'évolution, les structures de pouvoir et les espaces de partage de la culture. Dans ce sens, le modèle de la culture proposé par National Standards in Foreign Language Learning Educational Project (1999, p. 45) essaie de concilier les acquis des trois perspectives présentées dans une synthèse. En partant d'une analyse discrète de la culture, ce modèle y intègre une dimension sémantique et évolutive. Inspiré par l'approche cognitive, ce modèle reconnaît trois dimensions interdépendantes de la culture, soit les perspectives, les pratiques et les produits. Les *perspectives* comprennent les sens, les attitudes, les valeurs, 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 oeuvres d'art, les outils, la nourriture, 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 représenter en eux-mêmes la culture, mais ils acquièrent du sens à la lumière des perspectives, en suivant ainsi l'approche symbolique. En même temps, les perspectives peuvent être analysées en lien avec les changements sociaux et laissent transparaître les rapports de pouvoir dans la société, ainsi que l'impact 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 se familiariser avec les perspectives qui offrent le cadre sémantique d'interprétation. Sur un autre plan, fonctionner dans une culture implique respecter 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 manière imitative, mais exige aussi, à partir d'un certain point, la compréhension des perspectives. De plus, examiner les perspectives qui sous-tendent la culture d'une communauté

équivalent à comprendre les rapports ontologiques et axiologiques de celle-ci avec le monde ainsi que les rapports de pouvoir avec d'autres communautés avec lesquelles elle partage le même espace. Nous adopterons par conséquent ce modèle, qui semble répondre à nos besoins de décrire le processus d'appropriation d'une culture seconde à travers la familiarisation avec des produits et des pratiques culturelles, sans ignorer l'exploration des perspectives culturelles.

III. 3. L'éducation multiculturelle : concept et objectifs

III. 3. 1. Parti-pris terminologique et conceptuel

Des débats terminologiques et idéologiques se mènent depuis longtemps au Canada autour des syntagmes *éducation interculturelle* et *éducation multiculturelle*. Même si nous adoptons la position du Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle, qui faisait remarquer en 1999 que la terminologie employée n'est pas tellement pertinente, tant que l'objet de la réflexion reste le même, nous considérons comme important de préciser les acceptions les plus communes des termes. Nous nous pencherons également sur l'éducation *antiraciste* et *à la citoyenneté*, qui apportent des éclairages différents, dans une optique de critique sociale et de militantisme.

L'éducation multiculturelle, syntagme emprunté à la recherche américaine et privilégié dans les discours du gouvernement fédéral du Canada et en général du Canada anglais, découle directement de la vision origininaire de la société canadienne comme une mosaïque d'ethnies et de cultures différentes. Le discours officiel du gouvernement du Québec, pour sa part, a adopté le syntagme *éducation interculturelle* (utilisé aussi en Europe), pour mieux souligner l'échange, le dialogue qui devrait s'instaurer entre les cultures, et pour atténuer l'impression de conglomerat dépourvu d'unité et de cohérence que le concept de multiculturalisme pourrait créer (Abdallah-

Pretceille, 1999). *L'éducation antiraciste*, composante pragmatique et militante de l'éducation multi/interculturelle, cible les principes d'égalité de droit et d'équité sociale, dans un contexte marqué par des discriminations historiques (Dei et Callixte, 2000 ; Moodley, 1996). *L'éducation à la citoyenneté*, découlant directement de la Déclaration des droits de l'Homme, vise à la construction d'un espace civique et culturel commun, dans le respect des différences et dans l'objectif d'établir des relations sociales harmonieuses (Duhamel et Jutras, 2005 ; Ouellet, 2002).

Comme il apparaît des définitions ci-dessus, un continuum existe entre les références de ces syntagmes (Mc Andrew, 2001). Sans entrer dans les détails de ce débat idéologique et terminologique, cette recherche optera pour le syntagme *éducation multiculturelle*. Plusieurs arguments justifient, selon nous, ce choix. Premièrement, l'éducation multiculturelle nous situe d'emblée dans la réalité d'une société dans laquelle l'hétérogénéité est la règle et l'homogénéité l'exception (Stanley, 2002). Ensuite, nous essayons d'éviter l'approche verticale et assimilationniste que le discours politique a attribué à l'éducation interculturelle (Ship, 2005), et envisageons l'éducation multiculturelle comme création d'un espace de dialogue, de connaissance et d'acceptation de sa propre identité culturelle et de celle de l'autre. Dans cet esprit, l'éducation multiculturelle répondrait également aux objectifs de l'éducation à la citoyenneté, dans la mesure où elle viserait la cohésion et la justice sociale, le *vivre ensemble* (Pagé, 1993 ; Ouellet, 2002). Enfin, comme les formes ouvertes de discrimination raciale semblent de moins en moins fréquentes dans le système éducatif canadien (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b), l'éducation multiculturelle pourrait contribuer à identifier et à réduire les formes subtiles de discrimination (le "racisme de tous les jours" – Moodley, 1996, traduction libre).

Concept polysémique, le multiculturalisme renvoie à des approches qui se distinguent par les perspectives épistémologiques et idéologiques sous-jacentes. Ainsi, De Chabert (1997) identifie deux classes principales de multiculturalisme, soit le multiculturalisme commun et le multiculturalisme critique. Le multiculturalisme commun met l'accent sur la compréhension culturelle entre des groupes supposés jouir d'égalité formelle et juridique. Sous l'étiquette de multiculturalisme commun, De Chabert (1997) range des courants idéologiques tels le multiculturalisme conservateur, le multiculturalisme libéral et le multiculturalisme différentialiste.

Pour sa part, le multiculturalisme critique met en question les rapports entre les cultures majoritaire et minoritaires. Comme May (1999, p. 30) le souligne, le multiculturalisme critique se caractérise par la déconstruction du caractère soi disant neutre des valeurs et des pratiques culturelles. Il en résulte, selon le même chercheur (1997, p. 31), une prise en considération, dans l'approche éducative, des différences culturelles et linguistiques, des valeurs, des styles d'apprentissage et des pratiques des groupes ethnoculturels. Au fait, le multiculturalisme critique récupère des apports de diverses disciplines, que Akkari (2002, p. 51) résume : "la théologie latino-américaine de la libération, la pédagogie de Paolo Freire, le combat anti-impérialiste de Che Guevara et d'autres mouvements révolutionnaires, la sociologie de la connaissance, la théorie critique de l'école de Francfort, la théorie féministe et la critique culturelle néo-marxiste", "les travaux d'inspiration sociologique [...], anthropologique [...] et psycholinguistique". À la suite de son argumentation, Akkari identifie les niveaux macro et micro auxquels le multiculturalisme critique agit. Ainsi, le niveau macro interroge les "relations hégémoniques entre groupes (communautés) subordonnés et institutions contrôlées par les groupes dominants" (Akkari, 2002, p. 52), tandis qu'au niveau micro les interactions entre éducateurs et élèves

constituent des “espaces de production de savoirs, identités/frontières et sens (conformité, opposition)” (idem., ibidem.).

Nous inscrivons d'emblée notre conception du multiculturalisme et de l'éducation multiculturelle dans une perspective qui puise dans la pédagogie de la différence et du questionnement des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaire et minoritaires, tout en prêtant de l'attention à la compréhension culturelle. Autrement dit, nous ajoutons une dimension “éducation à la diversité” au multiculturalisme critique insurgent.

Inspirée de Giroux (2000), nous définissons le multiculturalisme comme un terrain où s'affrontent la mémoire historique et l'identité nationale, les représentations sociales et de soi-même ainsi que les politiques de la différence. Cette définition projette le multiculturalisme à la fois au plan collectif et individuel, tout en impliquant les rapports de pouvoir qui affectent le fonctionnement des deux dimensions.

Dans ce contexte sociopolitique de construction de l'identité de groupe et individuelle, l'éducation multiculturelle se définirait, dans la lignée de l'approche critique adoptée par Nieto (1992), comme « *a process of comprehensive school reform and basic education for all students. It challenges and rejects racism and other forms of discrimination in schools and society and accepts and affirms the pluralism (ethnic, racial, linguistic, religious, economic, and gender, among others) that students, their communities, and teachers represent. Multicultural education permeates the curriculum and instructional strategies used in schools, as well as the interactions among teachers, students and parents, and the very way that schools conceptualize the nature of teaching and learning. Because it uses critical pedagogy as its underlying philosophy and focuses on knowledge, reflection, and action (praxis) as the basis for social change, multicultural*

education furthers the democratic principles of social justice. » (Nieto, 1992, p. 208).

L'éducation multiculturelle ferait donc partie, selon cette chercheuse, de l'éducation « de base » (p. 208) à dispenser à « tous les élèves » (p. 208). Cette approche serait un « processus » qui toucherait tous les aspects de la formation à l'école (p. 208). Incluant l'éducation antiraciste, l'éducation multiculturelle s'inscrirait dans une approche pédagogique critique prenant pour but final la justice sociale (p. 208).

Menant à la « création d'espaces communs au sein desquels tout le monde peut participer » (Stanley, 2002, p. 97), l'éducation multiculturelle poursuivrait trois objectifs de base : 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 (Pagé, 1993, p. 101). Si on considère, à l'instar de Nieto, l'éducation multiculturelle comme une éducation de base à dispenser à tous les élèves, au même titre que la lecture par exemple, il est sans doute opportun de nous demander quelles compétences devraient avoir les enseignants afin de créer des contextes d'apprentissage favorables à l'éducation multiculturelle. La section suivante essaiera de cerner cette question.

III. 3. 2. Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant

La recherche sur l'éducation multiculturelle a abouti à des modèles visant à identifier les caractéristiques du curriculum multiculturel ainsi que les composantes de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Ainsi, Bennett (1999) a construit un modèle qui met l'accent sur les valeurs à transmettre à travers le curriculum multiculturel et sur les buts à atteindre. Dans sa conception essentiellement humaniste, il y a quatre valeurs fondamentales : la responsabilité

envers la communauté mondiale, l'acceptation et l'appréciation de la diversité culturelle, le respect de la dignité humaine et des droits humains universels et le respect de la planète. L'éducation multiculturelle assurerait selon l'auteure la transmission et la pérennité de ces valeurs. Le curriculum multiculturel se caractérise selon Bennett par la poursuite de six objectifs : développer plusieurs perspectives historiques, augmenter la conscience culturelle, augmenter la compétence multiculturelle, combattre le racisme, le sexisme et toute autre forme de préjugé et de discrimination, accroître la sensibilisation à l'état de la planète et à une dynamique globale, acquérir des compétences en action sociale. Le modèle de Bennett vise à un élargissement de l'implantation des valeurs du multiculturalisme tout en rejoignant les schémas d'analyse du curriculum multiculturel proposés par Banks (1989) et Pagé (1993). C'est le concept fondamental de *compétence multiculturelle* qui se situe à la base de ce modèle. Pour Bennett, la compétence multiculturelle reste ancrée au niveau de la communication ; à partir de leurs propres posés culturels, les gens interprètent les comportements et les croyances des autres. C'est la raison pour laquelle l'éducation multiculturelle se donne pour but de remettre en perspective les systèmes culturels afin d'aboutir à une ouverture qui facilite la cohésion et l'équité sociale. Cette approche n'explicite toutefois pas le concept de compétence multiculturelle de l'enseignant, qui, selon notre intuition, devrait inclure des dimensions plus profondes que la communication.

Dans un rapport de recherche publié en 2002, Toussaint et Fortier se penchent spécifiquement sur la décomposition de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Ils en identifient cinq dimensions, à savoir : 1. connaître et comprendre les cultures des principaux groupes d'immigration présents au Québec ; 2. tenir compte des particularités interculturelles dans la planification de l'enseignement ; 3. développer la culture générale des élèves (connaissances d'histoire et de géographie) ; 4. connaître l'histoire des grandes religions, ainsi

que des croyances et pratiques sous-jacentes et 5. promouvoir la culture majoritaire (québécoise). Ce modèle, basé essentiellement sur une vision cognitive de la culture, n'explicite toutefois 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'y imbriquent, tandis que la dimension affective en semble totalement exclue. Or, celle-ci se retrouve à la base de la compétence multiculturelle (Banks, 1989 ; Bennett, 1999 ; Ghosh, 1991).

Plusieurs chercheurs ont examiné le fonctionnement attendu de l'enseignant en milieu pluriethnique, et cela, dans le cadre théorique de l'éducation multiculturelle. En suivant des enseignants pendant un programme de formation à l'éducation multiculturelle, Sleeter (1992) analyse leurs pratiques et suggère des activités destinées à atteindre l'objectif de l'équité et de justice sociale en et par l'éducation. La connaissance de la population étudiante, le recrutement des enseignants, la formation multiculturelle des enseignants et un processus de remise en question des pratiques scolaires en représentent les points clés. Pour sa part, Coelho (1998) propose un guide à l'intention de l'enseignant appelé à oeuvrer en milieu pluriethnique, conçu sous la forme de questionnaires d'auto-évaluation. Le but ultime en serait la création d'un milieu scolaire inclusif, qui comprendrait les services offerts aux nouveaux arrivants, la création des communautés d'apprentissage, l'utilisation de stratégies d'enseignement et d'évaluation adaptées et l'implantation d'un curriculum inclusif dans le cadre d'une approche antiraciste de l'éducation. Nieto (1992), quant à elle, en analysant « l'éducation multiculturelle à l'oeuvre » (p. 284, traduction libre), suggère des solutions pratiques à des défis émergés de sa recherche. Elle s'occupe ainsi de la discrimination, du traitement des différences dans le curriculum, de l'approche pédagogique, des rôles respectifs de l'enseignant, de l'élève et des parents et de la

diversité linguistique. Enfin, Sleeter et Grant (1988) identifient cinq approches de l'enseignement multiculturel, sur la base desquelles ils dressent ensuite (Grant et Sleeter, 1989) quarante-huit exemples de plans de leçons en éducation multiculturelle.

Les études précitées traitent des comportements observables des enseignants en salle de classe et, très souvent, dans leurs relations avec le milieu (école, communautés). Dans la perspective de l'approche par compétences adoptée dans la présente étude (section III. 1. 1.), les actions constituent un aspect de la compétence du professionnel, en lien avec les ressources disponibles et la réflexivité. D'autres recherches dans le domaine apportent des éclairages différents à la problématique. Ainsi, sans détailler le contenu de la compétence multiculturelle de l'enseignant, Ghosh (1991) suggère que la formation initiale des maîtres devrait porter sur la connaissance du contenu à enseigner, la méthode et l'aptitude à enseigner, en englobant également « des éclaircissements en matière de valeurs et d'attitudes » (p. 213). Le modèle de Banks (1989) ajoute à la dimension des comportements observables la dimension des ressources personnelles et de la réflexivité. Son « référentiel » de connaissances, habiletés et attitudes nécessaires à l'enseignant voulant dispenser une éducation multiculturelle comprend les onze aspects suivants :

1. avoir des connaissances sur les groupes ethniques ;
2. être sensible à ses propres attitudes et comportements, à ses affirmations en salle de classe ;
3. avoir une image positive des différents groupes ethniques ;
4. être sensible aux attitudes ethniques et raciales de ses élèves ;
5. choisir et utiliser des matériels didactiques appropriés (être sensible à la nature controversée de certains matériels) ;
6. partager son expérience ethnique et culturelle avec ses élèves ;

7. être sensible aux niveaux de développement de ses élèves ;
8. regarder ses élèves membres des minorités culturelles comme des gagnants ;
9. être conscient de l'intérêt que les parents membres des minorités culturelles portent à l'éducation de leurs enfants ;
10. utiliser des stratégies coopératives ;
11. intégrer tous les élèves dans les activités¹.

À la suite d'une analyse critique de l'inventaire de la compétence multiculturelle de l'enseignant de Banks (1989), Moldoveanu (2003) propose le regroupement de ces onze aspects dans un modèle synthétique comprenant quatre catégories : a) des connaissances théoriques spécifiques, b) des connaissances de stratégies inclusives, c) des représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels et d) des capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles. Les *connaissances théoriques spécifiques* porteraient 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 éviteraient des gaffes culturelles telles que 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 être question, encore une fois, d'avoir une compréhension de détail 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

¹ Adapté selon Banks, 1989 : 204-205.

malentendus ; l'enseignant se doit alors de porter un jugement critique tout en rajustant son propre référentiel. Complété par des *représentations culturelles positives* des groupes ethnoculturels, cet examen critique implique aussi l'adhésion à l'idéal d'équité et de justice sociale. La maîtrise de *stratégies 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.

Du point de vue axiologique et idéologique, ce modèle se situe dans une approche critique de l'éducation multiculturelle, quand il pose la nécessité de l'examen critique, en lien direct avec la reconsidération des rapports de pouvoir entre les groupes (Akkari, 2002). De plus, le modèle proposé assume que l'éducation multiculturelle inclut l'éducation antiraciste (Nieto, 1992) et est inclusive, offerte à tous et transversale (Nieto, 1992). Enfin, il implique l'observation des principes de justice sociale (Cochran-Smith, 2003 ; Nieto, 1992 ; Pagé, 1993 ; Sleeter, 1992) et vise à la création d'espaces dialogiques aux confins des cultures majoritaire et minoritaires (May, 1999 ; Stanley, 2002).

Du point de vue conceptuel, ce modèle prend en considération les caractéristiques des compétences du professionnel telles que présentées dans la section III. 1. 1. En effet, on y retrouve tout d'abord l'axe de l'action contextualisée, représentée par l'utilisation des stratégies inclusives, signifiant en fait le niveau manifeste de la performance. Les attitudes, les représentations et les connaissances théoriques se situent sur l'axe des ressources disponibles, lequel, rappelons-nous, englobe les ressources personnelles du professionnel et celles de son milieu. Enfin, la capacité d'examen critique et d'ajustement renvoie à l'axe de la réflexion.

Après avoir défini les concepts et précisé les modèles théoriques utilisés dans la présente recherche, il est important d'en expliciter le modèle logique. La section suivante en traitera, en plus de formuler les sous-questions de recherche, qui aideront à préciser la question principale formulée dans la section *Problématique*.

III. 4. Le modèle logique de la recherche

En nous basant sur le modèle de construction des compétences du professionnel durant une formation professionnalisante, tel que présenté dans la section III. 1. 2., nous avons imaginé un modèle logique de la recherche, représenté dans la figure 1.

Dans le cadre de ce modèle, les **conditions internes** regroupent des informations reliées aux participants, telles que :

- les caractéristiques personnelles (sexe, âge, langue maternelle, origine ethnoculturelle, lieu de naissance, lieu des études préuniversitaires – pays et milieu, niveau d'enseignement)
- l'expérience personnelle du multiculturalisme (famille, études, amis, voyages, milieu d'études ou de travail)
- la conception de l'éducation multiculturelle (définition, importance, justification de l'importance, contraintes de milieu, compétences de l'enseignant). Dans l'effort de cerner les sens que les participants attribuent à l'éducation multiculturelle et à la compétence multiculturelle de l'enseignant, nous prenons en considération les quatre dimensions invoquées dans la section III. 3. 2., soit : les attitudes, les connaissances théoriques, les stratégies inclusives et la capacité d'examen critique et d'ajustement. De plus, en analysant chacune de ces quatre dimensions, nous ferons constamment référence à la définition

opérationnelle de la culture, comprenant : les perspectives, les pratiques et les produits culturels. Nous tenterons de voir dans quelle mesure chaque aspect mentionné est présent dans les conceptions des participants au sujet de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

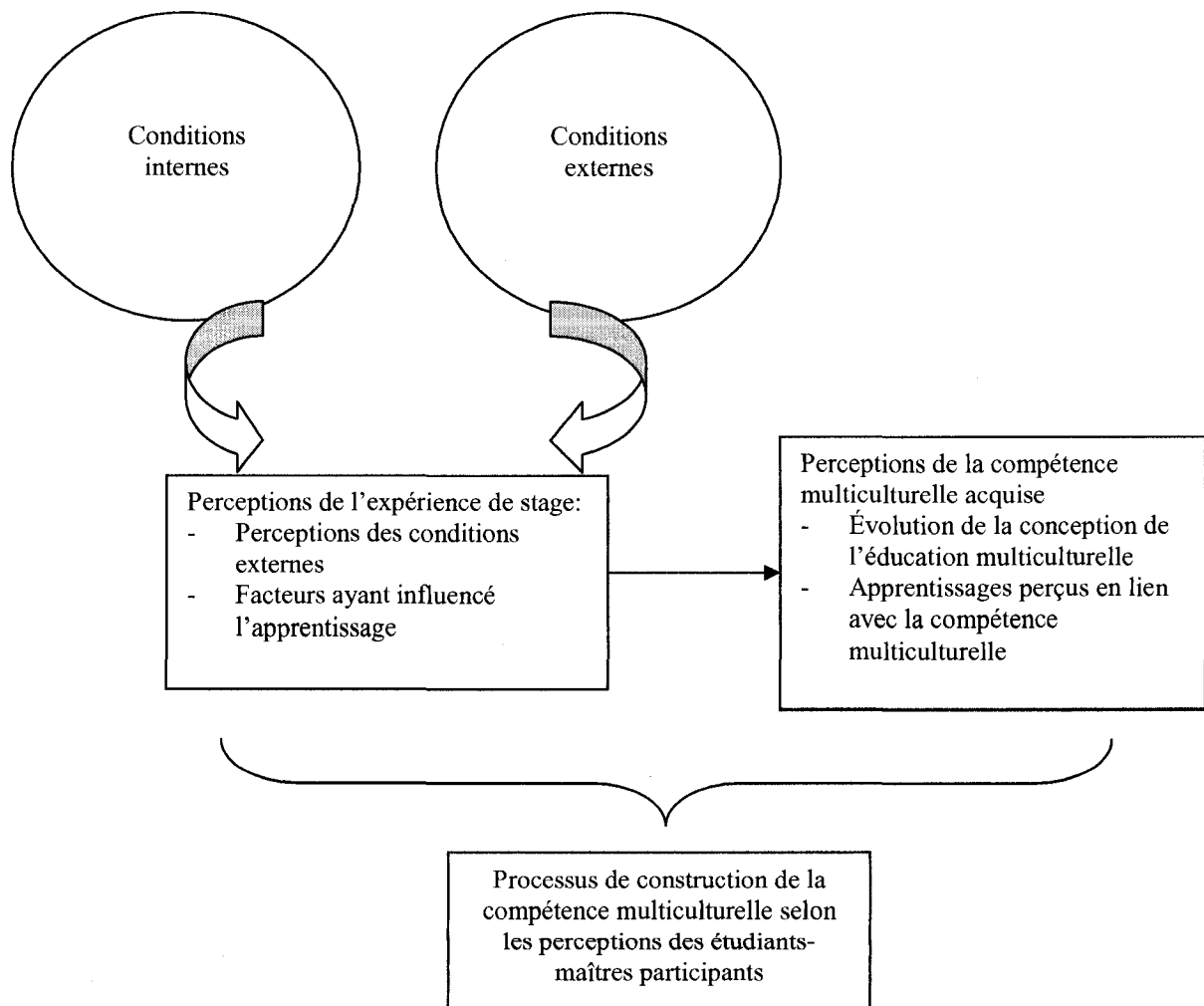


Figure 1 : Le modèle logique de la recherche

Les conditions externes renvoient aux facteurs qui agissent pendant les stages d'enseignement :

- le contexte – le milieu de stage (quartier, école, politiques des conseils scolaires, expérience de l’enseignant-associé et du superviseur de stage, caractéristiques des groupes-classes, matières et niveau d’enseignement) ;
- les expériences concrètes vécues par chaque participant durant ses deux stages d’enseignement (la première étape de l’apprentissage expérientiel du modèle de Kolb, 1984) ;
- l’accompagnement pendant le stage par l’enseignant associé et par le superviseur de stage (pouvant déclencher l’observation réfléchie et la conceptualisation abstraite du modèle de Kolb, 1984);
- les attentes d’évaluation de stage en lien avec la compétence multiculturelle (pouvant déclencher l’expérimentation active du modèle de Kolb, 1984).

Les conditions internes et externes concourent pour influencer les **perceptions de l’expérience de stage**. Ces perceptions constitueraient effectivement l’étape de l’observation réfléchie du modèle de Kolb (1984). Dans leur examen, nous nous pencherons essentiellement sur les perceptions des conditions externes, en essayant de déceler les facteurs qui ont influencé la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres participants. L’analyse des **perceptions de la compétence multiculturelle acquise**, quant à elle, s’intéressera à l’évolution de la conception de l’éducation multiculturelle ainsi qu’aux apprentissages réalisés pendant les stages d’enseignement, en observant d’une part les composantes de la compétence multiculturelle de l’enseignant et, de l’autre, les dimensions de la culture. Les perceptions de la compétence multiculturelle acquise pourrait rendre compte des étapes de la conceptualisation abstraite et de l’expérimentation active du modèle de Kolb (1984). Enfin, nous essaierons de caractériser le processus de construction de la compétence multiculturelle durant la formation

professionnalisante, ce qui répondra à la question principale de recherche : *Comment des étudiants-maîtres perçoivent-ils le processus de construction de la compétence multiculturelle en milieu de stage professionnel ?*

Afin de répondre à cette question principale de recherche, nous examinerons, dans un premier temps, les représentations que les participants entretiennent au sujet du statut de la compétence multiculturelle parmi les autres compétences de l'enseignant (condition interne) ainsi qu'au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle (condition interne). Dans un deuxième temps, nous prêterons attention aux liens qui s'établissent entre les variables (internes et externes) de ce modèle conceptuel et qui aident, selon nous, à comprendre et à expliciter les perceptions des participants à l'égard du processus de construction de leur compétence multiculturelle en milieu de stage professionnel. Les sous-questions suivantes, découlant de l'examen des liens entre les variables du modèle conceptuel proposé, décomposent la question principale de recherche en points de réflexion concrets et observables, qui ont d'ailleurs orienté la conception des instruments de collecte de données ainsi que le traitement des données :

1. Selon les participants à la recherche, quel statut la compétence multiculturelle de l'enseignant occupe-t-elle parmi les autres compétences de l'enseignant ?
2. Quelles sont les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche ?
3. Comment les conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ont-elles évolué chez les participants pendant les stages ?
4. Quels aspects de la compétence multiculturelle de l'enseignant les étudiants-maîtres participants pensent-ils avoir acquis/développés ?
5. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions des expériences de stages en lien avec la compétence multiculturelle ?
6. Quel lien s'établit entre, d'une part, les perceptions des conditions externes des participants et, d'autre part, leurs représentations de la compétence multiculturelle de l'enseignant ?

7. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les stages professionnels?
8. Quels sont les facteurs qui déterminent, selon les représentations des étudiants-maîtres participants, la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement ?
9. Dans quelle mesure la formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement peut-elle être considérée un « parcours d'apprentissage expérientiel », selon les perceptions des participants ?
10. Quel modèle de formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement les participants à la recherche privilégieraient-ils ?

Après avoir explicité le modèle conceptuel qui se trouve à la base de notre recherche, le moment est venu d'en présenter les choix méthodologiques. Le chapitre suivant traitera spécifiquement de la méthodologie ainsi que du protocole de recherche utilisé, toujours en lien avec le cadre de référence.

CHAPITRE IV
LA MÉTHODOLOGIE

« La méthodologie de la recherche englobe à la fois la structure de l'esprit et de la forme de la recherche et les techniques utilisées pour mettre en pratique cet esprit et cette forme », écrivait Gauthier (1997, p. 8). Dans l'esprit de cette citation et à la suite d'un processus de questionnement sur l'existence, la nature du savoir et les valeurs, nous avons opéré des choix méthodologiques qui ont in-formé notre étude durant chacune de ses étapes. Nos parti-pris axiologiques ont défini la problématique de la recherche, en quête d'avenues qui mènent à l'équité et à la performance en éducation. Les paradigmes ontologique et épistémologique épousés ont déterminé les étapes subséquentes : la structuration de la recherche, la formation de l'information et l'analyse (idem, ibidem, p. 9). Ce chapitre explicite et justifie les fondements philosophiques de notre étude ainsi que ses aspects techniques. Dans un premier temps, nous en cernerons les fondements philosophiques, afin d'expliquer par la suite les aspects pratiques reliés à la méthode de recherche, à l'instrumentation et à la procédure. La dernière section de ce chapitre aborde les considérations d'ordre déontologique.

IV. 1. Fondements philosophiques de la recherche

Selon Merriam (1998, p. 4), la recherche en éducation suit trois orientations principales, caractérisées chacune par des orientations ontologiques, épistémologiques et axiologiques spécifiques. L'orientation positiviste considère l'objet d'étude comme un phénomène indépendant, observable et mesurable. Pour les tenants de cette position, la réalité se caractérise par l'univocité, la stabilité et la régularité des phénomènes. L'avancement des connaissances consiste alors dans l'observation et l'identification des lois universelles. Cela permet par la suite des prédictions basées sur des relations logiques de cause à effet (Savoie-

Zajc et Karsenti, 2001, p. 133). L'orientation positiviste implique la croyance dans l'unicité des valeurs de vérité et l'adoption d'un système binaire de valeurs. Le chercheur garde sa neutralité par rapport aux phénomènes étudiés, ses croyances et valeurs ne viennent pas « biaiser » les résultats. L'approche quantitative a été le plus souvent privilégiée dans les études positivistes (idem, ibidem).

L'orientation interprétative abandonne la sécurité des valeurs de vérité univoques pour embrasser l'ontologie de la réalité multiple. Dès que d'autres valeurs de vérité sont acceptées dans le système explicatif du monde (peut-être vrai, peut-être faux, plus ou moins vrai ou faux), l'universalité des lois et l'univocité du monde éclatent, et l'on se retrouve devant un univers pluriel, en perpétuel mouvement, fort lié au point de vue de celui qui l'interprète. La théorie des mondes possibles, élaborée en logique par Carnap (1928/1967 et 1942) et Quine (1941/1972) et approfondie par Kripke (1980) et Hintikka (1989), la multiplicité des points de vue et des interprétations individuelles d'un même phénomène affirmées par les existentialistes (Heidegger, 1987 ; Merleau-Ponty, 1945) vont dans le même sens. Le monde n'est plus unique, mais présente des facettes multiples, en fonction de la perspective de celui qui l'interprète. La vérité n'est plus une seule, mais dépend, elle aussi, d'un point de vue personnel. Il n'y a plus de lois universelles et objectives, mais régies par la subjectivité interprétante. Tout aspect observable de la réalité peut s'interpréter de plusieurs façons, et reste ancré dans l'espace subjectif délimité par le *je-ici-maintenant*. Le regard qu'on pose sur le monde ne saurait plus être objectif, parce que le monde lui-même revêt des formes différentes, dictées par la subjectivité de celui qui essaie de l'interpréter. L'approche épistémologique doit s'adapter au caractère pluriel et changeant de la réalité. L'avancement des connaissances se relie à la compréhension des phénomènes dans leur contexte particulier et éventuellement à la transférabilité des résultats. Le paradigme interprétatif rejette la possibilité des généralisations. Par conséquent, une approche inductive s'avère plus

appropriée afin de saisir les sens des processus. Les valeurs sont, elles aussi, envisagées comme ancrées dans un système de référence et donc dépourvues d'universalité, dans un monde où les individus construisent socialement des réalités multiples. À travers des méthodes qualitatives, le chercheur assume les biais induits par ses croyances et valeurs et essaie d'objectiver ses données en recourant à des techniques de validation.

Dans une approche critique, la réalité devient un terrain où s'affrontent des structures de pouvoir. Dans ce sens, l'éducation demeure une institution sociale désignée pour une reproduction et transformation sociales et culturelles. Perçue dans une dynamique de confrontation, la connaissance livre une critique idéologique du pouvoir, du privilège et de l'oppression et sert d'outil de changement social. L'axiologie privilégiée par cette approche met l'accent sur la composante participative et d'action sociale. Le chercheur se situe au coeur des changements, il participe, dans le cadre de recherches-actions, à la transformation des structures de pouvoir étudiées.

Le positivisme et l'interprétativisme se situent en fait aux extrêmes d'un continuum (Guba et Lincoln, 1994). Le passage de l'un à l'autre s'opère une fois que le chercheur accepte que la réalité étudiée se construit dans sa complexité à travers la subjectivité des acteurs et que le savoir ne signifie pas nécessairement identifier des lois générales. La recherche prend alors la voie d'une émergence de sens construits dans le contexte par des sujets. Cette approche s'avère cohérente avec notre système ontologique et épistémologique. En situant notre recherche dans un paradigme interprétatif, nous avons exploré plusieurs représentations de la réalité, à travers les expériences de nos participants. Il est maintenant opportun d'offrir un bref aperçu de l'adoption du paradigme interprétatif en éducation, afin de mieux situer notre méthodologie dans les tendances actuelles de recherche.

IV. 2. Le paradigme interprétatif dans la recherche en éducation

Dans leur étude bibliographique sur la méthodologie qualitative, Poupart, Lalonde et Jaccoud (1997) regroupent sous la section « Traditions et courants théoriques » (pp. 25-44) l'École de Chicago, l'interactionnisme symbolique, l'ethnométhodologie, l'herméneutique et la phénoménologie, le constructivisme, le féminisme et le postmodernisme. Quelles que soient les méthodes de collecte et de traitement des données privilégiées, chacune de ces orientations méthodologiques adopte un paradigme interprétatif. Ce paradigme interprétatif se caractérise par la prise en considération des lectures multiples de la réalité, « faite par un homme qui se définit certes par sa rationalité, mais également par un point de vue social qui oriente et conditionne son action » (Anadón, 2000, p. 28). Dans ce sens, continue la chercheuse, « l'enseignant est un acteur social créateur de significations, un être en devenir qui change au rythme du contexte, de son univers intérieur, de ses projets et désirs » (idem, ibidem, p. 28). Dès lors, la recherche accorde une place importante aux modes de construction du sens à travers les perceptions des acteurs impliqués au sujet des phénomènes étudiés et à travers les interactions entre les acteurs et avec le contexte de la recherche.

En se fixant l'objectif d'explorer le processus de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez d'étudiants-maîtres en milieu de stage professionnel, nous ne pouvons que nous situer à l'intérieur du paradigme interprétatif. En effet, le processus de construction des compétences se trouve fortement ancré dans la subjectivité de chacun des acteurs (Le Boterf, 2002 et 2004). Par conséquent, nous pouvons supposer que des facteurs internes, tels l'expérience personnelle et de travail, la formation, les conceptions antérieures, influencent ce processus. De plus, le contexte dans lequel chaque participant a effectué sa formation professionnalisante a probablement induit des variations quant aux sens attribués à ce processus de construction de compétence. Il en résulte la nécessité de prendre en considération ces dimensions, caractéristiques du paradigme interprétatif. Puisque la

combinaison entre les facteurs internes et le contexte semble spécifique à chacun des participants, nous avons préféré aborder la question de recherche de la perspective d'une étude multi-cas, qui examine en profondeur chaque parcours d'apprentissage. Les sections suivantes expliqueront en détail le devis de recherche.

IV. 3. La méthode

IV. 3. 1. Une étude multi-cas

Du point de vue méthodique, la présente étude s'inscrit dans une approche interprétative qui utilise des données de nature qualitative. À l'instar de Yin (2003, p. 4), nous pensons que le choix de la méthode de recherche est dicté par la nature de la question de recherche, par le contrôle du chercheur sur les variables ainsi que par l'intérêt pour des aspects actuels ou historiques de la réalité. Pour ce qui est de la présente étude, la question principale de recherche vise surtout à offrir une image aussi exhaustive que possible de la réalité vécue par les étudiants-maîtres pendant leur stage, en rapport avec l'éducation multiculturelle. Cette réalité demande une démarche holistique qui prenne en considération toutes les dimensions identifiables au niveau des influences que les diverses interactions pendant les stages peuvent avoir sur la formation au multiculturalisme des étudiants-maîtres. Nous nous sommes proposée d'analyser comment les conditions identifiées influent sur l'apprentissage des participants pendant les stages d'enseignement. À la recherche de pistes valides d'interprétation et en vue de suggérer des moyens d'action, nous nous intéressons également aux raisons de ces influences.

En même temps, nous avons assumé le manque total de contrôle sur les variables, caractéristique par ailleurs inhérente à la recherche naturaliste (Guba et Lincoln, 1994). En effet, la procédure d'échantillonnage sur une base volontaire exclut la possibilité de contrôler les variables internes liées aux caractéristiques personnelles des participants et à leurs

conceptions antérieures de l'éducation multiculturelle. De plus, aucun contrôle ne pouvait être exercé sur les milieux de stage.

L'objet de recherche témoigne de l'engagement pour l'étude de phénomènes actuels. Malgré que certaines variables internes (par exemple, les conceptions antérieures des participants) introduisent une dimension diachronique, notre recherche vise à explorer la réalité dans une approche synchronique.

Ces aspects caractéristiques de notre recherche (l'intérêt pour des questions de recherche du type *comment* et *pourquoi*, le manque de contrôle sur les variables et l'exploration de phénomènes actuels) correspondent parfaitement à la spécificité de l'étude de cas, telle que définie par Yin (*idem*, p. 6-8). Puisque nous avons suivi plusieurs participants, chacun représentant un cas particulier, nous nous permettons de définir notre recherche comme une étude multi-cas. Tout en conservant la profondeur de l'analyse, l'étude multi-cas contribue à renforcer la validité externe et peut mener à la généralisation théorique (Merriam, *idem.*, p. 40).

L'étude multi-cas partage avec d'autres types de recherche qualitative la prise en considération du contexte de production du phénomène (Yin, *idem.*, p. 13). Voulant aller plus loin de la simple description d'un événement, l'étude de cas vise à donner une image complète des interactions entre les facteurs qui concourent à la production du phénomène (Nisbet et Watt, 1987 ; Verma et Mallick, 1999). Une attention particulière est accordée aux liens causals (Yin, *idem.*, p. 15). Ancrée dans cette perspective, notre recherche tente en effet de décrire en profondeur un phénomène (l'apprentissage de l'éducation multiculturelle pendant les stages d'enseignement), tout en le contextualisant et en essayant d'identifier les raisons de la production des résultats spécifiques dans chaque cas et les liens de cause qui pourraient s'établir entre les variables et les résultats.

IV. 3. 2. Les participants

La recherche a utilisé exclusivement des données de type qualitatif et a ciblé les étudiants inscrits dans un programme de formation initiale à l'enseignement offert dans une université ontarienne. Nous avons utilisé la méthode d'échantillonnage multi-cas, plus précisément par contraste-approfondissement. Comme toutes les autres méthodes d'échantillonnage utilisées dans les recherches de type qualitatif, cette méthode ne vise pas à une quelconque représentativité de l'échantillon et n'aboutit pas forcément à la saturation des données (Pirès, 1997). Elle permet par contre d'explorer en profondeur les aspects reliés aux expériences vécues par les participants pendant les stages. De plus, comme les participants sont arrivés avec leurs propres expériences personnelles et leurs propres représentations sur le multiculturalisme et ont suivi leurs stages dans des milieux certainement différents l'un de l'autre, la recherche a gagné en profondeur par la force du contraste entre les cas.

Dans une première étape, nous avons obtenu l'accord de participation de douze étudiants-maîtres. En cours de route, trois participants ont décidé de ne plus prendre part à la recherche. Neuf participants ont accepté de partager leurs expériences après le deuxième stage. Ce nombre de participants garantit toutefois (Miles et Huberman, 1994) la multiplicité des sources et permet de mener des analyses contrastées, susceptibles de faire émerger des constantes et, à la suite d'un processus d'abstractisation, des principes théoriques. Tel que nous l'avons déjà précisé, il n'y a pas eu de contrôle sur les milieux de stage ni sur le jumelage personnalité du participant/milieu de stage, mais cela a permis de mieux comprendre l'influence que le milieu et les interventions des enseignants-associés et des superviseurs de stage ont eu sur la formation au multiculturalisme des étudiants-maîtres.

L'échantillon a été constitué sur une base volontaire, tout en essayant de rejoindre des étudiants-maîtres se préparant à enseigner tant au niveau élémentaire que secondaire. Nous

avons opté pour la méthode d'échantillonnage par contraste-approfondissement, caractérisée, selon Pirès (1997, p. 187) par trois idées directrices : « 1) la comparaison (ou l'accumulation) porte sur un nombre réduit de cas ; b) chaque instance a un certain volume de matériel empirique et fait l'objet d'une description en profondeur ; et c) chaque cas est présenté d'une façon relativement autonome, même si le fait de les présenter dans un même ouvrage permet d'ajouter d'autres informations, faire des comparaisons ou donner une meilleure vue d'ensemble du problème ». Parmi les participants, nous comptons six femmes et trois hommes. Au moment de la collecte des données, quatre participants étaient dans la vingtaine, trois dans la trentaine et deux dans la quarantaine. Si tous les participants étaient francophones, six étaient d'origine canadienne (trois Franco-Ontariens, deux Québécois et une du Nouveau-Brunswick), et trois venaient d'autres pays (Haïti, Algérie et Madagascar). Cinq participants se préparaient à enseigner au niveau élémentaire, quatre se préparaient à enseigner au niveau secondaire.

IV. 3. 3. Instrumentation

En suivant les suggestions de Yin en lien avec l'instrumentation des études multi-cas (idem., p. 78), nous avons combiné plusieurs sources de données. Ainsi, nous avons utilisé des entrevues individuelles comme source principale des données, des documents (le journal de stage rédigé par chacun des participants) et des enregistrements d'archive (des données socio-démographiques sur les participants).

Les entrevues

L'entrevue semi-dirigée individuelle a été choisie comme source principale de données. Cet outil nous a apparu comme étant approprié aux buts de la présente recherche, en vertu de ses caractéristiques. À l'instar de Kvale (1996), nous envisageons le chercheur comme un voyageur qui entreprend une démarche d'exploration de l'univers de sens des

participants. Selon la recherche, l'entrevue semble donner un accès privilégié à la perspective de sens du répondant, tout en permettant une compréhension approfondie des thèmes proposés, surtout en vertu de la négociation de sens entre l'intervieweur et le répondant (Savoie-Zajc, 1997). En raison des contraintes reliées à la disponibilité de certains participants (explicitées ci-dessous), nous avons eu recours à des entrevues face-à-face ainsi qu'à des entrevues téléphoniques. Le lecteur pourrait se demander dans quelle mesure ce choix a affecté la qualité des données collectées. Des études comparatives sur les modes d'entrevues (Aquilino, 1992 et 1994 ; Fening et Levav, 1993 ; Midanik, Hines, Greenfield et Rogers, 1999) ont en effet souligné certains risques associés à l'utilisation de l'entrevue téléphonique, qui porteraient principalement sur la disposition des répondants à donner des réponses plus brèves qu'en situation d'entrevue face-à-face. Pourtant, des analyses quantitatives sur des entrevues menées face-à-face et au téléphone (Shuy, 2002 ; Sturges et Hanrahan, 2004) indiquent une différence non-significative de ce point de vue. De plus, il semblerait, selon les mêmes chercheurs, que les répondants aient tendance à accepter plus volontairement de discuter des sujets personnels ou délicats quand ils ne se trouvent pas en présence du chercheur. Compte tenu de ces conclusions, nous considérons que le recours à des entrevues téléphoniques n'a pas conduit à des pertes d'information ou à des biais.

Les protocoles d'entrevue avant et après stage ont été rédigés sur la base du cadre de référence défini dans le chapitre 3 et de façon à permettre d'obtenir les informations pertinentes pour répondre aux questions de recherche formulées dans le même chapitre 3. Le protocole d'entrevue avant le premier stage (Annexe A) a ciblé les conditions internes des participants, à savoir : la définition de départ de l'éducation multiculturelle, la place que le participant accorde à l'éducation multiculturelle dans son système conceptuel, les expériences en lien avec le multiculturalisme, sa conception du rôle de l'enseignant en milieu multiculturel, des habiletés spécifiques et des différences entre enseigner en milieu homogène

et milieu pluriethnique, les attentes au sujet de la contribution des stages à la préparation à l'éducation multiculturelle.

Le protocole d'entrevue après le deuxième stage (Annexe B) avait pour objectif d'explorer les perceptions des conditions externes, des apprentissages réalisés et des facteurs les ayant influencé ainsi que l'autoévaluation des participants de leurs habiletés à préparer leurs futurs élèves au multiculturalisme. Un bloc de questions similaires à celles posées lors de la première entrevue a été prévu, en y ajoutant toutefois l'invitation à analyser l'influence que les stages suivis ont eu sur la précision de la conception actuelle.

Les documents

Le journal de stage

Les participants ont été invités à remplir un journal de stage en suivant des consignes précises (voir l'Annexe C – *Consignes pour le journal de stage*). Le journal de stage comprenait quatre types d'entrées quotidiennes et deux questions de synthèse. Faisaient partie de la catégorie des entrées quotidiennes : 1. les incidents critiques en lien avec l'éducation multiculturelle ; 2. les interventions de l'enseignant-associé et du superviseur de stage en lien avec l'éducation multiculturelle ; 3. les apprentissages réalisés en lien avec l'éducation multiculturelle ; 4. les moyens par lesquels les participants considéraient avoir appris. Les incidents critiques comprenaient tout événement ou activité en lien avec l'éducation multiculturelle, tels des débats, des discussions libres, des commentaires d'un élève, des rétroactions des parents, des activités scolaires ou parascolaires, des situations conflictuelles, etc. Les interventions de l'enseignant-associé et du superviseur de stage portaient sur les discussions, les rétroactions, les suggestions et les conseils de planification de cours ou de gestion de la classe, tout cela en lien avec l'éducation multiculturelle. La catégorie des apprentissages réalisés faisait référence aux habiletés d'enseignement et relationnelles, aux

stratégies de gestion de la classe et aux contenus culturels acquis pendant le stage. Finalement, la catégorie des moyens par lesquels les étudiants-maîtres considéraient avoir appris comptait les interactions avec le groupe-classe, avec l'enseignant-associé et le superviseur de stage, avec les autres enseignants de l'école et la direction, avec les pairs, avec les parents, les réflexions personnelles, les recherches en vue de la préparation des activités, les lectures, etc.

Deux questions de synthèse ont été posées. La première demandait aux participants de décrire en détail le milieu de stage, en faisant référence notamment à : l'école, le quartier ; les groupes d'élèves (niveau, composition ethnoculturelle, matières enseignées) ; l'enseignant associé (expérience d'enseignement et d'encadrement de stagiaires) ; les collègues ; la politique de l'école ; le superviseur de stage (expérience d'encadrement de stagiaires). La deuxième question invitait les étudiants-maîtres à réfléchir au sens de leurs apprentissage et à identifier ce qui aurait pu les aider à apprendre davantage.

Les enregistrements d'archive

Les données socio-démographiques

Les participants à l'étude ont rempli une *Fiche d'identification socio-démographique* (Annexe D). La compilation des informations de cette fiche a permis de décrire l'échantillon. Les variables requises ont été : le sexe, l'âge, la langue maternelle, l'origine ethnoculturelle, le lieu de naissance, le lieu où le participant avait complété ses études préuniversitaires (pays et milieu), le niveau d'enseignement auquel le candidat se préparait à enseigner.

Yin (idem, p. 78) mentionne aussi parmi les sources de données l'observation participante, l'observation directe et les produits physiques. En raison de la nature de cette étude, nous n'avons pas inclus ces sources de données dans notre protocole de recherche. Comme cette recherche se penche principalement sur les perceptions des étudiants-maîtres de

leur apprentissage pendant les stages pratiques, l'observation directe n'aurait pas apporté d'information pertinente. Les données collectées au moyen de l'observation directe auraient porté sur les stratégies d'enseignement et de gestion de la classe des stagiaires, mais pas sur leurs perceptions. Bien que l'observation participante ait pu constituer une source de données intéressantes, le statut de personne non-impliquée dans la formation des participants n'a pas permis à la chercheuse d'utiliser cette méthode. Finalement, en vertu de la nature cognitive et affective des apprentissages réalisés, les participants n'ont pas eu à réaliser des produits physiques.

Validité des instruments de collecte des données

Les instruments de collecte de données ont été conçus de façon à conduire à l'obtention d'informations congruentes avec le cadre conceptuel et les questions de recherche. L'analyse de cohérence entre le cadre de référence et les instruments de collecte de données utilisés dans le cadre de la présente recherche indique que :

1. Les *conditions internes* sont explorées par le protocole de la première entrevue. La question 3 (« Parlez-moi de vos expériences personnelles en lien avec le multiculturalisme: le milieu où vous avez vécu, les gens que vous avez côtoyés, des voyages que vous avez faits, des lectures, les formations que vous avez suivies. ») vise à connaître l'histoire personnelle des participants. La conception initiale de l'éducation multiculturelle émerge des réponses aux questions 1 (la définition de l'éducation multiculturelle), 2 (l'importance de l'éducation multiculturelle), 5 et 6 (la conception de l'enseignement en milieu multiculturel) et 4 (les compétences multiculturelles de l'enseignant). Finalement, la question 7 a pour objectif de faire le lien entre la conception de l'éducation multiculturelle et les attentes d'apprentissage pendant les deux stages

d'enseignement. Les renseignements demandés sur la fiche d'identification socio-démographique complètent l'information sur les conditions internes.

2. La première question du journal de stage invitait les participants à décrire, le plus objectivement possible, les *conditions externes* de chacun de leurs stages.
3. Les questions de 3 à 7 du protocole de la deuxième entrevue et les consignes 2 et 3 pour le journal de stage explorent les *perceptions des conditions externes*.
4. Les questions de 1 à 5 ainsi que les questions 8 et 9 du protocole pour la deuxième entrevue, complétées par la consigne 4 pour le journal de stage ont servi à identifier les *perceptions des participants des apprentissages réalisés*. Ces apprentissages ont été mis en perspective par rapport aux attentes et à la réalisation de ces attentes pendant les stages grâce aux questions de clôture de la deuxième entrevue et pour le journal de stage.
5. La consigne 5 pour le journal de stage et les questions 6 et 7 du protocole de la deuxième entrevue ont pour objectif de préciser les facteurs qui, selon les participants, ont influencé leurs apprentissages pendant les stages d'enseignement. Des informations supplémentaires ont émergé aussi des réponses aux questions 4 et 5 de l'entrevue après le deuxième stage.

IV. 3. 4. Procédure

La collecte des données a eu lieu sur le site de l'université participante. Après avoir obtenu l'accord du Comité de déontologie de l'Université, la chercheuse a contacté les étudiants inscrits dans le programme ciblé en fin d'octobre pour leur présenter les objectifs de l'étude et pour constituer l'échantillon. À cette fin, huit présentations devant les groupes d'étudiants ont été réalisées. Les participants ont été recrutés sur une base volontaire. Dans une première étape, douze étudiants-maîtres ont exprimé leur intention de participer à la recherche. Tandis qu'une personne n'a participé à aucune activité de la recherche, deux autres

se sont désistées après avoir passé la première entrevue. Ainsi, l'échantillon final a été constitué de neuf participants.

Les premières entrevues ont été organisées au cours du mois de novembre, avant le début du premier stage d'enseignement. Les consignes pour le journal de stage ont été présentées individuellement aux participants à la fin de cette première entrevue. Les entretiens de bilan après le deuxième stage ont été organisés de mai à juin. Des arrangements personnalisés ont été pris avec chaque participant afin d'alléger leur tâche de participation à la recherche. Ainsi, deux participants ont déclaré dès le début leur manque de temps pour la rédaction d'un journal et ont opté pour des conversations téléphoniques régulières. Parmi les sept qui ont donné leur accord de rédiger un journal de stage, aucun n'a voulu le faire sur papier, mais ils ont préféré la version électronique. Quatre participants ont choisi d'envoyer leur journal de stage au fur et à mesure par courriel, tandis que les trois autres ont préféré de l'envoyer dans sa totalité à la fin de chaque stage.

Des changements par rapport au protocole initial de recherche ont été nécessaires en cours de route. Ces changements ont affecté un instrument de collecte de donnée, soit le journal de stage. En effet, après le premier stage il est apparu que les participants n'avaient pas rempli avec régularité leur journal. Des entretiens téléphoniques ont remplacé le journal. Ces entretiens téléphoniques ont suivi les consignes pour le journal de stage, mais se sont déroulés sur une base hebdomadaire. Cela a permis d'obtenir les informations requises, bien que par un moyen qui favorise des biais dus surtout à l'interaction avec la chercheuse. La forme écrite aurait peut-être contribué à approfondir la réflexion.

La chercheuse a transcrit les entrevues au fur et à mesure. Une validation avec les participants aurait suivi dans le cas idéal la transcription et accompagné l'analyse et l'interprétation des données. L'accord de participation des sujets à la recherche ne prévoyait

toutefois pas leur implication à ce niveau, qui aurait rendu encore trop lourdes les exigences de participation. Par contre, avoir remplacé le journal de stage par des entretiens téléphoniques a permis de vérifier et de préciser certaines informations de concert avec les participants. Le traitement et l'analyse des données ont été effectués au fur et à mesure, en suivant des techniques qui sont présentées dans la section suivante.

IV. 3. 5. Traitement et analyse des données

Le traitement et l'analyse des données ont suivi les suggestions de Yin (2003, p. 50) pour les études multi-cas. Chaque cas a subi dans une première étape une analyse spécifique, suivie dans une deuxième étape par une analyse-synthèse. Tandis que les analyses individuelles ont mis en lumière les spécificités de chaque cas, l'analyse-synthèse a permis d'avancer des propositions de principes théoriques qui seront validés lors de recherches futures.

Les données ont été soumises à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1990) de type qualitatif (Landry, 1997). Ce type d'analyse « interprète le matériel étudié à l'aide de quelques catégories analytiques en faisant ressortir et en décrivant ses particularités spécifiques » et « met l'accent sur les nuances qui existent entre les ressemblances et les différences qui ressortent des catégories analytiques » (Landry, 1997, p. 334). Pour ce faire, nous avons utilisé une grille d'analyse mixte, qui comprenait autant des catégories préétablies à partir du cadre de référence que des catégories émergées de l'analyse.

Nous avons pris en considération premièrement le contenu manifeste, sans ignorer le contenu latent si celui-ci enrichit l'analyse du contenu manifeste. Un exemple de contenu latent se situe au niveau du journal de stage. L'absence d'incidents critiques par rapport à l'éducation multiculturelle dans le journal de plusieurs participants a ouvert la voie à une interprétation contextuelle ; la chercheuse a demandé des éclaircissements auprès des

participants en question. Le manque de données a pu par la suite être inscrite dans l'une des catégories préétablies ou bien émergées des données.

Les grandes étapes de l'analyse de contenu (Landry, 1992) ont été respectées autant pour les analyses individuelles que pour l'analyse-synthèse. Après avoir déterminé les catégories et les sous-catégories de la grille d'analyse, nous avons procédé à une préanalyse, qui a servi à une opérationnalisation des objectifs et à une première validation de la grille d'analyse et de la codification. L'analyse des données a eu comme objet des unités thématiques, qui ont été regroupées sous des catégories à structure arborescente suivant la formule mixte. De cette façon, nous avons assuré la cohérence entre l'analyse et le cadre de référence, tout en permettant à la réalité de le compléter. Les catégories et sous-catégories suivantes constituaient la grille d'analyse :

- **Catégories reliées aux conditions internes :**

1. *Caractéristiques personnelles.* Sous-catégories : sexe, âge, langue maternelle, origine ethnoculturelle, lieu de naissance, lieu des études préuniversitaires – pays et milieu, niveau d'enseignement.
2. *Expérience personnelle.* Sous-catégories : famille, études, amis, voyages, milieu d'études ou de travail, autres catégories émergentes.
3. *Conception de l'éducation multiculturelle.* Sous-catégories : définition, importance, justification de l'importance (catégories émergentes), compétences multiculturelles de l'enseignant (connaissances théoriques, connaissances didactiques, représentations et attitudes, capacité de rajustement, autres catégories émergentes).

- **Catégories reliées aux conditions externes :**

1. *Le contexte.* Sous-catégories : le quartier, l'école, les politiques du conseil scolaire, les politiques de l'école, l'expérience d'enseignement de l'enseignant-associé, l'expérience d'encadrement de stagiaires de l'enseignant-associé, l'expérience d'encadrement de stagiaires du superviseur de stage, les caractéristiques des groupes-classes, la/les matières enseignée(s), le niveau d'enseignement.

2. *Attentes d'évaluation par rapport aux compétences multiculturelles.*

• **Catégories reliées aux perceptions de l'expérience de stage :**

1. *Perceptions du milieu de stage.*

2. *Perceptions de l'encadrement de l'enseignant-associé.*

3. *Perceptions de l'encadrement du superviseur de stage.*

4. *Perceptions de la performance en salle de classe.*

5. *Perceptions des facteurs ayant influencé l'apprentissage.* Sous-catégories : encadrement de l'enseignant-associé, encadrement du superviseur de stage, échanges avec les pairs, expérience en salle de classe, interactions avec les élèves, interactions avec les parents, interactions avec la direction, recherches personnelles, réflexion personnelle, autres catégories émergentes.

• **Catégories reliées aux perceptions de la compétence acquise en éducation multiculturelle :**

1. *Apprentissages perçus.* Sous-catégories : connaissances théoriques, connaissances stratégiques, représentations et attitudes, capacité de rajustement, autres catégories émergentes.

2. *Évolution de la conception de l'éducation multiculturelle.* Sous-catégories : définition, importance, justification de l'importance, objectifs, contraintes de milieu.

Le texte brut a été segmenté en unités thématiques, définies, avec Landry (1997, p. 338) comme des “noyaux de sens” dont la présence ou la fréquence permettront de faire des inférences et qui s'avèrent, selon le même chercheur, utiles pour “les études d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances”. En guise d'exemple de la phase de codification des données, nous présentons dans ce qui suit (Tableau 4) la réponse de l'un des participants à la première question de la deuxième entrevue (*Dans quelle mesure les stages pratiques d'enseignement vous ont-ils aidé à préciser votre définition de l'éducation multiculturelle ?*).

Tableau 4 : Exemple de codification des données

Unité thématique	Texte brut	Catégorie	Sous-catégorie
UT1	Je ne sais pas si mes stages m'ont fait changer ma pensée.	Apprentissage perçu	
UT2	Je dirais qu'il y a le multiculturalisme en classe et qu'il faut le considérer dans l'enseignement. On est dans un pays très multiculturel. Il y a aussi des classes qui sont très homogènes, mais je dirais que c'est d'autant plus ces groupes-là qui doivent être éduqués. Je pense que le multiculturalisme se vit dans tout et qu'on doit l'intégrer ds tous les domaines.	Conception de l'éducation multiculturelle	Justification de l'importance
UT3	Moi, en étant dans des écoles catholiques, je n'en ai pas vu, je trouve pas qu'il y a tant d'ethnies que ça. D'après mon expérience de stage, je dirais qu'il y a une population noire assez grande, mais il n'y a pas un mélange flagrant. Au catholique il y a beaucoup d'Haïtiens, des élèves de toute l'Afrique du Sud, mais il n'y a pas un mélange. Je trouve ça moins confrontant parce qu'une certaine contrainte fait qu'il y ait des gens d'autres ethnies qui ne choisissent pas le catholique. S'il y a des musulmans, ils ne vont pas le dire, il vont le cacher. Le titre “catholique”, ça change	Perceptions du milieu de stage	Représentation de l'enseignement à des classes pluriethniques

Unité thématique	Texte brut	Catégorie	Sous-catégorie
UT4	beaucoup la face de l'école. Il ne faut pas oublier que l'apprentissage par la pratique se fait justement quand les groupes sont mélangés. Je ne sais pas, probablement que les profs essaient d'intégrer l'aspect multiculturel dans leur enseignement.	Facteurs ayant influencé l'apprentissage	Expérience
UT5	Pour donner un exemple de contrainte : dans mon stage à cette école secondaire catholique il y avait beaucoup de groupes ethniques différents, il y avait beaucoup de difficultés à mélanger les groupes. L'enseignante-associée plaçait les élèves aux tables pour les mélanger, mais ils se regroupaient sans demander la permission.	Perception du milieu de stage	Ségrégation dans la classe
UT6	Il y a quand même un apprentissage au niveau de la tolérance. Il reste toujours une réalité d'apprentissage de la tolérance et de l'entente.	Apprentissage perçu	Représentations et attitudes
UT7	Quand une classe est très hétérogène, ça se passe en pratique, mais quand le groupe est homogène, il faut enseigner le multiculturalisme au niveau de la théorie pour avoir la tolérance et la connaissance.	Conception de l'éducation multiculturelle	Contrainte de milieu

Dans une étape subséquente, nous avons créé des matrices de catégories et regroupé les citations. La segmentation, la codification et les regroupements catégoriels ont été réalisés à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti. Nous avons ainsi obtenu : des rapports exacts sur le nombre de citations d'une même catégorie, que ce soit d'un même informateur pour l'analyse individuelle ou de tous, afin de procéder à l'analyse-synthèse ; la liste des citations d'une catégorie appartenant à un seul participant pour l'analyse individuelle (comme dans l'exemple présenté dans le Tableau 5) ou à tous les participants pour l'analyse-synthèse (le Tableau 6 donne l'exemple de la catégorie "Apprentissages perçus – représentations et attitudes").

Si les matrices regroupant les citations d'un même sujet sur une catégorie ont été utilisées pour les analyses individuelles, pour l'analyse synthèse a été nécessaire de regrouper

les citations de tous les participants. Un exemple de regroupement (qui ne comprend que six participants sur neuf, citations tirées des entrevues bilan) est présenté dans le Tableau 6.

Tableau 5 : Exemple : Code “Définition éducation multiculturelle” – entrevues Josée¹{6-0}

Document	Citation
P 1: Josée première entrevue.rtf - 1:1	L'éducation multiculturelle suppose la sensibilisation et le respect pour l'autre.
P 1: Josée première entrevue.rtf - 1:2	il faut faire de l'éducation multiculturelle en milieu homogène aussi, mais cela n'aura pas d'impact
P 1: Josée première entrevue.rtf - 1:3	une certaine ouverture d'esprit et certaines connaissances
P 1: Josée première entrevue.rtf - 1:7	même si on discute du multiculturalisme en groupe homogène, cela reste loin des intérêts des élèves, ils voient cela comme quelque chose qui ne les touche pas, ça fait pas partie de leurs expériences immédiates
P 1: Josée première entrevue.rtf - 1:8	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
P 2: Josée deuxième entrevue.doc - 2:18	Il est important de connaître comment ils [les nouveaux arrivants] pensent, comprendre leur vision du monde. Il faut aussi avoir une tolérance au niveau des accents et des difficultés d'expression. Nous aurions tous l'intérêt d'apprendre à être patient. Pour moi, l'éducation multiculturelle signifie apprendre à vivre avec ces gens qui font partie de notre pays pour le bien de la société canadienne. L'enseignement en général sert à éduquer les jeunes à entrer dans la société.

Tableau 6 : Exemple : Code “Apprentissages perçus - représentations et attitudes” – entrevues bilan avec Josée, Rachida, Chantal, Stéphane et Joël {9-0}

Document	Citation
P 2: Josée deuxième entrevue.doc - 2:10	Je ne sais pas si mes stages m'ont fait changer ma pensée.
P 2: Josée deuxième entrevue.doc - 2:15	Il y a quand même un apprentissage au niveau de la tolérance ; il reste toujours une réalité d'apprentissage de la tolérance et d'entente.

¹ Afin de préserver l'anonymat des participants, tous les noms utilisés sont des pseudonymes attribués par la chercheuse.

Document	Citation
P 2: Josée deuxième entrevue.doc - 2:22	Tu apprends plus au niveau pratique qu'au niveau théorique, et encore plus au niveau des attitudes.
P 2: Josée deuxième entrevue.doc - 2:31	Il y a certains préjugés - certains élèves étaient plutôt cleptomane. L'enseignante associée trouvait que c'était plus culturel, les élèves disent toujours : "je ne l'ai pas volé, ça a changé de place". Il faut apprendre la franchise. Avec eux, c'est plus difficile de savoir la vérité, ils vont nier ; quand on a un conflit avec un élève de notre culture, c'est plus facile de trouver les stratégies pour apprendre la vérité, parce qu'on connaît ses stratégies de dissimulation.
P 3: Rachida deuxième entrevue.rtf - 3:2	Il y a un point très positif dans cette école [pluriethnique] : une envie d'étudier qu'on voyait tous les jours. Ce sont des enfants qui sollicitent beaucoup. L'enseignant est valorisé et valorisant chez les Africains.
P 4: Chantal deuxième entrevue.rtf - 4:2	J'ai beaucoup appris comment ces groupes se voient eux-mêmes et comment les autres les voient. Il y avait pas de problème parce que tout le monde était uni autour de la religion.
P 6: Joël deuxième entrevue.rtf - 6:3	J'ai lu une étude sur le niveau de placement des élèves d'origine ethnique qui disait que ces élèves sont plus à risque. Ça ne correspond pas à mes observations.
P 8: Stéphane deuxième entrevue.doc - 8:1	Mes opinions n'ont pas changé.
P 8: Stéphane deuxième entrevue.doc - 8:3	Le multiculturalisme des classes n'a ajouté pas beaucoup par rapport à son vécu.

Dans l'étape d'analyse suivante et à partir de l'ensemble des citations en lien avec une catégorie, nous avons pu créer des cartes conceptuelles pour les catégories d'analyse chez un ou plusieurs participants, ou bien pour rendre compte de l'évolution d'un concept dans le temps, chez un ou plusieurs participants. La figure 2, réalisée à l'aide des informations compilées des tableaux 5 et 6, présente l'exemple de l'évolution de la catégorie "définition de l'éducation multiculturelle" chez Josée.

Ces représentations graphiques se sont avérées utiles dans l'analyse des concepts, des liens entre les concepts ainsi que de leur évolution. Cela a facilité aussi les comparaisons entre les concepts tels que définis par différents participants.

Dans l'interprétation des résultats, nous avons constamment utilisé la technique de la *construction de l'explication* (Yin, 2003, p. 120-122). Pour ce faire, après avoir réalisé les compilations des citations, les matrices et les cartes conceptuelles, nous avons formulé une première proposition d'explication du phénomène étudié. Cette proposition initiale a été confrontée avec les résultats d'un premier cas, ce qui a conduit à des ajustements. La proposition révisée a été confrontée avec un deuxième cas et rajustée. Le processus s'est réitéré avec chacun des neuf cas, afin d'arriver au résultat final. Une attention constante a été accordée à la validité et à la fiabilité de l'étude. Les considérations sur la validité, la fiabilité et les limites de la méthodologie proposée font par ailleurs l'objet de la section suivante.

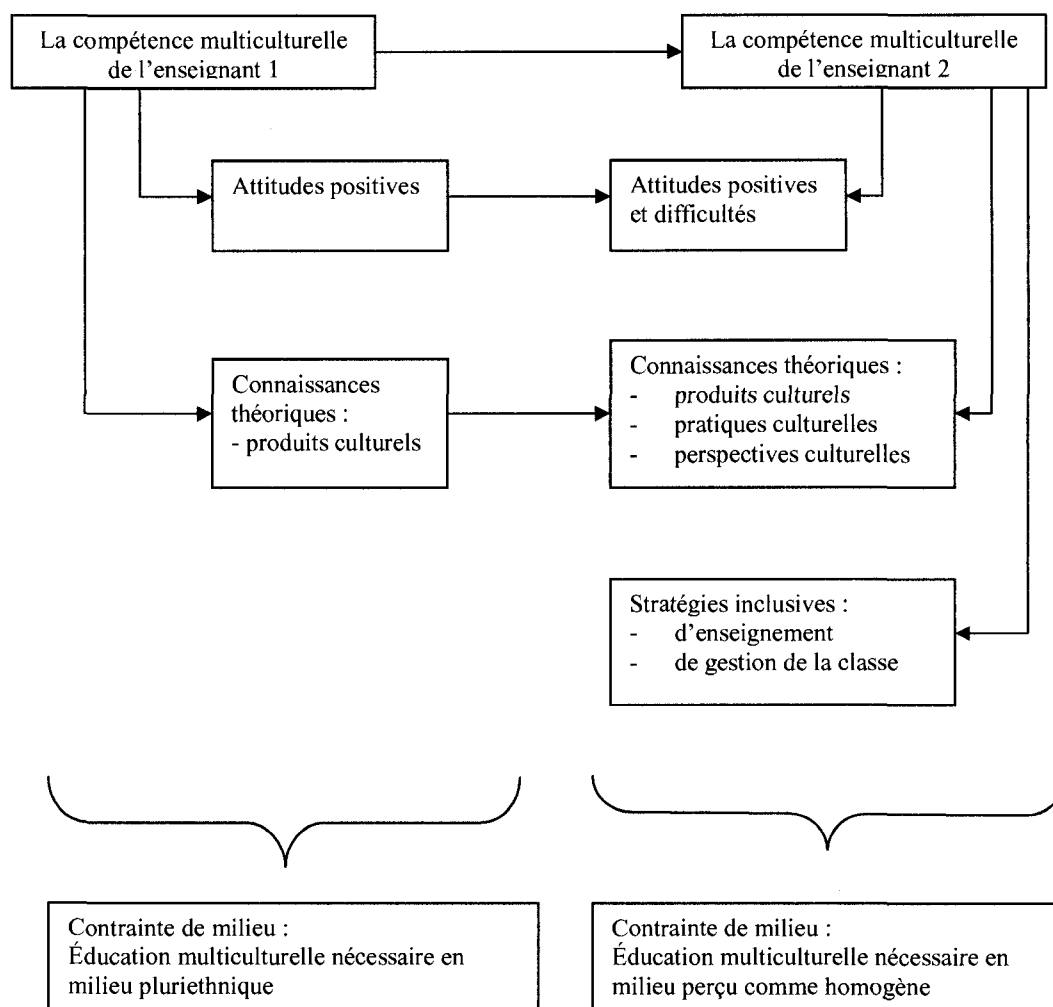


Figure 2 : Évolution de la définition de l'éducation multiculturelle chez Josée

IV. 3. 6. Présentation du rapport

En suivant les suggestions de Miles et Huberman (2003), de Yin (2003) et de Pirès (1997), la présentation du rapport de recherche comprend une analyse détaillée de chacun des cas à l'étude, suivie d'une analyse synthèse. Cette démarche « mixte » (Miles et Huberman, 2003, p. 314) correspond aux buts de notre recherche ainsi qu'à la vision ontologique la sous-tendant. En effet, à l'instar de Pirès (1997), nous envisageons cette étude comme une mosaïque dont chacune des pièces contribue à la construction du sens global et apporte sa propre lumière sur la problématique. Dans ce sens, les portraits individuels explorent en profondeur les expériences de chacun des participants.

Pour sa part, l'analyse synthèse fait contraster les cas en regard avec le cadre de référence de la recherche. En mettant en lumière les ressemblances et les différences entre les neuf cas, nous essayons de faire émerger des éléments de théorie, démarche qui répond d'ailleurs aux fins de généralisation théorique propres à l'étude de cas (Yin, 2003 ; Miles et Huberman, 2003). L'analyse intercas s'appuie constamment sur des liens avec le cadre de référence de la recherche. Chacune de nos interprétations et de nos propositions théoriques bénéficie ainsi d'une mise en perspective qui offre un éclairage immédiat quant à son originalité, son envergure ou bien sa contribution potentielle à l'avancement des connaissances.

IV. 3. 7. Rigueur et limites méthodologiques

Comme toute recherche empirique, cette étude a dû satisfaire aux critères d'observabilité, reproductibilité et intersubjectivité (Mellos, 1997, p. 499). La présente étude a visé un objet public d'observation, soit l'évolution des représentations sur l'éducation multiculturelle des étudiants-maîtres pendant les stages d'enseignement et l'acquisition de connaissances et d'habiletés d'implanter l'éducation multiculturelle. Tout observateur

intéressé pourrait se pencher sur les mêmes aspects de la réalité. Dans la mesure où sa structure, son instrumentation et la procédure utilisées sont rigoureuses et sous-tendues par un cadre de référence solide, la recherche peut satisfaire au critère de l'intersubjectivité. Finalement, pour répondre au critère de fiabilité, la méthodologie est clairement présentée (méthode d'échantillonnage, instrumentation – avec transcription intégrale des protocoles d'entretien et des consignes pour le journal de stage, procédure, traitement et analyse des données). Par conséquent, la recherche sera reproductible par des chercheurs différents dans des conditions spatio-temporelles différentes et sur d'autres sujets appartenant à la même population ou à des populations similaires.

Le recours à des techniques de triangulation a assuré la validité interne de la recherche. En suivant les suggestions de Savoie-Zajc (2001, p. 195) et de Yin (2003), nous avons utilisé plusieurs sources de données ainsi que plusieurs méthodes de collecte de données auprès des participants. De plus, les résultats de notre recherche ont constamment été soumis à la validation de la professeure sous la direction de laquelle cette recherche a débuté. Le retour auprès des participants pour valider l'interprétation des données a constitué une dernière technique de triangulation. Les descriptions des contextes particuliers dans lesquels s'est déroulée l'étude donnent la possibilité de transférer les résultats, en assurant ainsi la validité externe (idem, ibidem, p. 191).

La méthodologie proposée assure aussi l'observation d'autres critères de rigueur scientifique, tels que la consistance, la complétude et la crédibilité. Selon Laperrière (1997), le lien logique direct, évident et rigoureux entre le cadre de référence d'une part et l'instrumentation, la procédure et les méthodes de traitement des données d'autre part, garantit la consistance de l'étude. Nous avons essayé de présenter comment la recension des écrits a conduit à la construction du cadre de référence et quels sont les liens entre celui-ci, les instruments de collecte de données et les techniques de traitement et d'analyse. L'exploration

détaillée de tous les aspects impliqués par la question de recherche et l'analyse exhaustive des données contribuent à la complétude de la recherche. Enfin, la recherche vise à la crédibilité par la présentation transparente de chaque aspect relié à la recherche : descriptions des instruments de collecte de données, des procédures utilisées, des étapes franchies, des méthodes de traitement des données et de présentations des résultats.

Parmi les limites de la présente recherche nous identifions : la méthode d'échantillonnage, les caractéristiques de la cible, la mortalité, partiellement l'instrumentation, les changements du protocole initial de recherche et le biais de la chercheuse. Puisque la chercheuse n'a pas eu de contrôle sur les caractéristiques personnelles des participants à la recherche, l'autosélection de l'échantillon peut apparaître comme une limite de l'étude. De plus, il n'y a pas eu de contrôle sur le jumelage participant/milieu de stage.

Les limites de la méthode d'échantillonnage consistent selon nous dans le manque de représentativité de l'échantillon du point de vue d'autres variables internes, telles que l'intérêt pour la problématique, l'expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme, les conceptions antérieures de l'éducation multiculturelle. Les résultats de recherches antérieures sur la même population (Mujawamariya et Moldoveanu, 2005) mettent en lumière que seulement 2% de cette population exprime des réserves au sujet de l'importance de l'éducation multiculturelle. La méthode d'échantillonnage utilisée ne nous a pas permis de rejoindre des participants appartenant à cette catégorie, mais les participants à notre étude appartenaient tous à la catégorie des personnes ayant un haut intérêt pour la problématique et des représentations positives de l'éducation multiculturelle. Ces limites ne font toutefois pas obstacle à la validité de l'étude, étant reconnues comme inhérentes à ce type de recherche (Pirès, 1997).

Vu les exigences en termes de temps et d'effort que la participation à cette recherche impose, il n'est pas étonnant que certains participants aient décidé de l'abandonner. Le nombre des désistements n'a toutefois pas affecté de façon dramatique la taille de l'échantillon, qui, dans le protocole initial de recherche, devait comprendre de six à dix participants. Malgré les trois abandons, la taille finale de l'échantillon (neuf participants) se situe dans les limites attendues.

En rapport aussi avec la méthodologie proposée, l'instrumentation semble constituer partiellement une limite, parce que les instruments de collecte de données n'ont pas été validés par un projet pilote. Ils ont pourtant été conçus avec le plus de rigueur possible, à partir d'un cadre de référence bien précisé, et soumis à la validation par des experts (la directrice de thèse et les membres du comité de thèse). De plus, l'ajustement continu aux données rejoint l'évolution du protocole de recherche soulignée par Paillé (1996, p. 197) et Pirès (1997, p. 52).

Les changements intervenus par rapport au protocole initial de recherche ont affecté, tel que déjà indiqué dans la section IV. 3. 4., la collecte des données par le journal de stage et par le groupe de discussion. L'utilisation des entretiens téléphoniques au lieu du journal de stage a favorisé la flexibilité et l'adaptation des outils de recherche. Par contre, l'impossibilité d'organiser le groupe de discussion a enlevé la chance de mise en commun des expériences et probablement de l'émergence de certains aspects éludés lors des réflexions individuelles.

Comme il s'agit d'une recherche utilisant des données qualitatives, le biais de la chercheuse représente une dernière limite. Deux types de biais sont à considérer : l'interaction avec les participants et l'analyse des données. Le biais dû à l'interaction avec les participants peut avoir un impact majeur dans les conditions où les participants tendent à se créer une bonne image publique. Nous avons essayé d'en atténuer les effets en demandant des

documents écrits, mais, comme cette stratégie a échoué partiellement, l'analyse et la présentation des résultats doit prendre en compte ce type de biais. Par contre, le biais relié à l'analyse des données a été diminué en soumettant les analyses et les conclusions au jugement des experts.

Tout en garantissant la rigueur scientifique de la recherche, l'approche utilisée contribue à explorer des aspects de la réalité étudiés auparavant d'une perspective limitée, à suggérer des explications et à ouvrir de nouvelles pistes de recherche, destinées à améliorer la qualité de la formation au multiculturalisme des futurs enseignants à travers les stages pratiques. Du point de vue théorique, l'analyse conjointe des aspects pratiques, directement et objectivement observables, développés pendant les stages d'enseignement et des aspects subjectifs, reliés aux représentations des étudiants-maîtres, pourra faire émerger une meilleure compréhension de comment les stages contribuent à la formation des futurs enseignants. Cette contribution ciblera spécifiquement l'éducation multiculturelle, composante devenue incontournable dans le contexte canadien et mondial actuel. La compréhension théorique engendrera des retombées pratiques, traduites dans l'optimisation de l'organisation des stages et dans l'adaptation des formations théorique et pratique sur le multiculturalisme des futurs enseignants à la demande sociale.

IV. 3. 8. Déontologie de la recherche

Une attention spéciale a été portée pendant toutes les étapes de la recherche au respect et à la protection de la confidentialité des données. En effet, comme plusieurs participants nous l'ont fait comprendre, la présente recherche a porté sur une problématique qui touchait à des aspects sensibles et des fois très personnels. Par conséquent, en conformité avec les normes de déontologie de la recherche de l'Université d'Ottawa (l'université d'attache de l'étudiante-chercheuse, et par conséquent l'institution responsable de l'évaluation

déontologique de la recherche), des mesures spécifiques ont été prises pour garantir l'anonymat des participants.

À l'étape du recrutement des participants, la chercheuse a veillé à ce que l'accord de participation soit donné en toute confidentialité, lors de rencontres individuelles. Les participants ont été informés de tous les aspects de la recherche, afin de pouvoir décider en toute liberté et connaissance de cause s'ils voulaient s'y impliquer ou non. En plus des présentations devant les groupes d'étudiants en salle de cours, la chercheuse a mis à la disposition des étudiants des feuillets d'information qui présentaient les objectifs de la recherche, la méthodologie, les attentes pour les participants, les techniques de traitement des données et les mesures prises pour garantir leur confidentialité. La chercheuse a répondu à toute question supplémentaire posée par les étudiants lors des présentations devant le groupe ou des rencontres individuelles, et cela, avant que le participant signe le formulaire de consentement (Annexe E).

Chaque participant a reçu un nom fictif, afin de protéger son anonymat. La liste de correspondance entre les noms réels des participants et les pseudonymes est connue seulement par la chercheuse. Les participants ont été informés que les données serviraient à des fins de publication. Toutefois, toute référence aux participants dans les rapports de recherche publiés se fait en utilisant le pseudonyme et en évitant de divulguer des informations qui pourraient mener à identifier la personne (par exemple, l'école où le participant a effectué son stage, les noms des enseignants-associés, des superviseurs de stages ou des élèves). Ces éléments sont décrits de façon vague, pour ne pas permettre l'identification des lieux ou des personnes.

Afin de les protéger, les données brutes seront conservées dans un classeur verrouillé dans le bureau de la directrice de thèse de la chercheuse et détruites dix ans après la

publication du rapport de recherche final. Seulement la chercheuse et sa directrice de thèse ont accès aux données brutes.

En cohérence avec l'engagement de quête de consensus sur le sens des phénomènes étudiés, la chercheuse a offert aux participants la possibilité de lire les parties de rapport qui utilisent les informations qu'ils ont voulu bien partager et de demander des modifications. Les changements demandés devaient soit mieux protéger l'anonymat du participant, soit rendre le compte-rendu plus fidèle à sa conception et à son expérience. Les rétroactions des participants qui ont répondu à l'invitation de valider leur portrait individuel figurent dans l'annexe F. Aucun participant n'a demandé des changements majeurs.

CHAPITRE V
LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS :
LES PORTRAITS INDIVIDUELS

Ce chapitre présentera les résultats de l'analyse des données, sous la forme de portraits individuels des participants. Le modèle de réalisation des portraits a découlé du cadre de référence de la recherche, tel qu'établi dans la section précédente. Par conséquent, chaque portrait suivra les mêmes axes, à savoir : 1. Les conditions internes ; 2. Les conditions externes ; 3. Les représentations au sujet de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ; 4. Perceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les stages professionnels ; 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage ; 6. Synthèse du cas. Cette organisation de la présentation permet, selon nous, de rendre compte des parcours d'apprentissage de chacun des participants, en lien constant avec le cadre de référence de la recherche.

V. 1. Sophie

V. 1. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Sophie se préparait à enseigner au niveau élémentaire. Dans la vingtaine, d'origine canadienne, Sophie avouait ne pas avoir beaucoup d'expérience multiculturelle. « Les gens que j'ai côtoyés avant de commencer mon baccalauréat en éducation avaient la même culture que moi. En fait, je n'ai pas beaucoup été confrontée à la diversité avant. », nous a-t-elle dit dès le début de sa participation à la présente étude. « J'ai quand même participé à un échange d'été quand j'étais plus jeune. Je me rappelle que de voir des choses différentes que chez nous, ça m'a inspirée et a éveillé ma curiosité. J'aimerais voyager plus. », a-t-elle ajouté.

Le programme de formation initiale à l'enseignement représente, pour Sophie, sa première expérience de la pluriethnicité. « C'est fascinant de voir les groupes divers. Il y a beaucoup de gens d'autres cultures dans chaque cours. », raconte-elle. Les échanges avec ses collègues venus d'ailleurs l'ont sensibilisée à l'existence des différences : « Je prenais pour acquis que ce que nous faisons c'est normal. De discuter avec mes collègues, je comprends que ce n'est pas le cas et qu'il y a des manières différentes de faire. » En se référant spécifiquement aux échanges au sujet de l'éducation, Sophie remarque : « Par exemple, mon collègue du Congo parle de son expérience, de ce que et de comment ça se fait dans son pays. À l'entendre parler, je me rends compte que l'éducation peut se faire aussi autrement que chez nous, et avec de très bons résultats. En même temps, je ne pourrais pas dire en quoi consistent les différences. Il y a probablement des recherches qui le disent, mais moi, je sais seulement que ça se fait autrement. »

Les échanges avec ses collègues de différentes origines lui ont appris des contenus culturels, mais surtout des attitudes. « J'ai appris un peu sur les fêtes d'autres pays. Pas beaucoup, mais c'est plus que je ne savais avant. Par contre, je vois que j'ai appris certaines attitudes. Avant, je pensais que ce qu'on fait chez nous, c'est la seule manière correcte de faire. J'ai pu voir qu'il y a plusieurs manières de faire, que ces manières sont aussi bonnes que la nôtre. Avec de l'ouverture, on peut beaucoup apprendre des autres. », conclut-elle.

Sophie affirme ne pas avoir de formation au sujet de l'éducation multiculturelle. Elle explique cet état de faits par les caractéristiques de son parcours de vie ainsi que par l'absence d'un cours dans le programme de formation initiale à l'enseignement : « À l'université, dans le bacc en éducation, il n'y a pas de cours spécifique¹. Et mes études avant ne m'ont pas mise en contexte pluriethnique, pour ressentir le besoin d'une telle formation. »

¹ Cette affirmation est vraie pour la formation initiale à l'enseignement au niveau élémentaire. La problématique est touchée, parmi d'autres, dans le cadre du cours *Gestion des différences individuelles*.

En brossant son portrait, avant son premier stage d'enseignement, Sophie admet : « Je ne me vois pas travailler dans une grande ville multiculturelle. Il faudrait peut-être penser à ça, mais je ne me vois pas. » Cette réserve provenait de son inquiétude par rapport à l'inconnu. Les sections suivantes analyseront dans quelle mesure les deux stages pratiques suivis l'ont confrontée à la pluriethnicité et ce qu'elle a appris de cette expérience.

V. 1. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Sophie a effectué son premier stage d'enseignement dans une école secondaire catholique de formation professionnelle et technique. La population étudiante était formée d'élèves, jeunes adultes, qui avaient décroché du système régulier ou qui y avaient échoué. Dans les deux groupes auxquels elle a enseigné, Sophie a retrouvé une majorité d'élèves d'origine franco-ontarienne, à côté de "quelques Haïtiens et d'autres élèves de l'Afrique noire – mais je ne saurais pas dire de quels pays ceux-ci venaient."

Selon les observations de la stagiaire, l'accent était mis sur la formation professionnelle plus que sur les cours théoriques en salle de classe. Ces remarques correspondent d'ailleurs au profil de l'école, qui offre une formation professionnelle combinant la formation théorique aux stages coopératifs en entreprise. Le corps professoral était constitué d'enseignants d'origine canadienne. Aucune politique antiraciste ou multiculturelle ne semblait être en place.

Le stage a démarré difficilement, à cause de plusieurs changements d'horaire. Finalement, Sophie a pris en charge deux groupes, de 10e et respectivement 12e années. Elle a enseigné le français langue maternelle. L'enseignante associée qui l'encadrait était très jeune. Ayant seulement trois années d'expérience d'enseignement, cette enseignante associée a gagné la confiance de la stagiaire par certaines qualités personnelles. Très directe, l'enseignante associée était "très honnête avec les élèves", note Sophie. En plus, malgré les difficultés dues au manque

de motivation et de discipline des élèves, celle-ci “avait d’excellentes stratégies de résolution de conflits” et “savait s’imposer devant la classe”.

Le superviseur de stage était un enseignant retraité, avec beaucoup d’expérience d’enseignement et d’encadrement des stagiaires. Son rôle s’est toutefois limité à des visites de routine et à la résolution de certains aspects administratifs.

Le deuxième stage d’enseignement

Le deuxième stage d’enseignement de Sophie s’est déroulé dans une école élémentaire située dans une petite ville au Sud de l’Ontario. La communauté desservie par l’école était constituée majoritairement de Canadiens, mais la diversification ethnique commençait à devenir de plus en plus évidente depuis quelques années.

Le corps professoral comptait quelques enseignants d’autres origines que canadienne. La stagiaire a pu observer un fort esprit de collaboration au sein de l’équipe d’enseignants ainsi qu’un support de la part de la direction. Elle n’a pas remarqué la mise en place de politiques multiculturelles ou antiracistes.

Sous la supervision d’un enseignant associé d’expérience, Sophie a pris en charge l’enseignement de toutes les matières, sauf le français, à des groupes de 7e et 8e années. Les groupes en question comptaient un nombre assez réduit d’élèves d’origine autochtone et arabe.

Grâce à une entente entre les enseignants, la stagiaire a bénéficié aussi de l’encadrement d’une enseignante d’origine libanaise, qui enseignait le français aux deux groupes pris en charge par Sophie. Le même superviseur de stage a assuré le lien administratif avec l’Université.

V. 1. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

Les représentations de l'éducation multiculturelle chez Sophie s'avéraient assez contradictoires au début de sa participation à la présente recherche. En effet, la participante admettait la nécessité d'éduquer au multiculturalisme, tout en s'interrogeant au sujet du bien-fondé d'une attitude neutre. Elle commence par argumenter l'importance de l'éducation multiculturelle, quelles que soient les caractéristiques du milieu : "C'est important d'en faire [de l'éducation multiculturelle] dans les deux milieux. En milieu homogène, ça va rester théorique. Ça ne peut pas être pratique, parce qu'on n'a pas d'exemple concret. On peut parler des expériences des autres, mais pas de celles des élèves dans la classe." Par conséquent, affirme Sophie, "dans un milieu homogène, les exemples vont toucher plus de jeunes, parce qu'ils ne font pas référence explicite à l'expérience de certains d'entre eux, mais à quelque chose d'extérieur". En revanche, dans un milieu multiculturel, selon cette participante, "il est plus difficile de trouver des moyens de chercher tout le monde. À cause des différences, ça ne peut être tout à la fois, mais chacun à son tour. D'une façon ou d'une autre, ça risque d'être exclusif, parce qu'on ne peut pas les rejoindre tous à la fois." Cette dernière affirmation l'amène à se questionner sur les avantages d'une attitude neutre en salle de classe : "L'éducation multiculturelle... je ne sais, pas, je pense que, peut-être, l'un des trucs, efficaces ou non, c'est de ne pas parler des différences culturelles, de créer un environnement sans culture, pour ne pas aller contre aucune culture. Oui, je pense qu'il faut rester neutre et créer un environnement si peu politisé que possible.", affirme-t-elle dans une première étape de son questionnement. Et elle ajoute : "Je pense que l'attitude neutre est

l'attitude la plus commune. Donner tout simplement des cours, sans parler de culture ni des différences, je ne sais pas.”

Dans une deuxième étape, Sophie se rend compte que “Éviter de parler de la culture peut conduire à prendre en considération, inconsciemment, seulement la culture majoritaire. Aussi, ça peut devenir frustrant de ne pas entendre parler de quelque chose qui te touche, qui fait partie de ton identité.” Cette réflexion ouvre la voie de la définition de l'éducation multiculturelle comme “l'enseignement des points qui touchent aux cultures différentes, surtout celles qui sont représentées en salle de classe”. Cet enseignement comporterait des contenus culturels, identifiés comme étant des productions artistiques et des fêtes. “On pourrait commencer par les fêtes de chaque culture. C'est triste, de voir que les gens ne connaissent pas les fêtes de leur voisin. On pourrait partir des fêtes pour mieux connaître d'autres cultures. Un premier pas serait de parler des fêtes culturelles en salle de classe. Et de la littérature aussi, de l'art en général. Ça aiderait les élèves à se connaître l'un l'autre.”, affirme Sophie.

Arrêtée sur cette dernière conception de l'éducation multiculturelle, Sophie admet que l'enseignant devrait avoir de la compétence multiculturelle, concrétisée dans des attitudes positives : “L'enseignant doit faire preuve d'une attitude ouverte. En plus, il doit pouvoir transmettre cette attitude aux élèves.”

L'éducation multiculturelle devrait atteindre plusieurs objectifs, selon Sophie, qui mentionne en premier “l'éveil de la curiosité pour l'autre” chez les élèves : “Si tu vis à côté de gens de différentes origines, il faudrait avoir la curiosité de les connaître, de savoir d'où ils viennent et comment ils sont.” L'acceptation des différences compte aussi parmi les objectifs de l'éducation multiculturelle. L'atteinte de ce but se trouve facilitée par les caractéristiques de la

société canadienne contemporaine : “Les jeunes d’aujourd’hui sont habitués à côtoyer un grand nombre de cultures. Ça a un bon impact sur le développement du Canada.” De plus, l’éducation multiculturelle devrait contribuer à diminuer, sinon éliminer, “les attitudes racistes et les préjugés”. Enfin, la “familiarisation des gens qui viennent d’ailleurs avec la culture canadienne, pour qu’ils la connaissent et qu’ils puissent s’intégrer” constitue un dernier objectif mentionné par Sophie au début de sa formation en milieu de stage. La section suivante fait le point sur ses représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant, telles que formulées par cette participante à la fin de son deuxième stage.

À la fin du programme de formation à l’enseignement

“Les stages – travailler avec des jeunes venus d’ailleurs, m’a fait réaliser mes propres ignorances. J’ai aussi réalisé comment mon ignorance me limite dans ce que je peux faire.”, affirmait Sophie lors de l’entrevue bilan. Et elle poursuit sa réflexion : “C’est de l’ignorance que les préjugés et la haine viennent. Il faut qu’on se comprenne à un niveau culturel, pour pouvoir vivre ensemble.” À partir de cette prise de conscience, Sophie bâtit sa conception de l’éducation multiculturelle en tant que “porte ouverte” vers la connaissance et la compréhension de l’autre. Dans ce sens, ce type d’éducation serait importante pour tous. Plus encore, cela devrait faire partie intégrante de l’enseignement, afin de “démystifier les pouvoirs séparateurs des différences” et d’arriver “à des compréhensions réciproques”.

À cette étape de son parcours, Sophie définit l’éducation multiculturelle comme une approche “qui tient compte des différences des élèves” et “qui explore et célèbre ses différences pour que les élèves comprennent leurs collègues”. Consciente que “l’apprentissage se fait petit à petit”, cette participante privilégie une démarche qui accompagne les élèves tout au long de cette exploration de l’autre : “Il faut proposer des activités qui éveillent l’intérêt pour l’autre. Les

élèves doivent découvrir par eux-mêmes, et avec le support de l'enseignant, à quel point il est important qu'ils sachent d'où viennent leurs collègues, qui ils sont.”

Rendue à la fin de sa formation en milieu professionnel, Sophie affirmait que l'enseignant devrait avoir de la compétence multiculturelle, mais se montrait assez réservée pour en identifier les composantes. “Je n'ai pas eu de la formation dans ce sens, tout ce que je dis, c'est ce que je pense après avoir vécu mes expériences de stage.”, a-t-elle insisté pour tracer les limites de ses remarques.

Les attitudes se situeraient, selon cette participante, au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant : “Il faut avoir l'ouverture d'esprit. Il faut vouloir connaître et comprendre tes élèves et il faut les accepter tels qu'ils sont. Tu peux essayer de leur apprendre des choses, mais il ne faut pas les juger pour ce qu'ils sont du point de vue culturel.” De plus, “il faut être ouvert à apprendre de ces élèves. L'enseignant ne peut tout savoir, il y a des choses qu'il peut encore apprendre en échangeant avec ses élèves.” Cette affirmation représente selon nous une première étape dans la définition explicite de la dimension *capacité d'examen critique et de rajustement* du modèle théorique qui sous-tend la présente recherche.

Les connaissances théoriques de base constituent un autre aspect de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon Sophie : “L'enseignant devrait avoir des connaissances des autres cultures, avoir une idée de comment ça se passe dans d'autres pays, surtout dans les pays d'où viennent les élèves de sa classe. Mais aussi d'ailleurs, pour pouvoir faire des comparaisons et ouvrir de nouveaux horizons.” Ces connaissances serviraient de ponts entre l'enseignant et ses élèves et aideraient ces derniers à trouver des points d'intérêts qui stimulent et maintiennent la motivation à apprendre : “Il est important que l'élève sache que tu as un intérêt pour son pays.

Pour l'enseignant, il est important de pouvoir dire *moi aussi*. Ça aide à faire un lien avec l'élève, quand tu peux lui montrer que tu es au courant de telle situation économique ou bien de telle tradition de sa région." Dans ce sens, la participante met l'accent sur les recherches individuelles des enseignants, dans la mesure où "le programme de formation initiale ne peut te donner toutes les informations, mais tu dois continuer à apprendre après, tout seul ou dans les cours de perfectionnement. Tout apprentissage va t'aider dans l'exercice de ta profession."

Basée sur ses expériences en milieu de stage, Sophie a l'intuition que l'enseignant peut utiliser des stratégies d'enseignement inclusives. Elle mentionne surtout les exemples culturels, les fêtes, les traditions et les échanges entre les élèves au sujet de leurs pays respectifs. Pour ce qui est des stratégies de gestion de la classe, elle exprime l'opinion que "en milieu pluriethnique c'est plus difficile, mais aussi plus intéressant." La participante appuie son point de vue sur ses observations et expériences en salle de classe : "c'est difficile, parce que je ne suis pas toujours sûre de comprendre le comportement de l'élève, pour pouvoir intervenir sans le blesser."

Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Les deux stages d'enseignement semblent avoir influencé les représentations de Sophie au sujet de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant. En effet, l'analyse de son discours permet d'identifier trois étapes différentes dans son parcours d'apprentissage en milieu professionnel. Avant le début de son premier stage, Sophie prônait l'attitude neutre. L'enseignant devrait "donner son cours", sans amener en discussion les questions culturelles. Cette approche aurait garanti, selon cette participante, un environnement sans conflit.

Durant son premier stage d'enseignement, Sophie a été amenée à admettre que, dans un milieu pluriethnique, l'attitude neutre risquerait de "diminuer la motivation pour l'apprentissage chez certains élèves, sinon les blesser". À cette étape de son parcours, la stagiaire place l'éducation multiculturelle au niveau du partage de contenus culturels, surtout des fêtes et des productions artistiques. Cette approche répondrait au besoin de connaissance réciproque, d'acceptation et de diminution des préjugés et serait appropriée quelles que soient les caractéristiques du milieu où oeuvre l'enseignant. Un objectif spécifique d'aide à l'intégration, offerte aux élèves issus de l'immigration récente, serait également visé en milieu pluriethnique. La compétence multiculturelle de l'enseignant comprendrait des attitudes positives et, dans une moindre mesure, des connaissances théoriques de base (des produits culturels).

À la fin de sa formation pratique, Sophie continuait à placer au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant les attitudes positives. Les attitudes d'ouverture, de volonté de compréhension et d'acceptation permettraient à l'enseignant de "apprendre de ses élèves". Cette capacité à "apprendre de ses élèves" suppose selon nous un premier geste de remise en question et de décentration, ce qui permet d'avancer l'idée que la dimension *capacité d'examen critique et de rajustement* commençait à émerger. Les attitudes positives et la capacité à apprendre des élèves constitueraient des prémisses de l'acquisition de connaissances théoriques. Les connaissances de base, cernées avec plus de précision, jouaient elles aussi un rôle important dans le modèle formulé par la participante lors de l'entrevue bilan. Les stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe venaient s'intégrer à ce modèle, même si Sophie admettait avoir une expérience trop limitée pour en utiliser dans son enseignement. L'évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Sophie est présentée sous une forme graphique dans la figure 3.

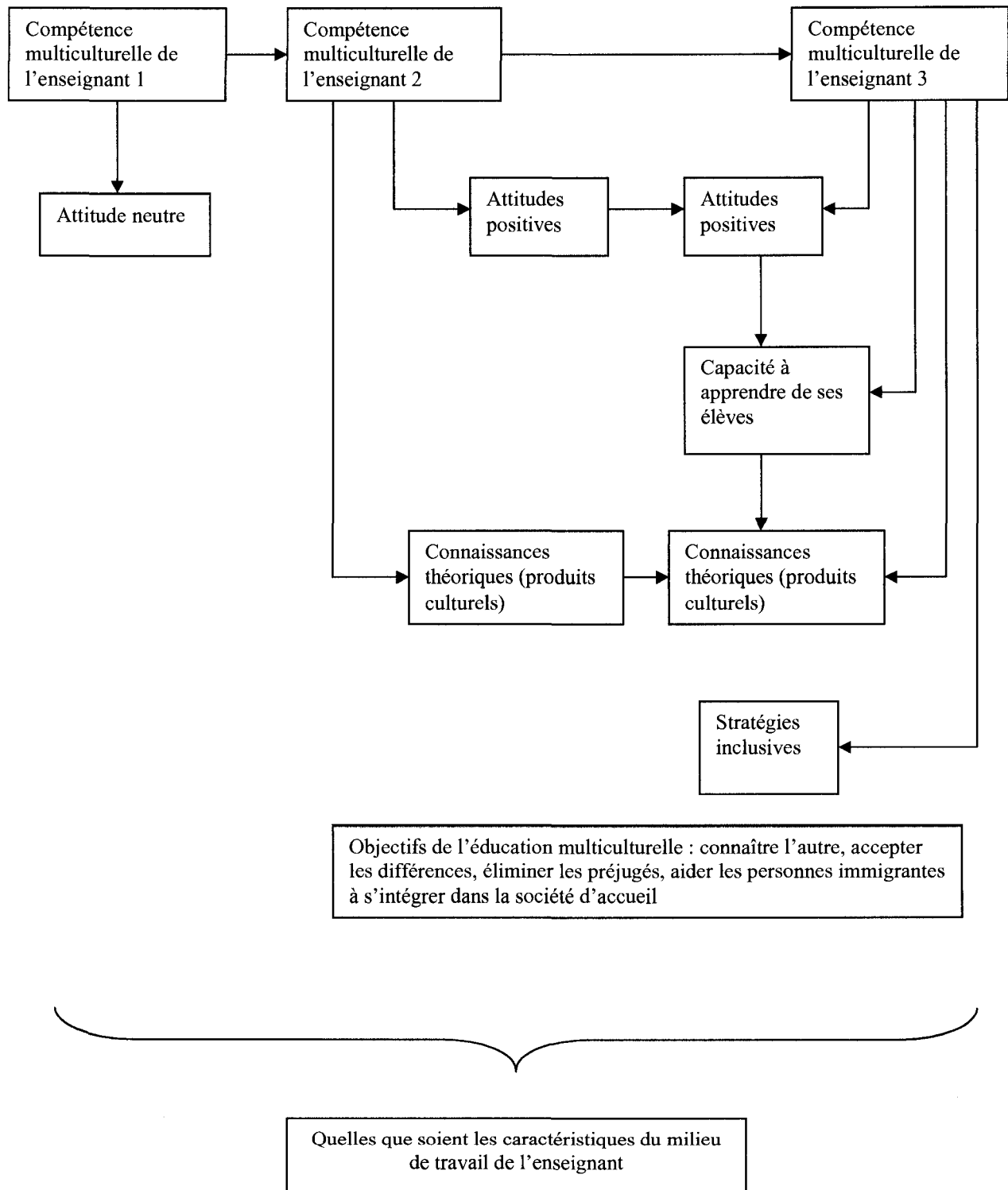


Figure 3 : *Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Sophie*

La section suivante identifiera la perception de cette participante de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les deux stages.

V. 1. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Apprentissages perçus des attitudes

“L'apprentissage se fait petit à petit”, nous fait remarquer Sophie. Cette affirmation s'appliquait à la fois à elle-même en tant qu'apprenante pendant ses stages d'enseignement qu'à ses élèves. Invitation à une attitude de compréhension de l'apprenant, cette affirmation caractérise également sa représentation de l'éducation multiculturelle. Ouverte dès le début de sa formation initiale à l'enseignement mais pas certaine des manières d'agir conformément à ses croyances, Sophie arrive peu à peu à expliquer les raisons de son attitude et de l'importance accordée à l'éducation multiculturelle : “Oui, c'est important, pour des raisons égoïstes et pour le bien-être des jeunes. Il faut que je comprenne mes élèves et que j'imagine d'où ils viennent, pour pouvoir bien fonctionner en salle de classe.”

Un apprentissage que cette participante semble considérer comme significatif concerne “la curiosité au sujet des origines de ses élèves”. Accompagnée d'un questionnement sur les manières appropriées d'aborder le sujet avec ses élèves, cette curiosité ouvre la voie à la prise de conscience que les réactions de l'autre peuvent être différentes des siennes devant la même réalité: “J'avais beaucoup de Noirs qui venaient des endroits différents que je ne connaissais pas. Je me sentais timide de leur demander d'où ils venaient. Je me suis aussi demandé à quel point je peux poser des questions comme ça ? Est-ce que ça peut gêner l'élève ou l'humilier ?”

Prendre conscience de l'importance de considérer l'élève dans “la globalité de sa personne” représente un autre apprentissage mentionné par Sophie. La participation à une fête

traditionnelle l'amène à se rendre compte qu'au-delà des comportements et performances en salle de classe il peut y avoir un cheminement personnel qui vaille la peine d'être connu par l'enseignant. Voici comment la participante raconte cette expérience : "Un collègue nous a invités à une soirée du Cameroun. J'y suis allée pour voir comment ça se passe. J'ai rencontré un de mes élèves, qui ne travaillait pas très fort. En discutant avec lui, j'ai compris qu'il était fier de pouvoir partager et d'être dans une situation de connaître plus que le prof. Il ne portait pas son linge occidental, mais un genre de robe, ce n'était pas le même garçon. Donner plus la parole aux élèves, essayer de les connaître dans l'intégralité de leur personne, ça pourrait aider l'apprentissage ? Je cherche encore la solution, et je n'ai pas beaucoup questionné les autres."

À la fin de ses deux stages, Sophie exprime sa conviction que l'enseignement ne se limite pas à "donner son cours d'une manière neutre". Par contre, l'enseignant se doit de "connaître ses élèves" et de les "accueillir en classe avec une attitude d'intérêt" au sujet de leur cheminement personnel et de sensibilité et d'ouverture par rapport à leurs différences culturelles.

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Sophie ne perçoit pas d'apprentissage significatif de connaissances théoriques pendant ses deux stages d'enseignement. Elle justifie cette situation par sa "timidité" à demander des informations de ses élèves ainsi que par le manque de temps pour s'informer. Elle se propose de faire des recherches personnelles afin de se renseigner sur les pays d'origine de ses futurs élèves, si jamais elle est amenée à enseigner dans des classes pluriethniques.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

En analysant ses deux stages, Sophie souligne que son apprentissage se situe plus au niveau de la prise de conscience de la nécessité d'utiliser des stratégies inclusives qu'à celui de

leur maîtrise : “Je dois toujours faire attention et je suis moins certaine de me faire comprendre et de les comprendre”. Son expérience de stagiaire lui fait conclure : “C’est plus facile d’enseigner en milieu homogène, mais moins intéressant. [...] En milieu pluriethnique c’est plus difficile à gérer. Je ne suis pas toujours sûre de comprendre vraiment l’élève et d’adapter mon enseignement et ma gestion de la classe. [...] Ce que je fais en enseignant vient de ce que j’ai culturellement vécu, et je n’ai pas beaucoup d’expérience personnelle.”

Apprentissages perçus des capacités d’examen critique

En analysant son propre parcours d’apprentissage, Sophie essaie tout d’abord de définir sa propre identité culturelle. “Je n’ai pas de fortes racines de nature culturelle”, remarque-t-elle, afin de justifier sa représentation de son identité : “la culture, je n’inclus pas ça dans mon identité”. Et elle continue dans le même sens : “Au niveau culturel, je ne sens pas avoir quelque chose d’important à partager”.

À partir de ce portrait, la participante identifie la caractéristique principale de son fonctionnement devant des groupes pluriethniques : “En milieu pluriethnique, j’ai tendance à effacer ma propre identité afin d’être plus réceptive à celle de mes élèves”. Cette démarche lui semble non seulement naturelle, mais facile à adopter dans le contexte de ses perceptions de son identité culturelle. En même temps, elle se questionne sur la validité de cette position dans le cas des personnes ayant une identité culturelle mieux précisée : “Je comprends que les Franco-Ontariens, par exemple, ce n’est pas pareil. La culture, c’est très important pour eux autres. Alors, peut-être qu’un Franco-Ontarien ne serait pas si à l’aise s’il devait se recentrer sur l’identité culturelle de ses élèves ? Pour moi, il me semble facile de me remettre en question et d’être très ouverte à d’autres cultures, j’ai pu découvrir cela pendant mes stages.”

V. 1. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

Sophie indique que le facteur le plus important qui a influencé son apprentissage reste l'échange avec ses collègues venus d'ailleurs. En effet, élevée dans un milieu perçu comme homogène du point de vue ethnoculturel, la participante avait peu d'expérience personnelle de la diversité ethnoculturelle avant de commencer sa formation initiale à l'enseignement. Sans avoir des liens directs avec la formation professionnalisante, les échanges avec les collègues ont préparé Sophie à la réalité des groupes-classes pluriethniques.

Un facteur que cette participante perçoit comme très important est l'expérience en salle de classe. Interagir avec les élèves, se confronter à des situations diverses, devoir trouver des solutions rapides et fonctionnelles – voici tout autant de défis que Sophie a assumé pendant ses deux stages d'enseignement. Avoir vécu ces expériences constitue, selon son témoignage, l'apprentissage le plus profitable de la formation.

La réflexion personnelle et le questionnement individuel autour des situations problématiques vécues en salle de classe figurent également parmi les facteurs qui ont influencé l'apprentissage chez cette participante. En fait, tel qu'elle l'avoue, le chemin qu'elle a parcouru dans l'exploration des sens de l'éducation multiculturelle est entièrement redevable à la réflexion personnelle, déclenchée par la participation à la présente recherche : "J'ai beaucoup réfléchi, surtout pour rédiger mon journal de stage. Je ne l'aurais pas fait autrement, nous en avons très peu discuté pendant les stages". Les échanges avec l'une des enseignantes associées qui l'ont accompagnée pendant les stages s'inscrivent dans la même direction, dans la mesure où Sophie provoquait le partage, situé toujours en marge des discussions habituelles autour des activités de stage : "J'ai posé des fois des questions, mais c'était toujours moi qui amenait le sujet. J'aurais peut-être dû le faire plus souvent et essayer d'aller plus en profondeur ?".

Cette participante affirme que ni la formation formelle, ni l'accompagnement des enseignants associés ou du superviseur de stage n'ont contribué à la construction de sa compréhension de l'éducation multiculturelle. Contrairement à d'autres aspects liés aux compétences de l'enseignant, les dimensions de la compétence multiculturelle ne se sont pas retrouvées parmi les points visés par la formation pratique pendant les deux stages : "On en parlait très peu, ce n'était pas une priorité."

V. 1. 6. Synthèse du cas de Sophie

Durant sa formation professionnalisante, Sophie a cheminé d'une attitude neutre au sujet des différences ethnoculturelles en salle de classe à une attitude différenciée. Par rapport au modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant adopté dans le cadre de la présente recherche, Sophie aboutit à une compréhension qui en englobe tous les aspects. Sans avoir une maîtrise approfondie de chacun des quatre aspects, la participante a exprimé sa conviction au sujet de l'importance de continuer à développer sa compétence multiculturelle.

Les attitudes constituent le noyau de la compétence multiculturelle de l'enseignant, selon Sophie. En effet, affirme-t-elle, une attitude positive crée la "motivation de continuer à apprendre par soi-même après la formation initiale". Si cette formation initiale ne peut conduire à une maîtrise approfondie de toutes les compétences de l'enseignant, elle peut au moins "ouvrir la porte" au désir d'apprendre, de se perfectionner, tout en indiquant les pistes à suivre. L'expérience confirmera, selon Sophie, les priorités suggérées par la formation.

Dans cette optique de "suggérer des pistes", la participante considère que les aspects de la compétence multiculturelle devraient être traités pendant la formation pratique en milieu de stage. Pour ce faire, ces aspects devraient être évalués au même titre que d'autres liés à

l'enseignement. Cela obligerait d'une part les stagiaires à y réfléchir, et d'autre part les enseignants associés à partager leur expertise dans le domaine.

V. 2. Chantal

V. 2. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Acadienne du Nouveau Brunswick, Chantal était dans la vingtaine et se préparait à enseigner au niveau secondaire. Elle a grandi dans une communauté relativement homogène, selon sa perception. Dans sa communauté se côtoyaient toutefois des Francophones, des Anglophones et des Autochtones. Son expérience en lien avec le multiculturalisme se limitait à ce qu'elle avait appris à l'école et aux présentations sur la culture autochtone qui avaient lieu à l'occasion de certains événements spéciaux : « On n'avait pas beaucoup de diversité autour de nous, ce n'était pas quelque chose de central. On pouvait apprendre, mais on n'avait pas d'expérience directe. »

Son expérience vécue du multiculturalisme a commencé à l'université. Durant son premier baccalauréat, elle a côtoyé des gens venus « des quatre coins du monde : beaucoup de musulmans, des Européens, des gens de l'Afrique noire, et même des Asiatiques ». Chantal a eu la chance d'échanger avec ses collègues, et surtout de « bien manger » quand ceux-ci lui faisaient goûter à des plats traditionnels.

Vivre dans une grande ville lui a permis, en plus des échanges, d'observer la vie « authentique » des diverses communautés culturelles. « Ici, on entend parler des langues étrangères dans la rue, on voit le mélange des groupes ethniques, il y a les restaurants traditionnels, on a plus d'opportunités d'apprendre le multiculturalisme à tous les jours. »

En plus de son expérience de vie en milieu pluriethnique, Chantal a eu la chance de recevoir une formation théorique en matière de gestion de la classe en milieu pluriethnique. En

mettant l'accent sur la gestion de la classe, ce cours l'a préparée, selon son témoignage, aux "défis spécifiques de l'enseignement en milieu pluriethnique". En commentant le programme de formation initiale à l'enseignement, cette participante souligne le "manque de concret" des approches du multiculturalisme pendant les cours suivis. "On en a discuté des fois, on a eu des débats en classe, j'ai appris de mes collègues et des anecdotes racontées pendant les cours. On nous a raconté beaucoup d'anecdotes, j'ai appris de ces anecdotes. Mais j'ai le sentiment de manque de concret. Je ne sais pas exactement quoi...", nous a-t-elle avoué lors de la première entrevue. Elle s'attendait à ce que les stages comblent ce "manque de concret" des cours par une "formation pratique".

La problématique de l'éducation multiculturelle lui tient au coeur, Chantal nous l'a-t-elle avoué, en raison du "nombre croissant des conflits qui opposent les différentes groupes culturels et religieux dans le monde". Elle exprime ainsi sa croyance dans le pouvoir de l'éducation : "il faut éduquer les citoyens pour avoir de bonnes relations ethniques". En même temps, en analysant son propre parcours de vie et de formation, elle se questionne sur l'efficacité d'une telle éducation : "À l'école, on apprenait qu'il fallait accepter les différences, mais en pratique c'est autre chose - est-ce qu'on les accepte vraiment ?" Sa participation à notre recherche s'inscrit dans ce processus de réflexion et de remise en question. Voyons, dans ce qui suit, dans quels milieux Chantal a effectué ses stages d'enseignement.

V. 2. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Le premier stage s'est déroulé dans une école catholique en milieu urbain, qui desservait une communauté pluriethnique. La diversité ethnoculturelle des élèves ne se retrouvait pas dans le corps professoral, très homogène selon les observations de cette participante. Rien dans la

routine quotidienne de l'école, ni dans les activités proposées en salle de classe, ne laissait croire qu'une politique multiculturelle ou antiraciste soit appliquée.

Sous la supervision d'une enseignante associée ayant huit ans d'expérience, Chantal a pris en charge l'enseignement du français cadre en neuvième année et de l'histoire en dixième année. Des élèves d'origine sud-américaine, haïtienne, africaine et asiatique faisaient partie de ses groupes. Malgré le caractère pluriethnique des groupes-classes et malgré une certaine tension qui marquait les relations entre les différents groupes ethniques, l'encadrement de l'enseignante associée n'a pas abordé la problématique multiculturelle.

Sa superviseuse de stage, très expérimentée elle aussi, n'a pas joué un rôle très important durant ce premier stage. Sa rétroaction a porté surtout sur la planification et la gestion de classe. Encore une fois, la question de l'éducation multiculturelle et de la gestion de la diversité n'a pas été abordée.

Le deuxième stage d'enseignement

Chantal a effectué son deuxième stage d'enseignement dans une école catholique en milieu rural. La population étudiante était constituée de Franco-Ontariens catholiques ; les noms des élèves ne dévoilaient pas d'origines autres que canadienne. À l'homogénéité des élèves correspondait une homogénéité du corps professoral. La stagiaire n'a pas remarqué la mise en place de politique multiculturelle ou antiraciste.

La participante a enseigné des cours d'art dramatique à des groupes des neuvième, dixième, onzième et douzième années. Son enseignante associée avait plus de vingt ans d'expérience d'enseignement et accueillait des stagiaires depuis plusieurs années. Son intervention n'abordait aucunement la question de l'éducation multiculturelle. La même superviseuse de stage que pour le premier stage a complété l'équipe d'encadrement de Chantal.

V. 3. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

Dans la définition de l'éducation multiculturelle formulée au début de sa participation à la présente recherche, Chantal met l'accent sur la nécessité que l'enseignant "aide les élèves d'autres cultures dans leur effort de s'intégrer". Ainsi, l'enseignant doit-il se montrer "sensible à leurs besoins", "prêt à les aider", en interagissant avec eux et en encourageant les échanges dans le groupe-classe. L'intervention éducative en lien avec le multiculturalisme gravite autour de l'aide spécifique à l'intégration offerte aux élèves d'autres cultures : "Ces élèves ont souvent des difficultés à s'intégrer. Il faut les aider, l'enseignant doit trouver des moyens pour les aider."

La compétence multiculturelle de l'enseignant comprend un volet affectif, selon Chantal : "L'enseignant doit être sensible, pour voir et comprendre les difficultés de ses élèves, pour voir ce qui se passe vraiment dans la classe." En même temps, nous dit cette participante, "l'enseignant doit avoir la volonté d'aider ces élèves".

Afin d' "enseigner au sujet des différentes cultures dans la classe", des connaissances théoriques s'avèrent nécessaires. "Il faut connaître des choses sur d'autres cultures, autrement tu ne peux enseigner ces sujets." L'enseignant ne pourrait avoir toutes les connaissances exigées, mais il devrait avoir la volonté de s'informer et d'apprendre : "La formation ne peut pas donner toutes ces connaissances, mais l'enseignant doit vouloir ramasser les informations dont il a besoin pour ses classes."

En matière de gestion de la classe, l'enseignant veillerait à "créer un environnement de respect". Au besoin, il deviendrait "médiateur des conflits". Des stratégies d'enseignement supporteraient cet effort d'instaurer une ambiance d'ouverture et de respect. L'enseignant devrait encourager les élèves à "se poser des questions", à "découvrir l'autre". La "découverte de l'autre"

constituera le point de départ de plusieurs activités à proposer en salle de classe, comme par exemple donner des “informations sur les autres cultures”, “inviter les élèves à présenter leur culture d’origine”.

Afin d’assurer le succès de son intervention éducative, l’enseignant devrait “lutter contre les préjugés”. Un processus continu de réflexion l’aiderait à “comprendre ses préjugés”, afin de “ne pas les laisser influencer son enseignement et sa gestion de classe”.

L’éducation multiculturelle pourrait constituer une voie de prévention et de résolution de conflits, selon Chantal : “Il faut éduquer les citoyens pour avoir de bonnes relations ethniques”, nous dit-elle. L’importance de ce type d’éducation émerge du caractère “de plus en plus pluriethnique du Canada”, ajoute-elle. Dans ce contexte, le milieu influencerait autant les moyens d’enseignement que les objectifs de l’éducation multiculturelle. “En milieu homogène ce serait moins pertinent. Si je me fie à mon expérience, on avait des présentations théoriques. Mais c’est seulement quand j’ai pu vivre le multiculturalisme que j’ai commencé à comprendre”. Vivre en milieu homogène peut contribuer à la pérennité de certains préjugés dont les gens ne sont même pas conscients. “Par exemple, chez nous, on utilisait des expressions contre les Juifs. Je pense que ce n’était pas du racisme, mais seulement un langage qui n’est pas réfléchi. Il n’y a pas beaucoup de Juifs chez nous, alors on n’était pas conscients que cela pourrait blesser”, nous a avoué Chantal. À la recherche d’explications, la participante conclut : “On ne sait même pas s’il s’agit de préjugés ou de représentations négatives ou pire encore, de racisme. Ce n’est pas réfléchi, parce qu’il n’y a pas le besoin d’y réfléchir. C’est la diversité qui fait réfléchir.”

À la fin du programme de formation à l’enseignement

L’éducation multiculturelle contribue à la cohésion sociale et joue, par conséquent, un rôle important dans la diminution de la probabilité des conflits interethniques. Elle se définit

principalement par la “sensibilisation à d’autres cultures” et par “l’information correcte et compréhensive sur les différences culturelles”, nous dit Chantal lors de l’entrevue bilan.

La compétence multiculturelle suppose une grande ouverture d’esprit chez l’enseignant. Même dans l’absence de connaissances, l’enseignant devrait montrer la “volonté d’apprendre”. Les connaissances générales sur d’autres cultures, bien qu’importantes dès le début de la carrière enseignante, peuvent s’acquérir en cours de route, si l’enseignant désire se perfectionner. Acquérir “un certain bagage de connaissances théoriques”, en plus de la sensibilisation, faciliterait l’intégration dans la profession enseignante, selon cette participante.

Les stratégies d’enseignement et de gestion de classe occupent aussi une place importante. Afin d’instaurer un climat de respect réciproque et de partage, l’enseignant doit maîtriser des stratégies inclusives. Se limiter à “transmettre le contenu”, sans essayer de “chercher les intérêts des élèves”, ne conduit pas à des résultats satisfaisants en milieu pluriethnique. En effet, les élèves d’autres cultures se confrontent déjà à des “difficultés spécifiques d’intégration”. La tâche de l’enseignant consiste à réveiller et à maintenir leur “motivation à apprendre”, ce qui implique aussi “prendre conscience de leurs intérêts, besoins et défis particuliers”.

L’enseignant acquiert cette compétence multiculturelle “par l’expérience”, soutient Chantal, à condition qu’il veuille s’y investir. Ce type d’éducation semble importante aux yeux de cette participante autant en milieu pluriethnique qu’en milieu homogène. En milieu homogène, il faudrait “sensibiliser” les élèves à l’idée du changement progressif de leur milieu et de la mobilité durant la vie, qui fera en sorte qu’ils ne vivent pas toujours en milieu homogène : “Ils doivent penser qu’un jour ils vont peut-être aller dans une grande ville et le multiculturalisme sera là.” Le milieu pluriethnique semble, en revanche, faciliter le processus, en raison du contact quotidien avec la diversité et du besoin de résoudre d’éventuels conflits : “Quand on vit dans une ville multiculturelle, on voit les choses autrement. La diversité est la règle et il faut faire avec, pour

éviter les conflits.” “Les stages m’ont montré que l’éducation multiculturelle n’est pas acquise, même en milieu pluriethnique”, avoue toutefois Chantal.

Évolution des représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

L’analyse du discours de Chantal met en lumière le fait que ses représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant ont très peu évolué depuis le début de sa formation pratique. Sa première définition de l’éducation multiculturelle soulignait l’aide que l’enseignant devrait offrir aux élèves issus de l’immigration en vue de leur intégration. Lors de l’entrevue bilan, la participante reprend la même idée, en insistant sur la dimension affective qui, selon elle, donnerait du sens à l’intervention éducative : l’enseignant devrait faire preuve de sensibilité, de compréhension et d’ouverture aux problèmes spécifiques auxquels se confrontent les élèves d’autres origines.

La compétence multiculturelle de l’enseignant comprend, dès la première entrevue, toutes les dimensions du modèle théorique qui sous-tend la présente recherche. En effet, Chantal a mentionné les attitudes positives, les connaissances, les stratégies inclusives et la capacité d’examen critique et de rajustement. Toutes ces dimensions sont également présentes dans son discours lors de l’entrevue bilan.

Le seul changement qui semble s’être produit dans les représentations de Chantal consiste selon nous dans l’importance accordée aux connaissances et aux attitudes. Au début de sa participation à cette étude, Chantal plaçait les connaissances au centre de la compétence multiculturelle de l’enseignant. À la fin de sa formation pratique, elle conclut que les attitudes positives et la volonté d’éduquer au multiculturalisme constituent le noyau de la compétence multiculturelle, les connaissances pouvant s’acquérir “par expérience”.

L'influence du milieu constitue une autre dimension ayant changé à la suite des stages d'enseignement. Si au début Chantal trouvait qu'en milieu homogène l'éducation était moins pertinente, elle aboutit à l'idée de la nécessité de la sensibilisation à la pluriethnicité en vue de préparer les élèves à des situations de mobilité future ou bien à des changements de leur propre communauté. En faisant référence à sa propre expérience, Chantal avoue que "de vivre dans une ville pluriethnique, ça peut faire peur si l'on vient d'un milieu homogène. Il faudrait avoir un peu de sensibilisation."

La figure 4 met en parallèle les représentations qu'entretenait Chantal de la compétence multiculturelle de l'enseignant avant le début de sa formation pratique et à la fin de celle-ci. Malgré son manque avoué d'expérience multiculturelle, on observe d'une part que ses représentations recouvrent parfaitement le modèle théorique de la présente recherche et, d'autre part, leur stabilité à travers les deux stages. La section suivante traitera des apprentissages reliés à la compétence multiculturelle réalisés par cette participante.

V. 2. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Avant de commencer son premier stage d'enseignement, Chantal s'attendait à acquérir de l' "expérience de vie dans un milieu multiculturel, pour voir comment ça fonctionne en réalité". En admettant que son éducation "a été plutôt théorique", cette participante espérait "apprendre par l'expérience". Dans ce sens, elle voulait acquérir des connaissances sur les cultures des élèves et des stratégies d'enseignement adaptées à des groupes-classes pluriethniques. Voyons, dans ce qui suit, quels apprentissages Chantal pense avoir réalisés pendant ses deux stages.

Apprentissages perçus des attitudes

« Je n'ai pas beaucoup appris. À regarder mon cheminement à travers les deux stages, je ne me sens pas avancée par rapport au départ. », Chantal nous a-t-elle confié lors de l'entrevue

bilan. En se référant spécifiquement aux attitudes, elle admet que les stages l'ont plus « sensibilisée » à la réalité des groupes-classes pluriethniques.

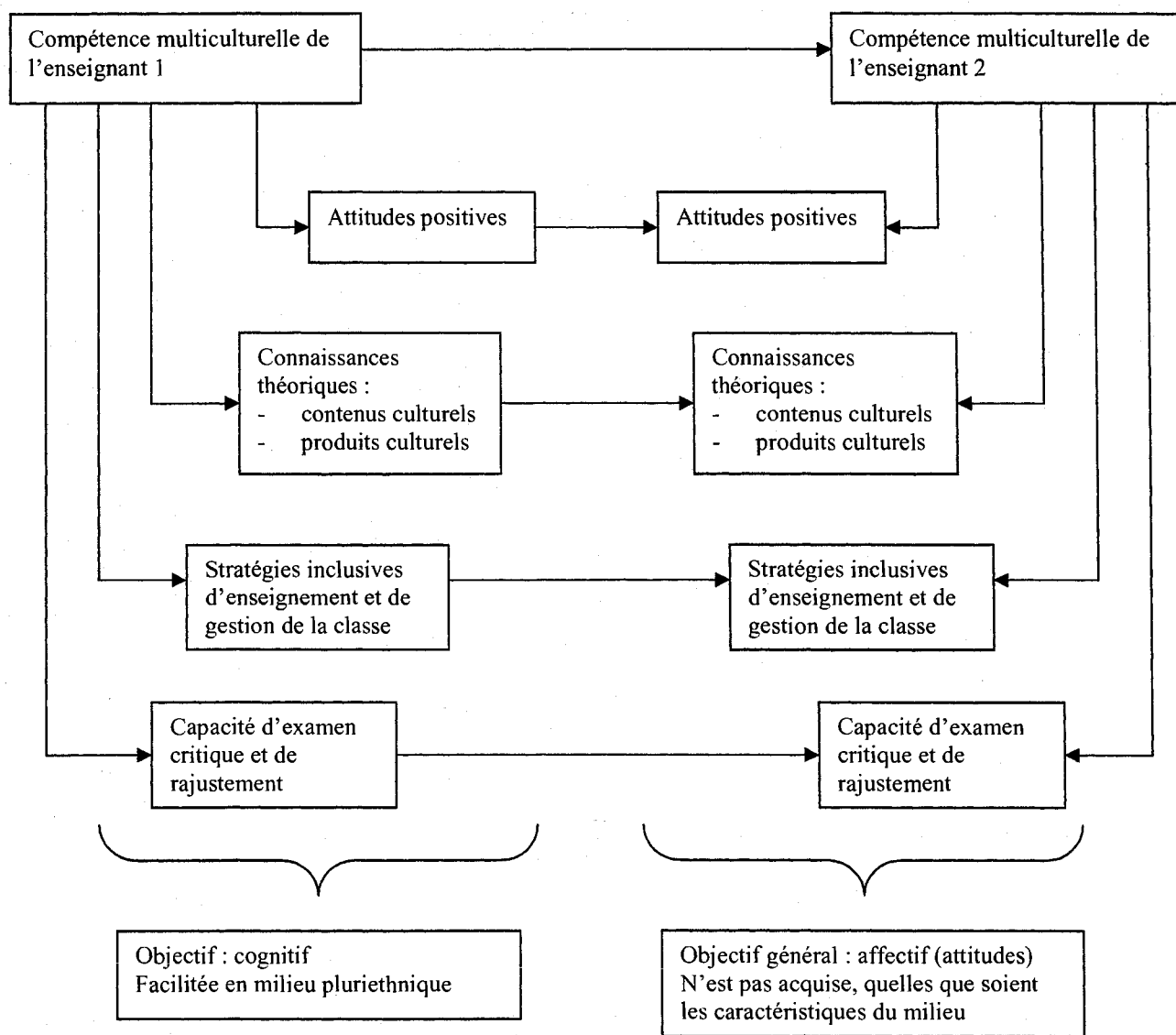


Figure 4 : *Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Chantal*

Chantal manifestait une grande ouverture d'esprit dès le début de sa formation pratique. Sans avoir beaucoup de connaissances pratiques en lien avec le multiculturalisme, elle accordait de l'importance à la problématique, surtout dans une perspective de cohésion sociale et de

résolution de conflits. Son approche témoignait en revanche d'une certaine appréhension au sujet avec le multiculturalisme, qu'elle n'a pas hésité de formuler explicitement. Cela influençait également son attitude envers les élèves issus de l'immigration, qu'elle voyait comme des élèves à risque. L'enseignant devait les aider à surmonter les « difficultés inhérentes ». L'interaction avec des élèves d'autres origines lui ont fait découvrir la richesse que ceux-ci peuvent apporter autant au groupe qu'à l'enseignant. Par exemple, en racontant son expérience de jumelage avec une élève née au Congo, Chantal note : « Elle est très bien dans sa peau. (...) Je pense qu'elle réussit aussi bien sur le plan social que sur le plan académique. »

L'observation des élèves d'autres origines l'amène peu à peu à se libérer des influences de l'étiquetage rapide « élève immigrant équivaut difficulté ». L'ouverture et la sensibilisation que Chantal invoquait dès le début de sa participation à la présente recherche ne signifient plus « être prêt à affronter des difficultés », mais « chercher le potentiel de chacun et l'accompagner pour réussir pleinement ». Cela résume un apprentissage au sujet des stéréotypes, dont Chantal prend conscience : « J'ai compris que nous continuons à en avoir [des stéréotypes], et que la plupart ne sont pas fondés. J'ai pu voir cela en stage, en discutant avec mes élèves qui venaient d'ailleurs. » Elle donne l'exemple de son enseignante associée du premier stage, qui partait de l'idée que « tous les Africains ont des problèmes d'anglais », affirmation contredite d'ailleurs par la réalité des élèves d'origine africaine qui réussissaient très bien leurs cours.

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Chantal qualifie à plusieurs reprises d'insignifiants les apprentissages en lien avec l'éducation multiculturelle réalisés pendant les deux stages : « Non, je n'ai rien appris », répète-elle. Ses témoignages indiquent toutefois des prises de conscience et des changements de vision du monde sous l'influence de la formation pratique. Par exemple, à travers les échanges avec les

élèves, Chantal a approfondi ses connaissances de pratiques culturelles des communautés représentées en salle de classe. “J’ai mieux compris pourquoi tel élève réagissait d’une telle manière dans une situation donnée. Ce n’est pas toujours par méchanceté, des fois ça s’explique par les coutumes de sa culture. Ce que nous considérons comme inapproprié, peut être une pratique courante ailleurs, et l’élève ne voit pas l’inconvénient. C’est important de ne pas leur coller des étiquettes toutes faites, mais d’essayer de comprendre s’il y a autre chose derrière.”

Pendant le temps des fêtes, Chantal a eu la chance d’assister à un spectacle de danse et musique, organisé principalement par des élèves d’origine africaine et latino-américaine. “Quelques enseignants se sont plaints parce qu’ils voulaient entendre de la musique classique de Noël. Par contre, j’ai adoré le spectacle, puisque je n’avais jamais assisté à une telle richesse culturelle. », note-t-elle dans son journal de stage.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

Chantal a noté plusieurs incidents critiques en lien autant avec les stratégies de gestion de la classe qu’avec les stratégies d’enseignement. Par exemple, elle a observé que les élèves avaient tendance à se regrouper en fonction de leur origine ethnique. Il n’y avait pas de communication entre les différents groupes. L’enseignante associée ne faisait aucun effort pour encourager la connaissance réciproque ni le partage. De plus, celle-ci n’intervenait pas dans les situations, assez fréquentes, quand un élève invoquait l’origine ethnique d’un tel autre pour « expliquer » un comportement inapproprié. Comme cet élève d’origine mexicaine qui a affirmé : « Oh, c’est un Colombien, c’est comme ça qu’ils font ! », quand son collègue a essayé de flatter l’enseignante pour obtenir un délai supplémentaire pour la remise d’un travail.

Dans un contexte dans lequel les différents groupes ethniques n'échangeaient pas beaucoup, les enseignants de l'école connaissaient assez mal leurs élèves, ce qui rendait des fois les relations tendues. Chantal enregistre la frustration des élèves d'origine sud-américaine, à chaque fois qu'un enseignant leur laissait savoir qu'il les croyait tous d'origine mexicaine et ne manifestait pas l'intérêt d'apprendre plus sur leur pays.

Il est arrivé, selon Chantal, que des élèves aient réclamé des droits plus ou moins justifiés. Ils n'hésitaient pas à accuser de racisme l'enseignant qui ne voulait pas alléger leur tâche ou leur accorder un délai supplémentaire pour un travail (« l'accusation de racisme devient une sorte de bouclier que les élèves utilisent souvent », nous disait la participante). La réponse de l'enseignant se limitait à une observation circonstancielle, qui ne visait pas à une éducation de *vivre-ensemble* : « il n'a pas eu question en classe de racisme ou de discrimination, malgré certains incidents qui auraient peut-être pu être résolus par une discussion ouverte de la problématique ».

Les stratégies d'enseignement privilégiées dans les deux stages étaient indifférenciées, selon les observations de Chantal. Les enseignants associés n'essayaient pas de trouver des moyens pour réveiller l'intérêt des élèves ou de créer un espace de partage. Par exemple, durant le premier stage de Chantal, les élèves de différentes origines ne s'intéressaient pas beaucoup à l'histoire du Canada. L'enseignante associée n'a jamais essayé de faire le lien avec l'histoire de leurs pays d'origine, pour voir si cela pouvait susciter leur intérêt, mais considérait qu'apprendre la matière était un devoir auquel manquaient les élèves en question.

À travers ses observations en salle de classe, Chantal affirme ne pas avoir eu de « modèle à suivre » pour apprendre des stratégies inclusives. Elle a par contre entamé sa réflexion personnelle et imaginé des solutions qu'elle aurait aimé appliquer si elle avait eu plus de liberté

pour le faire. « Je vais l'essayer quand je serai enseignante », nous a-t-elle confié. Si la participante perçoit ses apprentissages de stratégies inclusives comme insignifiants, qu'en est-il de ses apprentissages des capacités d'examen critique ?

Apprentissages perçus des capacités d'examen critique

Durant les deux stages d'enseignement, Chantal s'est continuellement remise en question. Les incidents critiques observés ainsi que les interactions avec les enseignants associés l'ont amenée à poursuivre le processus de réflexion critique déjà amorcé une fois confrontée avec l'expérience de vie en milieu pluriethnique. Ses témoignages sur la déconstruction de certains stéréotypes ou bien sur le manque d'inclusivité encouragé en salle de classe indiquent des prises de position critiques ainsi que la volonté de rajustement.

Son expérience de stage lui a fait également prendre conscience de l'importance de la formation critique des enseignants. En formation initiale tout comme en formation continue, les enseignants devraient être encouragés, selon Chantal, à « examiner leurs méthodes » et à les « rajuster en fonction des besoins des élèves ».

V. 2. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

Avant le début de son premier stage, Chantal s'attendait à ce que l'enseignante associée joue un rôle important dans sa formation au multiculturalisme. Dans ce sens, elle pensait que l'enseignante associée pourrait la « renseigner sur les problèmes », lui apprendre « comment les éviter et comment créer un bon environnement pour l'apprentissage ». En formulant ces attentes, Chantal accordait un rôle plus important à l'enseignante associée qu'au superviseur de stage : « J'ai des attentes pratiques de l'enseignante associée, et beaucoup moins du superviseur de stage.

Il fait le lien entre le stage et la formation à l'université, son rôle est plus administratif, je pense. Mais pour ce qui est de la salle de classe, c'est l'enseignante associée qui va me donner plus."

Contrairement à ses attentes, les échanges avec les enseignantes associées qui l'ont accompagnée pendant les deux stages n'ont pas touché à la problématique multiculturelle : "J'aurais peut-être dû insister davantage pour que nous en parlions. Mais je voyais que le milieu n'était pas favorable, l'enseignante associée m'a fait comprendre qu'il y avait d'autres problèmes beaucoup plus importants que le multiculturalisme."

Le superviseur de stage n'a jamais abordé le sujet durant les deux stages. De plus, en partageant avec nous ses perceptions des écoles observées, Chantal nous a avoué : "L'école ne faisait pas d'effort dans ce sens-là, alors moi non plus je n'en faisais pas trop."

Cette participante affirme avoir appris de l'interaction avec les élèves et de l'observation des groupes-classes. L'expérience directe, complétée par une réflexion personnelle, semblent avoir été les facteurs principaux ayant influencé son apprentissage. L'observation critique des pratiques des enseignantes associées compterait comme un autre facteur important dans l'apprentissage. En effet, identifier certaines faiblesses dans l'approche de l'enseignante associée a stimulé chez cette participante la pensée critique, mais aussi la conception de solutions, que malheureusement elle n'a pas essayé de mettre en oeuvre.

V. 2. 6. Synthèse du cas de Chantal

Dans son journal de stage, Chantal exprime son regret d'avoir accepté de participer à la présente recherche. Tout en expliquant que la problématique multiculturelle ne trouve pas de place dans son stage (effectué d'ailleurs dans une école pluriethnique), elle note : "Je trouve qu'on a tant d'autres problèmes dans l'école (les élèves suicidaires, sécheurs, violents, s'opposant à l'autorité, abusés, abusifs, etc), qu'on n'a pas le temps de considérer les problèmes et les

besoins des minorités. C'est dommage, mais les enseignant-e-s sont déjà surchargé-e-s de problèmes à résoudre. » L'éducation multiculturelle apparaît comme une charge supplémentaire, dont la nature superflue empêcherait les enseignants de s'occuper des vrais problèmes. Cette perception contredit toutefois l'importance que cette participante semble accorder à l'éducation multiculturelle. Les deux points de vue trouvent leurs origines dans deux conceptions différentes de l'éducation multiculturelle : l'une, celle que les enseignantes associées ayant accompagné Chantal semblent véhiculer, envisage la pluriethnicité comme une difficulté supplémentaire et l'éducation multiculturelle comme une approche en marge du noyau constitué par la réussite scolaire. La conception de Chantal relève d'une remise en question de la problématique de l'enseignement dans la perspective sociale. Favoriser le partage et la connaissance réciproque, tel que préconisé par Chantal, et surtout sans perdre de vue la réussite académique standardisée, témoigne de la volonté de bâtir une société équitable et inclusive.

Ayant une expérience limitée du multiculturalisme, Chantal avait toutefois une préparation théorique, grâce aux activités auxquelles elle a assisté pendant sa scolarité au niveau secondaire. Un cours sur la gestion de la classe en milieu pluriethnique a complété sa formation théorique au niveau du baccalauréat en éducation.

Toutes les dimensions du modèle théorique à la base de la présente recherche se retrouvaient dans la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant formulée par Chantal avant sa formation pratique. Dans le cadre des connaissances théoriques, cette participante se préoccupait des contenus et des pratiques culturelles, tandis que les perspectives culturelles restaient en dehors de ses représentations. Les deux stages l'ont aidée à préciser certains aspects et surtout l'ont amenée à changer l'accent des connaissances vers les attitudes et le vouloir-faire des enseignants. L'intervention des enseignantes associées n'a pas touché à la problématique multiculturelle, présentée comme marginale par rapport aux autres

difficultés auxquelles se confrontent les enseignants dans leur pratique quotidienne. L'interaction avec les élèves constitue le facteur le plus important ayant influencé l'apprentissage de cette participante.

À la suite de l'analyse de ses perceptions des besoins et des apprentissages réalisés, Chantal suggère que l'éducation multiculturelle devrait faire partie des critères d'évaluation des stages. Par conséquent, elle pense qu'il serait approprié que les enseignants associés et les superviseurs de stage abordent la question dans leur encadrement des stagiaires. En vue d'une approche documentée, les conseils scolaires et les facultés d'éducation devraient offrir des cours de perfectionnement à l'intention des enseignants en fonction.

V. 3. Josée

V. 3. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Au moment de la recherche, Josée était dans la vingtaine. Franco-Ontarienne, elle se préparait à enseigner au niveau secondaire. Élevée dans une famille de la classe moyenne, elle n'avait pas côtoyé des gens d'autres origines ethniques avant de commencer son baccalauréat en éducation. Elle a grandi et a été éduquée dans une communauté perçue comme culturellement homogène. Son baccalauréat en anthropologie ne l'a pas non plus confrontée à la pluriethnicité.

Josée a été « surprise de découvrir la diversité ethnoculturelle de la région et surtout celle des étudiants inscrits au programme de formation à l'enseignement ». En fait, se retrouver dans un groupe très diversifié pour son baccalauréat en éducation a constitué sa « première expérience multiculturelle ». En essayant de profiter de la chance d'enrichissement et d'apprentissage que ce milieu pouvait lui offrir, elle s'est « liée d'amitié avec des collègues de toutes les origines ». Les échanges avec eux l'ont encouragée à élargir son univers culturel et à remettre en question la perspective ethnocentriste : « La formation à l'enseignement fait que tu as des amis d'autres

cultures qui t'amènent des sujets différents. J'ai beaucoup appris de mes collègues et j'y ai beaucoup réfléchi."

À la suite d'un processus de réflexion sur les histoires et les idées partagées avec ses collègues, elle a commencé à poser un regard différent, plus critique, sur la société actuelle, puisque plus sensible aux inégalités et aux injustices. Lors d'une entrevue téléphonique vers la fin de son deuxième stage d'enseignement, Josée se questionnait beaucoup, par exemple, sur l'intégration des nouveaux arrivants : « De nos jours, les immigrants sont dans des secteurs professionnels plus bas que leur éducation. C'est à considérer que c'est rendu comme un esclavage moderne : prendre des gens super-diplômés et les amener dans des emplois très bas de la société ». Elle explique ce phénomène dans une perspective inter-culturelle : « On diminue le potentiel des diplômés à l'étranger parce qu'ils ne partagent pas notre vision du monde. Ils ont aussi une autre culture du travail, dont on aurait peut-être intérêt à apprendre, au lieu de la rejeter ».

À observer ces failles dans le fonctionnement de la société, Josée affirmait son engagement pour l'éducation multiculturelle. Comme le système d'éducation reflète, selon elle, la réalité sociale, Josée se sentait responsable d' « éduquer les jeunes à entrer dans la société ».

V. 3. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Josée a effectué son premier stage dans une école du conseil catholique. Elle a enseigné les arts visuels à huit groupes d'environ trente élèves chacun, en septième et huitième années. Les groupes étaient assez homogènes du point de vue ethnoculturel. Elle a remarqué la présence de deux ou trois membres des minorités visibles dans l'ensemble des groupes. Comme elle n'a pas reconnu des différences culturelles d'après les noms de famille et comme les accents des élèves

étaient franco-ontarien ou québécois, Josée supposait qu'il n'y avait pas de nouveaux arrivants, mais que les enfants étaient tous à au moins la deuxième génération d'immigration.

À l'apparente homogénéité des groupes d'élèves correspondait une homogénéité du corps professoral, constitué en grande majorité de femmes blanches de classe moyenne. Josée n'a pas remarqué la mise en place de politiques multiculturelles ou antiracistes. D'ailleurs, selon ses observations, les sujets étaient très rarement abordés dans l'école.

Son enseignante associée avait une grande expérience d'enseignement (plus de trente ans) et d'encadrement de stagiaires. Son approche était plutôt directive, elle préparait les contenus à enseigner et donnait des rétroactions sur les stratégies d'enseignement et de gestion de la classe. Josée a trouvé que cette approche était très aidante pour sa première prise en charge d'un groupe-classe.

Sa superviseuse de stage avait aussi de l'expérience, mais elle ne s'est pas beaucoup impliquée dans la formation de Josée. Son encadrement n'a jamais abordé de sujet en lien avec l'éducation multiculturelle.

Le deuxième stage d'enseignement

Josée a suivi son deuxième stage d'enseignement dans une école catholique, mais qui dessert une population plus pluriethnique. Elle enseignait des cours d'hôtellerie et tourisme, d'orientation et choix de carrière et de gestion des ressources personnelles à trois groupes de onzième et douzième années, dont un formé de jeunes en difficulté d'apprentissage. Les trois groupes étaient assez mélangés. Josée a noté la présence d'élèves de plusieurs origines ethniques, dont, entre autres, des jeunes qui venaient du Moyen Orient francophone, de l'Asie et d'Haïti.

Quelques enseignants d'autres origines y travaillaient à temps plein et d'autres assuraient des suppléances. Selon les observations de Josée, il n'y avait pas de politique multiculturelle et antiraciste spécifique dans l'école, mais "des activités para-scolaires à caractère culturel étaient

régulièrement organisées”. Par exemple, il y a eu un festival des cultures, qui a réuni élèves et enseignants autour de plats traditionnels.

Son enseignante associée avait treize ans d’expérience en enseignement et encadrait des stagiaires depuis plus de cinq ans. Josée a rencontré des difficultés de prise en charge des groupes aux niveaux de la gestion de la classe et de la planification et de la préparation des cours. Comme elle ne réussissait pas à faire sentir aux élèves de rapport d’autorité, les interventions de l’enseignante associée ont été souvent aidantes. Par contre, le fait que l’enseignante associée ne lui fournissait pas de document écrit pour la planification des cours a déstabilisé Josée, qui nous a avoué : “un enseignant qui a tout dans sa tête n’est pas très bon pour encadrer des stagiaires ; le stagiaire ne peut pas s’intégrer, ça lui prend des documents écrits”.

La superviseure de stage a joué un rôle important dans la réussite de ce deuxième stage de Josée. Aux prises avec les difficultés inattendues de gestion de classe et d’enseignement de matières qui ne faisaient pas partie de son domaine de compétences, Josée ne se sentait plus “capable de prendre tout en charge”. Les échanges avec la superviseure de stage, ses conseils et son support l’ont aidée à “passer au travers de tout cela”.

V. 3. 3. Représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

Avant le premier stage

Au départ, l’éducation multiculturelle impliquait selon Josée des attitudes positives, telles le respect et la sensibilité. Une « certaine ouverture d’esprit » s’avérait aussi nécessaire. Josée invoquait en plus le besoin d’avoir « certaines connaissances théoriques ». La nourriture, la danse, la musique représentaient selon elle « un bon point de départ ». Elle appréciait que « cela devrait aller plus loin que cela », sans toutefois pouvoir préciser son idée.

La compétence multiculturelle devrait faire partie, selon Josée, des compétences de base de l'enseignant : « Oui, il faut avoir une compétence multiculturelle. C'est essentiel dans notre société d'aujourd'hui. » Les attitudes positives (le respect et la sensibilité) ainsi que des connaissances théoriques sur les groupes ethniques formeraient la compétence multiculturelle de l'enseignant : « Ça prend de la sensibilité et du respect, et aussi des connaissances sur les groupes qui vivent ici .»

Lors de la première entrevue, avant son premier stage d'enseignement, Josée croyait que l'éducation multiculturelle ne serait utile qu'en milieu pluriethnique. « Il faut faire de l'éducation multiculturelle en milieu homogène aussi, mais cela n'aurait pas d'impact », affirmait-elle. Ses arguments reposaient sur son expérience personnelle. En effet, élevée et éduquée en milieu homogène, sans avoir eu la chance de côtoyer des personnes d'origines ethnoculturelles différentes, elle avait ignoré la problématique jusqu'à ce que son baccalauréat en éducation lui fasse découvrir cet aspect de la réalité.

À la fin du programme de formation à l'enseignement

Lors de la dernière entrevue, Josée a essayé de redéfinir l'éducation multiculturelle et la compétence multiculturelle de l'enseignant, à la lumière de ses expériences et apprentissages durant le programme de formation initiale à l'enseignement. À ce moment-là, l'éducation multiculturelle signifiait pour elle "apprendre à vivre avec ces gens qui font partie de notre pays, pour le bien de la société canadienne". Josée considère toujours les connaissances théoriques comme nécessaires, avec un accent particulier sur les groupes ethniques les plus nombreux au Canada : "Si on apprenait plus de la culture des divers pays à l'école, on devrait étudier les pays qui envoient des immigrants ici pour avoir moins de préjugés dans nos pratiques, pour les comprendre et nous faire comprendre nous-mêmes." Rendue à cette étape, Josée voulait aller au-

delà des connaissances sur les aspects culturels superficiels, pour “savoir comment ces gens-là pensent, connaître leur vision du monde”. Dans une perspective de vivre-ensemble, l'éducation multiculturelle est pour Josée un “apprentissage réciproque”. Les attitudes positives en forment le noyau : le respect, la patience, la tolérance.

Enseigner en milieu pluriethnique s'avère une tâche difficile du point de vue de Josée. “Si les élèves viennent du même référent culturel, c'est beaucoup plus facile”, nous a-t-elle avoué. Ses explications portent sur les stratégies de l'enseignant de motiver les élèves par rapport aux contenus d'apprentissage, de trouver des solutions de résolution en cas de conflit et d'impliquer les parents dans la formation des jeunes. En tant que stagiaire, Josée a réalisé que l'enseignant devrait avoir de la compétence multiculturelle qui l'appuie dans ses choix en salle de classe : “Il faut connaître et comprendre ton groupe pour faire de bons choix. La culture fait partie de ces connaissances. J'ai beaucoup appris de mes échecs, quand je me suis fait dire que l'activité que je proposais était irréalisable parce que ça contrevenait à la religion de tel élève. Tu ne peux pas enseigner à des groupes pluriethniques si tu n'es pas conscient de tout ça. Mais aussi pour éviter de te faire marcher. Et après, tu ne pourras pas fonctionner dans une société pluriethnique...”

La compétence multiculturelle de l'enseignant comprendrait premièrement une base solide de connaissances théoriques, sur sa propre culture et sur les autres. Dans ce sens, la formation continue jouerait un rôle très important, puisque la formation initiale n'offre pas de connaissances approfondies au niveau des cultures : “Il n'y a pas beaucoup de place pour cette problématique dans la formation à l'enseignement. Il faudrait faire des qualifications additionnelles pour en apprendre davantage.” La compréhension de l'autre passe selon Josée par la connaissance de l'enseignant de lui-même et de sa propre culture : “L'enseignant doit se connaître lui-même et comprendre sa propre culture pour pouvoir après s'ouvrir aux autres”. L'inclusivité représenterait une deuxième composante de la compétence multiculturelle de

l'enseignant : "il faut chercher l'intérêt des jeunes, les impliquer dans les activités proposées en salle de classe". Il est vrai que cette observation s'applique à toute situation didactique. En milieu pluriethnique, l'enseignant n'a pas toujours le "réfèrent culturel" qui lui indique ce qui pourrait attirer les jeunes de cultures différentes, comment ils valorisent telle ou telle approche, tel ou tel sujet. La maîtrise de stratégies de gestion de la classe qui visent à la cohésion du groupe constitue la troisième dimension de la compétence multiculturelle de l'enseignant : "ça prend des stratégies et de la fermeté pour les amener à interagir et à se connaître entre eux". Comme l'éducation en général devrait "former les jeunes à vivre ensemble en société", il faudrait que l'enseignant trouve les moyens de les initier "dès l'âge le plus tendre".

Au moment de la dernière entrevue, Josée pensait que l'éducation multiculturelle est plus nécessaire en milieu homogène. En milieu pluriethnique, il y aurait toujours, selon Josée, "un apprentissage pratique souvent implicite au niveau des connaissances réciproques et de la tolérance". Même si l'enseignant ne fait pas d'effort pour inclure une dimension multiculturelle dans son enseignement, les échanges entre les élèves en font émerger des aspects. Il faut toujours "encourager ces échanges et les influencer pour que ce soit riche pour tout le monde et pour que ça reste dans le respect", et surtout "faire attention à la moindre manifestation d'intolérance ou de manque de respect, parce que la situation dérape très facilement, surtout avec les ados". Par contre, en milieu homogène il faudrait que l'éducation multiculturelle soit enseignée au niveau de la théorie, pour acquérir "la connaissance et la tolérance".

Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Lors de la dernière entrevue, Josée se montrait incertaine au sujet de l'évolution de ses représentations : "Je ne sais pas si les stages m'ont fait changer ma pensée", nous disait-elle.

L'analyse de ses témoignages tout au long de sa participation à cette recherche met en lumière comment ses représentations ont changé.

Par rapport au modèle théorique adopté dans le cadre de la présente recherche, la représentation initiale de Josée comprenait deux dimensions : les connaissances théoriques et les représentations positives. Les connaissances théoriques portaient, dans une première étape, sur les produits culturels. L'éducation multiculturelle se soumettait à une forte contrainte de milieu : tandis qu'en milieu pluriethnique elle s'avérait nécessaire, en milieu perçu comme plus homogène elle était inutile selon Josée.

Une perspective de vivre-ensemble et de cohésion sociale sous-tend la représentation finale de Josée à l'égard de l'éducation multiculturelle. À la fin du programme de formation initiale, les connaissances théoriques et les attitudes positives faisaient toujours partie de ses représentations de la compétence multiculturelle de l'enseignant. La dimension *stratégies inclusives* s'y était ajoutée, et cela sous les aspects de stratégies d'enseignement ainsi que de gestion de la classe. De plus, les connaissances théoriques comprenaient aussi bien les perspectives culturelles que les produits. Josée n'a fait aucune référence explicite aux pratiques culturelles, mais certaines de ces affirmations nous laissent croire qu'elle les incluait dans la catégorie *perspectives*². À la lumière de ces caractéristiques de ses témoignages et après l'avoir consultée, nous nous permettons d'affirmer que, pour Josée, les connaissances théoriques recouvraient les produits, les pratiques et les perspectives culturelles. Par contre, bien qu'elle mentionne à plusieurs reprises la nécessité de l' « apprentissage réciproque », Josée ne semble

² L'exemple d'un incident critique en salle de classe nous semble révélateur de ce point de vue : Josée avait proposé, dans le cadre de son cours de gestion de ressources personnelles à l'intention du groupe en difficulté d'apprentissage, des activités de relaxation tirées des arts martiaux brésiliens. L'un des élèves avait refusé d'y participer, en motivant que les activités en question allaient contre sa religion. Les commentaires de Josée invoquent les *perspectives*, tandis que, conformément au modèle de culture présenté dans le chapitre *Cadre de référence*, il s'agirait de *pratiques culturelles*.

pas prête à affirmer que cet apprentissage suppose des rajustements des représentations culturelles à la suite d'un examen critique. L'éducation multiculturelle reste toujours soumise à la contrainte du milieu, mais dans un sens opposé : c'est en milieu perçu comme homogène qu'elle est nécessaire, puisqu'elle émerge en milieu pluriethnique. La figure 2 synthétise l'évolution de ses représentations.

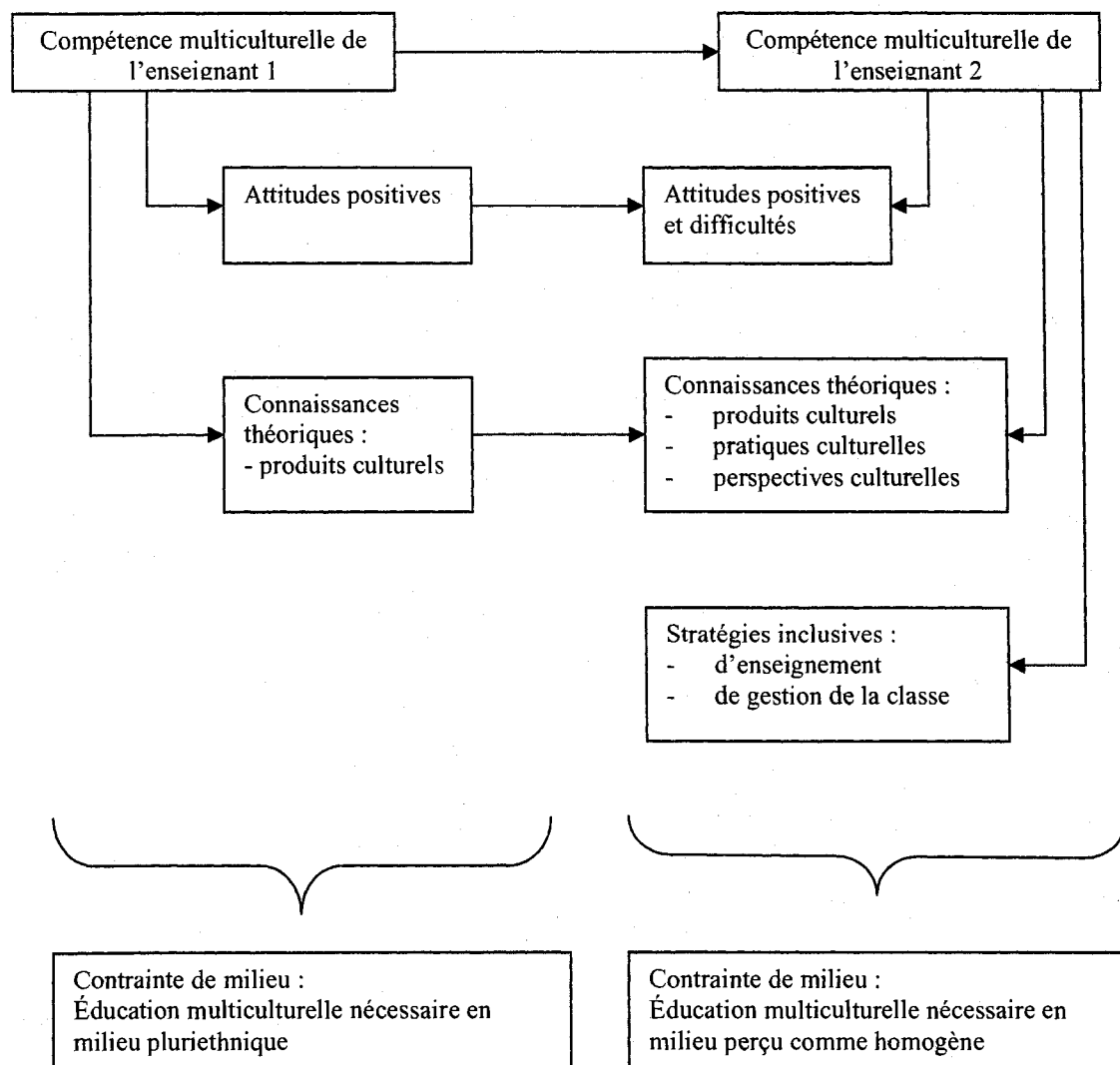


Figure 2 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Josée

V. 3. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Avant de commencer son premier stage d'enseignement, Josée n'avait pas d'attentes élevées par rapport aux apprentissages en lien avec la compétence multiculturelle. Elle s'attendait à acquérir certaines connaissances des traditions de différents groupes ethniques et des stratégies de gestion de la classe pluriethnique. Ses témoignages durant sa participation à notre recherche nous permettent d'identifier quels apprentissages Josée pense avoir réalisés. L'analyse suivra les quatre niveaux du modèle théorique à la base de la présente recherche : les attitudes, les connaissances théoriques, les stratégies inclusives et l'examen critique de ses conceptions.

Apprentissages perçus des attitudes

Les attitudes semblent se situer au coeur des représentations de Josée de l'éducation multiculturelle. En effet, tel qu'elle nous l'a avoué, "Le multiculturalisme, c'est quelque chose qui se vit, si on est tolérant et accueillant ; cela dépend de notre attitude, ce n'est pas au niveau de la formation." Les attitudes peuvent toutefois changer à la suite de la formation ou bien de l'expérience personnelle. Josée admet avoir réalisé un apprentissage au niveau de la tolérance, du respect et de l'ouverture à l'autre. À travers ses expériences de stage, elle a pu comprendre que "l'ouverture d'esprit se situe à la base du dialogue avec l'autre". À l'appui de ses remarques, elle a invoqué des incidents en salle de classe, comme par exemple une activité qu'elle a beaucoup appréciée avec son groupe en hotellerie et tourisme. Ayant eu à faire un projet sur l'offre de séjours touristiques à l'étranger, les élèves des groupes ethniques ont choisi chacun son pays d'origine. Les présentations ont constitué, selon Josée, d'excellentes occasions d'apprentissage sur les réalités des pays en question, mais aussi sur l'ouverture comme point de départ pour la participation et l'échange.

Pendant ses stages d'enseignement, Josée a eu aussi l'occasion de se confronter à certains préjugés. Par exemple, elle a relaté que son enseignante associée lui avait fait remarquer, à plusieurs reprises, que certains élèves étaient cleptomanes et avait mis cela sur le compte de leur origine ethnique. En rejetant l'explication, Josée a observé par contre que, comme tous les jeunes, ces élèves-là essayaient de dissimuler la vérité, mais en recourant à des stratégies différentes. Une attitude franche et respectueuse de la part de l'enseignant aiderait, selon elle, à résoudre les conflits avec les élèves des groupes ethnoculturels.

Après ses deux stages, Josée trouve que travailler en milieu homogène est « moins confrontant ». La représentation finale des groupes-classes pluriethniques comprend des dimensions qui renvoient aux difficultés supplémentaires pour l'enseignant : « ça peut être assez difficile, de travailler avec des groupes multiculturels », « là où il n'y a pas un mélange d'ethnies, c'est moins confrontant pour l'enseignant », « quand les élèves viennent du même référent culturel, c'est plus facile ».

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Josée affirme avoir acquis peu de nouvelles connaissances théoriques pendant les deux stages d'enseignement suivis. Les connaissances acquises portent en premier lieu sur des sites touristiques, des objets d'art spécifiques et certaines traditions. Au niveau des pratiques culturelles, elle a eu l'occasion d'en observer quelques-unes, surtout en lien avec la participation ou non à des activités proposées. Elle n'a rapporté aucun apprentissage réalisé au sujet des perspectives culturelles.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

Josée pense n'avoir pas appris de stratégie d'enseignement inclusive. Dans ses réflexions pendant le premier stage, elle s'est demandé à plusieurs reprises comment elle pourrait introduire la dimension multiculturelle dans ses cours d'arts visuels. Elle a essayé d'imaginer des moyens, mais elle ne les a jamais mis en pratique. Son désir de suivre la planification fournie par son enseignante associée justifie son choix : « Je me suis posée beaucoup de questions, j'ai même imaginé des activités. Mais je devais suivre la planification de mon enseignante associée, je n'avais pas la liberté de faire mes choix d'activités. »

Pendant le deuxième stage, Josée a pris en charge la planification des cours. Comme elle enseignait des matières pour lesquelles elle n'était pas préparée, Josée a eu beaucoup de difficultés à assumer ses tâches. Par conséquent, la dimension multiculturelle est restée en marge de ses préoccupations. En revanche, elle a remarqué que la diversité ethnoculturelle du groupe rend la tâche d'enseignement encore plus difficile. Cela s'explique, selon elle, par «la diversité des intérêts et des référents culturels», qu'un enseignant qui n'a pas de formation théorique «ne peut gérer d'une façon adéquate». De plus, la motivation des élèves de cultures différentes s'enracine dans tout autant d'aspects variés, que l'enseignant ne devine même pas. Par exemple, en essayant de motiver un groupe auquel elle enseignait la gestion des ressources personnelles, Josée a demandé aux élèves de trouver des exemples de conflits et d'imaginer des solutions de résolution ; pour faciliter la tâche, elle leur a suggéré de regarder les relations dans le groupe-classe ; certains élèves ont mal réagi à cette suggestion et l'activité a frôlé l'échec aux yeux de la stagiaire.

Tandis que le premier stage ne lui a pas offert l'occasion d'apprendre des stratégies de gestion de la classe pluriethnique, pendant le deuxième stage, par contre, elle a pu en observer quelques-unes. Un exemple qui revient souvent dans ses témoignages concerne les regroupements des élèves et la formation des équipes de travail. Les trois groupes pris en charge par Josée pendant son deuxième stage étaient pluriethniques et les élèves se regroupaient en fonction de leur origine ethnique. Afin de leur apprendre à se connaître, l'enseignante associée essayait de les mélanger, sans tenir compte de leurs préférences, et d'organiser de petits groupes diversifiés pour certaines activités. Les élèves se regroupaient sans demander la permission de l'enseignante. La fermeté de l'enseignante provoquait des fois des réactions de rejet de la part des élèves. Sans avoir essayé de mettre sa solution en pratique, Josée se demandait si des activités d'échange et de partage en grand groupe, avant d'imposer la formule des équipes, n'auraient pas donné de meilleurs résultats. Un deuxième exemple porte sur la discipline en classe. Par plusieurs raisons, dont son âge, son manque d'expérience et les caractéristiques de ses groupes, Josée a eu des difficultés à garder la discipline en salle de classe pendant son deuxième stage. Les stratégies qu'elle avait appliquées lors de son premier stage se sont avérées inefficaces. Elle a dû alors adopter des stratégies qu'elle qualifie elle-même de « beaucoup plus fermes ». Josée avoue ne pas savoir si ce sont des stratégies en lien avec le caractère pluriethnique des groupes ou bien en lien avec d'autres caractéristiques des groupes (élèves en difficulté d'apprentissage, démotivés par rapport à la réussite scolaire, etc.) : « J'aurais des difficultés à dire en quoi ma gestion de classe est adaptée à la classe multiculturelle », conclut-elle.

Apprentissages perçus des capacités d'examen critique

Tout au long de sa participation, Josée n'a pas fait de référence explicite à des apprentissages des capacités d'examen critique. Mais ses réflexions autour de son deuxième stage

nous laissent souvent apercevoir un processus de remise en question. Par exemple, en analysant son enseignement aux groupes pluriethniques, elle note : « L'approche est différente, parce que ces élèves ont des visions différentes. »

En questionnant les rapports entre les groupes ethniques représentés dans ses groupes-classes et avec l'enseignante associée, elle conclut que des obstacles empêchent toujours la communication et la cohésion. « On n'est pas multiculturel », affirme-t-elle, en précisant qu'être multiculturel supposerait « l'intégration, le dialogue et l'écoute de l'autre ». Par contre, les réactions des jeunes lors des débats en salle de classe l'ont fait noter : « Ils [les élèves] avaient si peur de ne pas avoir la chance de parler, qu'ils n'écoutaient pas les autres. Ils n'essayaient pas d'apprendre de l'autre, mais de se montrer à l'autre. C'était comme si tout le monde pensait que c'était juste son groupe qui avait raison, ils n'écoutaient même pas les points de vue des autres. Ce qui m'inquiète, c'est que ça sort dans la société. » Ces questionnements pourraient constituer la première étape d'un examen critique et de rajustement, mais le processus n'était pas explicitement amorcé au moment de sa participation à cette recherche.

V. 3. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

L'analyse du discours de Josée permet de cerner les facteurs qui ont influencé le développement de sa compétence multiculturelle ainsi que l'évolution de ses représentations de l'éducation multiculturelle. Il s'agit de la composition ethnique des groupes d'élèves et, en moindre mesure, de l'encadrement de l'enseignant associé. Les échanges avec les pairs et les réflexions personnelles constituent aussi des facteurs importants, mais qui ont agi de façon constante tout au long du programme de formation initiale à l'enseignement, n'étant pas spécifiquement reliés aux stages. En effet, Josée affirme que les échanges avec les étudiants venant d'autres pays ont amorcé un processus de réflexion et de remise en question. Cela a

probablement induit des attitudes positives avant même que Josée enseigne à des classes pluriethniques.

La composition ethnique est le facteur principal ayant agi pendant les stages d'enseignement mentionné par Josée. Ses représentations des classes pluriethniques ont changé sous l'influence de ce facteur. Aux représentations générales du type « respect », « compréhension », « partage », se sont ajoutées des dimensions émergées de l'expérience en salle de classe : « confrontant », « plus difficile ». De plus, cette expérience a amené Josée à mettre en oeuvre des stratégies de gestion de la classe apprises de façon théorique ou bien d'en imaginer d'autres.

L'encadrement de l'enseignante associée n'a pas beaucoup touché aux aspects multiculturels. Les échanges avec l'enseignante associée abordaient le contenu d'enseignement, la planification, l'évaluation et la discipline. « Le multiculturalisme était le dernier de nos soucis », Josée nous a-t-elle avoué. Elle admet en avoir discuté « un peu » avec son enseignante associée. Ces discussions abordaient toutefois les difficultés de certains élèves moins par le biais culturel que par le biais économique : « Ces jeunes-là étaient d'autres origines, il est vrai, mais ils avaient beaucoup de problèmes à la maison, comme n'importe quel élève canadien très pauvre. Pour certains d'entre eux, venir à l'école était un soulagement. » Par contre, les efforts soutenus de l'enseignante associée de créer un espace de partage, en mélangeant les groupes, ont constitué l'apport le plus important au développement de la compétence multiculturelle de Josée.

V. 3. 6. Synthèse du cas de Josée

L'analyse de ce cas a confirmé l'hypothèse que les représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant changent pendant les stages

chez les étudiants-maîtres. Par rapport au modèle théorique proposé, le parcours de cette étudiante-maître met en évidence le développement d'une conception de l'éducation multiculturelle qui prend en considération les principes d'équité, d'inclusion et de justice sociale. L'éducation multiculturelle acquiert aussi une importance pratique, dans la mesure où la cohésion sociale dépend de l'intégration des nouveaux arrivants. Comme l'école reflète la société, selon cette participante, des efforts seraient nécessaires afin d'amorcer le processus d'intégration et d'adaptation dès le plus tendre âge. Pour ce faire, les enseignants devraient acquérir une compétence multiculturelle.

Trois dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant se sont développées pendant ses stages chez cette participante. La dimension *attitudes positives* s'est complétée de la prise de conscience des difficultés supplémentaires qu'enseigner en milieu pluriethnique implique. Le parcours de Josée recouvre tous les aspects de la dimension *connaissances théoriques*. Absente de sa représentation initiale, la dimension *stratégies inclusives* s'est ajoutée à la suite des stages d'enseignement. La dimension *examen critique et rajustement* est absente des représentations de cette participante.

Les attitudes positives semblent se situer au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant. La fréquence des citations portant sur cet aspect permet d'en faire le noyau des représentations de cette participante. En effet, si l'enseignant fait preuve de préjugés au sujet de ses élèves, s'il ne les valorise et ne les respecte pas, la relation didactique ne saura pas favoriser l'apprentissage. De plus, il ne sera pas motivé à acquérir les connaissances théoriques qui l'aideraient à venir à la rencontre de ses élèves, et d'autant moins à utiliser des stratégies différenciées et inclusives. Les facteurs internes reliés aux caractéristiques personnelles de

l'étudiant-maître, surtout son expérience multiculturelle, semblent déterminants dans la création des attitudes positives.

L'expérience d'enseignement en milieu multiculturel représente le facteur le plus important qui détermine des changements au niveau des représentations de l'éducation multiculturelle chez les étudiants-maîtres pendant le stage d'enseignement. L'encadrement de l'enseignant associé pourrait aussi jouer un rôle important dans ce processus, selon les témoignages de Josée. Dans ce cas, le type d'intervention privilégiée par les enseignants associés de la stagiaire n'a pas contribué à maximiser l'influence de ce facteur.

Josée a également suggéré des pistes d'action. Une formation théorique qui permette aux étudiants-maîtres d'acquérir des connaissances culturelles de base pourrait renforcer leur compétence multiculturelle. Effectuer un stage d'enseignement en milieu pluriethnique contribuerait à initier les étudiants-maîtres aux stratégies inclusives. Inclure des attentes formelles au sujet de la capacité du stagiaire d'adapter son enseignement et sa manière de gestion de la classe à un groupe pluriethnique dans la grille d'évaluation des stages renforcerait l'encadrement de l'enseignant associé au sujet de l'éducation multiculturelle.

V. 4. Rachida

V. 4. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Établie au Canada depuis plusieurs années, Rachida était dans la quarantaine au moment de sa participation à cette recherche et se préparait à enseigner au niveau élémentaire. D'origine algérienne, elle espérait offrir une vie meilleure à ses enfants. Après avoir travaillé dans un centre communautaire multiculturel et enseigné à titre de suppléante, Rachida a décidé de retourner aux études, afin de pouvoir accéder à de meilleurs emplois.

Ses expériences d'immigration et de travail en milieu pluriethnique alimentaient ses réflexions au sujet de l'éducation multiculturelle. Rachida portait un regard critique sur la façon canadienne de gérer la pluriethnicité. Elle fait remarquer d'emblée la tendance des communautés à "se refermer sur elles-mêmes", à "créer un petit pays dans un pays". Deux facteurs expliqueraient cette situation selon Rachida. D'une part, les gens manifesteraient naturellement la tendance de "se regrouper autour de valeurs communes", ce qui conduirait à une "fragmentation de la société multiculturelle" et par conséquent à "un manque de connaissance réciproque et de dialogue" : "Pour chacun il y a sa culture, sa communauté, ses valeurs. C'est malheureux, parce qu'on arrive à se renfermer entre nous, à ne plus voir les autres, dans la même classe, dans la même école ou dans le même quartier." D'autre part, l'action politique encouragerait ce phénomène : "Les politiciens nous lancent des slogans creux. Le multiculturalisme, c'est bien beau, ça. Mais que fait-on sur le terrain pour ne pas diviser ? Pour ne pas créer des micro-structures ? Il me semble dangereux, dans la mesure où j'ai l'impression qu'on est en train de former des jeunes qui ne se connaissent pas entre eux. À un moment donné, ça risque de nuire à la société." Rachida envisageait par conséquent une action éducative globale, qui agisse surtout aux niveaux profonds "des croyances et des valeurs des gens". Elle a accepté de participer à cette recherche surtout dans une optique d'implication personnelle à un mouvement de changement, mais aussi dans un effort de clarification de ses propres conceptions.

V. 4. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Rachida a effectué son premier stage dans une école qui desservait une population étudiante d'origine majoritairement immigrante. Paradoxalement, la participante a qualifié l'école

comme plutôt “homogène”, dans la mesure où les élèves musulmans africains formaient la majorité et les élèves canadiens vivaient une situation minoritaire. Durant ce premier stage d’enseignement, Rachida a pris en charge un groupe de deuxième année, auquel elle enseignait toutes les matières.

Plusieurs enseignants membres de groupes minoritaires visibles travaillaient dans cette école. Une politique multiculturelle explicite était mise en place. Conformément à ces directives, les enseignants devaient souligner les fêtes des communautés et organiser des activités interculturelles.

L’enseignante associée était elle-même musulmane d’origine africaine. Ayant quatre années d’expérience en enseignement, elle encadrait pour la deuxième année des stagiaires. Rachida a apprécié la diversité des stratégies d’enseignement utilisées par cette enseignante, ainsi que sa façon de gérer la classe. La stagiaire a observé les bonnes relations interpersonnelles que l’enseignante avait établies dans le groupe-classe, ce qui contribuait à la création d’un climat favorable à l’apprentissage, malgré le niveau “très dispersé” des élèves.

Une superviseure de stage “très exigeante” a assuré la liaison avec le milieu universitaire. Son implication s’est toutefois limitée à une observation en classe suivie par une discussion de rétroaction.

Le deuxième stage d’enseignement

Cette participante a effectué son deuxième stage dans une école catholique en milieu urbain. La population étudiante était majoritairement d’origine canadienne. Selon l’observation

de Rachida, “le côté multiethnique ne ressortait pas dans cette école”, ni du point de vue des élèves, ni de celui du corps professoral.

Rachida a enseigné toutes les matières à un groupe de sixième année. L’enseignante associée avait beaucoup d’expérience d’enseignement et d’encadrement de stagiaires. Très “professionnelle”, elle a su mettre à l’aise la stagiaire et l’accompagner dans ses apprentissages, en collaboration avec la même superviseuse de stage.

V. 4. 3. Représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

Avant le premier stage

Dans une première étape, Rachida définissait l’éducation multiculturelle comme une éducation qui “s’adresse à tous, à toute population, à toute communauté”. À travers ce type d’éducation, les jeunes apprennent qu’ils “ne sont pas seuls” dans leur effort de “ouvrir les portes à l’autre”. Dans ce sens, l’éducation multiculturelle aurait comme objectif de “faire prendre conscience aux jeunes qu’il y a différentes cultures et qu’il faut vivre ensemble”. En effet, ajoute Rachida, “on fait partie de la grande communauté canadienne, par conséquent on a des points communs et surtout un but qui *doit* être commun, le bien de tous dans cette grande communauté”. S’il est vrai qu’il y a beaucoup de diversité au sein de cette communauté, il faut faire des efforts “pour la réunir dans sa diversité”. L’éducation multiculturelle contribuerait à “créer un climat pour que les différences ne soient pas des barrières, des oppositions, des obstacles”, mais des “richesses qui font la spécificité de la communauté canadienne”.

L'éducation multiculturelle devrait être dispensée quelles que soient les caractéristiques du milieu. La participante explique sa position par la mobilité des personnes : "Aujourd'hui, les jeunes vivent dans un certain environnement, homogène peut-être, où ils ne voient pas beaucoup d'ethnies. Mais ils seront confrontés après, quand ils voudront étudier ou travailler dans une grande ville. Éduquer dans un esprit de fermeture, ils ne verront pas les choses autrement, il y aura certainement des scissions et même des conflits. Il faut les sensibiliser maintenant, à travers l'éducation."

En revanche, Rachida identifie des différences entre enseigner en milieu homogène et enseigner en milieu pluriethnique. "Il n'est pas facile d'enseigner en milieu pluriethnique", affirme-t-elle, en se basant sur son expérience. Elle mentionne, entre autres, les difficultés reliées à la maîtrise de la langue d'enseignement, à la compréhension de certains comportements des enfants ainsi qu'à la culture des parents. Des programmes spéciaux de langue seconde sont mis en place partout au Canada pour aider les enfants immigrés à apprendre la langue de la société d'accueil. Par contre, Rachida souligne qu'il arrive que "l'enseignant ne comprenne pas pourquoi l'enfant se comporte comme ça". Au lieu d'essayer de comprendre et de guider l'enfant, l'enseignant "laisse faire le plus souvent". La participante trouve "dangereuse" cette attitude, dans la mesure où elle "encourage les incompréhensions réciproques", "bloque le dialogue" et "favorise l'étiquetage hâtif". De plus, la communication avec les parents, leur implication dans la vie de l'école s'avère parfois difficile. D'une part, les parents d'origine immigrante ne maîtrisent pas bien la langue d'enseignement, alors ils ont des difficultés à s'impliquer. D'autre part, les enseignants manifestent des "réserves" à les encourager à s'impliquer davantage, "ne leur expliquent pas les attentes de l'école quant à la participation des parents", bref, ne contribuent pas à l'acculturation des parents, explique Rachida.

Identifier ces enjeux particuliers de l'enseignement en milieu pluriethnique amène Rachida à croire que l'enseignant doit avoir des compétences spécifiques. Elle tient à préciser toutefois que "être enseignant, ça suppose tout d'abord avoir des compétences en enseignement". Quel que soit le milieu où l'enseignant oeuvre, il doit "avoir en vue le bien-être de l'élève", "se soucier du niveau de l'élève, conformément au programme du gouvernement". En même temps, l'enseignant a le devoir de "amener l'élève à un but : apprendre". La question se pose alors "comment on applique le programme, comment on fait pour que l'élève apprenne". Mais cette action éducative tient compte "des réalités de l'élève, de la classe, de l'école".

Des attitudes d'ouverture et d'équité caractériseraient l'enseignant compétent du point de vue multiculturel. Si l'enseignant "est refermé sur lui-même, il ne pourra pas transmettre le message de l'ouverture à ses élèves", souligne Rachida. De plus, l'enseignant devrait garder "une posture d'équité" envers les différents groupes ethniques, tant que sa mission reste d'éduquer tous les élèves, "sans religion, ni couleur, ni culture". Rachida parle même d'une attitude "neutre" de l'enseignant, dans le sens où celui-ci "ne privilégierait aucun groupe ni communauté, mais contribuerait à l'apprentissage de tous, en égale mesure".

L'ouverture et l'équité se manifesteraient, selon cette participante, dans la "capacité de l'enseignant de lutter contre les préjugés" – à commencer sans doute par les siens, mais également contre ceux des élèves, des parents et même de ses collègues. "J'ai pu le constater dans certaines écoles : certains enseignants pensent que si un élève a des problèmes, c'est parce qu'il est un étranger. On le catalogue tout de suite, on n'a pas la patience de le connaître et surtout de l'amener à apprendre", raconte Rachida. Et elle renforce son idée en parlant des clichés les plus dangereux selon elle : "On entend souvent dire que dans une école pluriethnique, le niveau est forcément faible, justement à cause de la pluriethnicité. On arrive ainsi à nous déresponsabiliser,

en tant qu'enseignants, face à l'échec de notre enseignement." Cette observation l'amène à formuler ses inquiétudes : "Si l'enseignant a des préjugés, il va créer des barrières. Que peut-il faire dans une classe dont il pense que la plupart des enfants sont nuls ? Si on catalogue comme ça, c'est qu'on ne fait pas les efforts pour amener nos élèves à apprendre."

Rachida considère que "la politique implicite de l'école" contribue à la création des représentations des enseignants ainsi qu'à la réussite scolaire des élèves à long terme. Si l'école "ne fait aucun effort", les enseignants "vont laisser faire", ce ne sera pas "une question importante pour eux", justifie Rachida. Parmi les dimensions de la politique de l'école, Rachida mentionne le recrutement des enseignants, les activités scolaires et extrascolaires, l'attitude du corps professoral au sujet de la diversité ethnique. En même temps, pense cette participante, la politique de l'école doit favoriser "les apprentissages, le progrès des élèves", le "respect des différences", mais en prenant garde de "ne pas reproduire des ghettos à l'école".

À côté des attitudes positives et de la capacité de reconnaître et de lutter contre les préjugés, les connaissances théoriques occupent une place importante dans la représentation de Rachida au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Celui-ci n'aurait pas besoin "d'entrer dans les détails de la culture de ses élèves", mais "voir ce qu'il peut en tirer pour le progrès de l'élève, pour l'aider à se connaître, à avoir une bonne image de soi tout en s'intégrant dans la société d'accueil." Les connaissances culturelles aideraient l'enseignant à "comprendre l'élève dans l'intérêt de la réussite scolaire de celui-ci", ainsi qu'à proposer des activités d'apprentissage qui invitent au partage, au dialogue, à la découverte réciproque.

Les stratégies utilisées par l'enseignant varient beaucoup, selon Rachida, en fonction des caractéristiques de l'école et du groupe-classe. "Je l'ai vu par expérience. Il y a des écoles où il y

a plusieurs cultures, et ça se passe très bien. Il y en a d'autres, par contre, où ce n'est pas évident. Déjà la conception de l'école, comment elle est, le code implicite de l'école..., les règles d'éthique... Ça dépend de la politique de l'école.", affirme la participante. Et elle continue : "Le multiculturalisme ne se pose pas de la même façon partout. Ça dépend aussi du niveau d'études des élèves, à des âges différents, ils vont comprendre les choses différemment. Il y a aussi la question de quels groupes on a dans la classe, parce que la dynamique est très différente." En passant en revue tous ces facteurs qui influenceraient l'utilisation des stratégies de l'enseignant, Rachida se demande : "Est-ce qu'on peut vraiment avoir des stratégies que l'on peut qualifier de gagnantes en contexte multiculturel, ou dans n'importe quel autre contexte ?" L'enseignant, qu'il travaille dans un milieu pluriethnique ou non, doit "penser à l'élève" et "puiser dans son bagage de connaissances les stratégies pour amener les élèves à apprendre". Encore que ça dépend de "ce que l'école veut que les élèves apprennent"...

Rachida s'interroge également au sujet du rôle de la formation formelle dans la construction des compétences : "Je suis un peu sceptique par rapport aux formations. On croit que si on donne des cours, on apprend. Certains, peut-être, mais pas tous." La formation formelle joue certainement un rôle de "sensibilisation à la problématique" et de guide pour "orienter la réflexion", mais, en fin de compte, pense cette participante, "pour ce qui est de la compétence multiculturelle, c'est plus un problème de comportement". Dans cette optique, l'expérience personnelle occuperait la place la plus importante dans la formation des enseignants.

À la fin du programme de formation à l'enseignement

L'éducation multiculturelle représente pour Rachida, à la fin de sa formation professionnalisante, "une éducation universelle, pour tous, faite dans le respect des différences".

Rendue à cette étape, la participante opère la distinction entre “un enseignement universel” et les “adaptations à faire”. L’ “enseignement universel” porterait selon elle sur les contenus obligatoires des programmes ministériels, en vue de la réussite scolaire des élèves, telle que prescrite par le système. Les “adaptations”, quant à elles, seraient à la charge de l’enseignant, en fonction des caractéristiques de ses groupes-classes.

En essayant d’expliquer sa conception des “adaptations”, Rachida mentionne en premier lieu l’attitude de l’enseignant. Elle insiste sur l’ouverture, la capacité à respecter les élèves et à les former à respecter les autres, l’identification des préjugés et l’effort de les combattre. À titre d’exemple, la participante a parlé de la réalité observée lors de son premier stage d’enseignement. Comme la majorité était musulmane, l’enseignante associée l’a encouragée à discuter des questions religieuses, afin de mettre à l’aise les deux élèves non musulmans. Ces discussions ont également touché à des aspects reliés aux pratiques culturelles, telles la nourriture, les fêtes, avec un accent mis sur la nécessité de respecter les traditions de l’*autre*. Rachida a constaté pourtant que “il y avait des enfants qui rejetaient le discours sur le respect”. Elle se questionnait, sans arriver à une réponse documentée, sur les sources de ce rejet, qu’elle devinait ancré dans “des expériences personnelles moins heureuses”.

Les connaissances culturelles font partie, selon Rachida, de la compétence multiculturelle de l’enseignant et incluraient des informations sur certains produits culturels, mais surtout sur des pratiques culturelles et, dans la mesure du possible, sur des perspectives. L’enseignant mettrait à l’oeuvre ces connaissances culturelles dans l’enseignement des sciences sociales, où il pourrait proposer des activités en lien avec des contenus culturels. Les activités culturelles parascolaires (comme les semaines culturelles, par exemple) constitueraient une occasion d’intégrer des

contenus et des pratiques culturelles. Les connaissances sur les perspectives culturelles serviraient à “mieux comprendre l’élève”, afin de le “placer au centre des activités”.

Dans cette optique de considérer l’élève “le centre des activités d’apprentissage”, Rachida pense qu’il y a “des adaptations à faire du point de vue des stratégies utilisées en salle de classe”. Ces adaptations porteraient en premier lieu sur l’enseignement, qui devrait être “personnalisé”. La participante considérait que son expérience d’enseignement n’était pas assez pertinente pour lui permettre de donner “des solutions”, et elle se questionnait sur comment “personnaliser” l’enseignement. Dans un effort de rejet des clichés, elle envisageait un enseignement et une gestion de classe qui prennent en considération “la compréhension de la réalité de la classe”, et non des principes généraux prescriptifs. À ce titre, elle refusait l’attitude résumée dans la phrase “dans un milieu pluriethnique, il faut faire attention”, qu’elle considérait “l’attitude de celui qui ne comprend rien et qui se cache derrière de beaux discours pour dissimuler son manque d’effort à comprendre”. L’évaluation constituait un autre point d’interrogation pour Rachida, dans la mesure où, si on privilégie un enseignement différencié, il serait impératif “d’utiliser des formes d’évaluation différenciée”. Enfin, la participante revient à l’implication des parents dans la vie de l’école, ce qui faciliterait l’intégration à la fois des enfants et celle des parents immigrants eux-mêmes. En faisant référence à son premier stage, elle évoque des frictions entre les enseignants et les parents, ce qui influençait négativement les progrès des élèves.

Évolution des représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

Dès le début de sa participation à la présente recherche, Rachida croyait à l’importance de l’éducation multiculturelle et à la nécessité que l’enseignant possède des compétences

spécifiques. Elle mettait en lien l'éducation multiculturelle et la construction d'une société équitable qui respecte et valorise les différences. Dans cette optique, l'éducation multiculturelle trouvait sa place en tout milieu. Les deux stages d'enseignement n'ont rien changé à cette représentation.

L'analyse des propos de Rachida au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant met en lumière une tendance à en limiter les dimensions. En effet, dans les deux étapes de son parcours de formation (au début et à la fin), Rachida incluait parmi les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant les attitudes, la capacité d'examen critique et d'ajustement, les connaissances théoriques ainsi que les stratégies utilisées en salle de classe.

Les représentations de la participante au sujet des attitudes, de la capacité d'examen critique et des connaissances théoriques de l'enseignant ne semblent pas avoir changé. On constate en revanche une limitation pour ce qui est des stratégies utilisées par l'enseignant. Sa première représentation des stratégies de l'enseignant incluait la différenciation de l'enseignement, une approche inclusive de la gestion de la classe, l'implication des parents ainsi que l'action sur la politique de l'école. Lors de l'entrevue bilan, Rachida maintient la différenciation de l'enseignement, qu'elle appelle à cette étape "adaptation", mais elle la voit plutôt dans une perspective individualisée. Les différences culturelles semblent s'estomper, à cette étape, sous la catégorie plus large des différences individuelles, ce qui l'amène à affirmer : "Des adaptations spécifiques en fonction de la culture de l'élève, je n'en fais pas. J'adapte mon enseignement à la personne devant moi, que j'essaie de comprendre dans sa totalité." La figure 5 rend compte de l'évolution des représentations de Rachida quant à la compétence multiculturelle de l'enseignant.

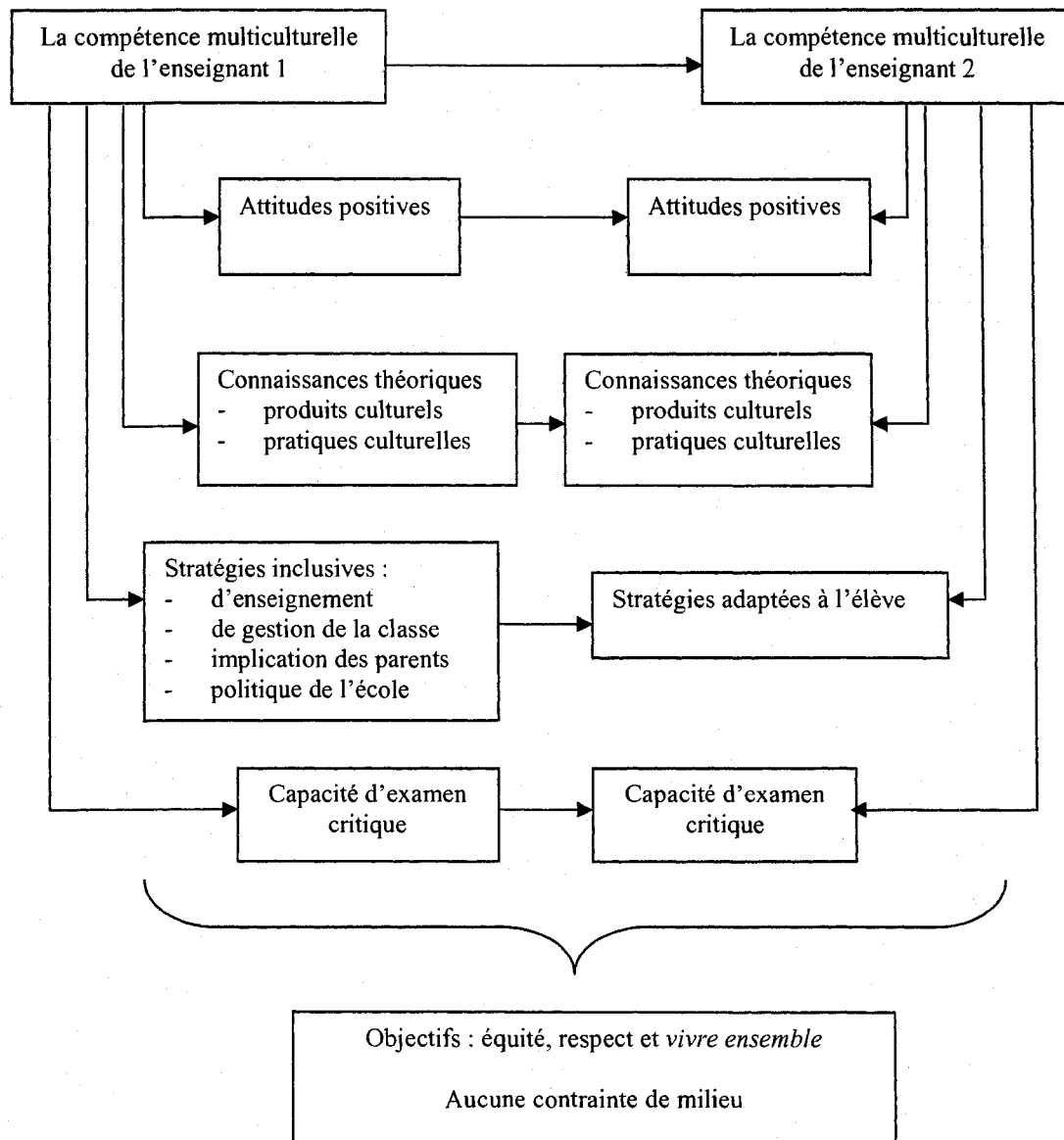


Figure 5 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Rachida

V. 4. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Au début de sa participation à la présente étude, Rachida se questionnait au sujet des dangers que l'éducation multiculturelle présenterait pour le *vivre ensemble* : "L'enseignement multiculturel (...) c'est très délicat. (...) Ça dépend de la mentalité de l'enseignant s'il est ouvert ou fermé. (...) Est-ce qu'on doit faire un enseignement multiethnique ou c'est une question

d'ouverture, de tolérance, de respect ?" Elle espérait mieux comprendre, au travers ses deux stages d'enseignement, comment "intégrer les notions de tolérance et de respect" dans l'enseignement, comment "ouvrir l'esprit des élèves", comment "on apprend aux élèves à respecter l'*autre*".

Apprentissages perçus des attitudes

À la fin de sa formation professionnalisante, Rachida renforce l'idée du respect, qu'elle avait déjà énoncée lors de sa première entrevue : "J'ai vu à quel point il est important d'apprendre à nous respecter. Il est vrai qu'on a des origines différentes, mais il faut les mettre en harmonie avec la culture du pays. L'éducation doit aider à créer un climat où l'exclusion n'ait pas de place. Dans ce sens, j'ai observé que c'était difficile dans la première école, mais qu'il y avait plus d'ouverture dans la deuxième."

Les explications résideraient selon la participante dans les caractéristiques respectives des milieux des stages. Pendant le premier, elle a perçu une "forte dominante religieuse" et une tendance à "recréer le milieu d'origine". À écouter les histoires que les enfants racontaient, elle a eu un aperçu des difficultés auxquelles ceux-ci se confrontaient jour après jour. En même temps, ces difficultés n'arrivaient pas à diminuer leur "désir d'apprendre". Cela a amené Rachida à mieux comprendre la réalité de ces enfants et leur besoin d'être accompagnés pour pouvoir avancer. De plus, ces observations contrastaient avec l'idée exprimée par certains enseignants que la pluriethnicité de l'école expliquait la faible performance scolaire des élèves de l'école.

À la suite de ses deux stages, Rachida considère avoir beaucoup appris au sujet du respect qu'on doit aux efforts des autres, au-delà des étiquettes rapides. La tolérance, la compréhension,

la nécessité d'instaurer un climat équitable et juste dans la salle de classe et dans l'école comptent également parmi les attitudes positives mentionnées par la participante.

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Rachida avoue ne pas avoir acquis de connaissance théorique pendant les deux stages suivis. Durant le premier stage, elle s'est retrouvée dans une communauté musulmane, dont elle connaissait déjà la culture. Son deuxième stage l'a amenée à agir dans un milieu majoritairement catholique, avec les normes duquel la stagiaire était familiarisée de par son expérience antérieure.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

L'apprentissage des stratégies inclusives se situe, pour cette participante, au niveau de la sensibilisation plus qu'à celui de la mise en place. En effet, Rachida a observé les tendances de regroupement ethnique et d'isolement dans sa propre communauté. Par contre, selon ses témoignages, elle a eu peu d'occasion d'utiliser des stratégies pour contrer ces tendances.

Apprentissages perçus des capacités d'examen critique

Durant ses deux stages, Rachida a continuellement questionné les pratiques enseignantes qui mènent à poser des barrières au dialogue ou bien à favoriser l'isolement ethnique et l'étiquetage. Elle est arrivée à la conviction qu'il faut « croire à l'élève et trouver les moyens pour le faire sortir du ghetto ». Cela ne saurait toutefois pas se réaliser tant que les enseignants et les élèves « se replient sur leur culture et leur religion », chacun de son côté. Et d'autant moins, si les enseignants continuent à entretenir des préjugés et à approcher leur mission de formation par le biais du « si on n'avance pas, c'est à cause de toutes ces cultures étrangères ». Mais quels facteurs ont déclenché ces réflexions ?

V. 4. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

Rachida n'avait pas beaucoup d'attentes avant de commencer son premier stage. Bien qu'elle se dise confiante dans la capacité des enseignants associés de la guider, elle exprimait la crainte que, du point de vue de l'éducation multiculturelle, leurs interventions n'iraient pas en profondeur. Voici comment elle expliquait ses inquiétudes, lors de la première entrevue : "Ça me désole de dire ça, mais de tout ce que j'ai vu et vécu, je pense que ce sera très cliché. L'enseignante associée sera débordée par d'autres problèmes, il faut avancer dans le curriculum, il faut garder la discipline... et il faut faire attention avec les élèves d'autres cultures. Je n'aime pas ça, c'est l'attitude de celui qui ne comprend rien."

Ses expériences de stage "ont confirmé les doutes d'avant", avoue Rachida lors de l'entrevue bilan. Elle a apprécié les échanges avec les enseignants associés, avec toutefois la précision que leur accompagnement ne touchait pas aux enjeux de l'éducation multiculturelle. "Ça a été une bonne expérience. J'ai appris à être plus ferme et à exprimer mes attentes. Mais en termes d'éducation multiculturelle, rien ne s'est passé entre les enseignants associés et moi..."

La participante évoque en échange un projet sur les intelligences multiples auquel elle a participé lors de son deuxième stage. Cela l'a aidée, selon elle, à comprendre que l'on doit regarder l'élève comme une personne "dans sa globalité" et que l'intervention de l'enseignant doit cibler les difficultés particulières de chacun. Mais, ajoute-elle, "ça a été possible parce qu'il y avait moins de problèmes de comportement, on pouvait s'occuper aussi d'autres aspects que la discipline".

Rachida considère que l'intervention du superviseur de stage n'a pas eu d'impact significatif sur ses apprentissages. "Il est là comme arbitre", explique la participante. "Il veille à

ce qu'il faut faire quand ça ne va pas, il doit aider à ce que le stage se déroule bien, mais il s'efface pour les autres problèmes derrière l'enseignant associé.”

L'observation des élèves, les discussions avec eux, les échanges en salle de classe comptent parmi les facteurs les plus importants qui ont influencé les apprentissages de Rachida. À tout cela s'ajoute la réflexion personnelle autour de la problématique multiculturelle, alimentée par sa propre expérience d'immigration et par son vécu de mère d'enfants immigrés qui cherchent leur chemin dans la société d'accueil.

Enfin, un facteur qui a joué un rôle important selon cette participante a été l'implication de la direction d'école dans la formation des stagiaires et les échanges avec d'autres membres de l'équipe d'enseignants. Encore une fois, avec la mention que ces échanges ont rarement porté sur des aspects de l'éducation multiculturelle, mais plutôt sur des aspects reliés en général à l'enseignement et à l'évaluation.

V. 4. 6. Synthèse du cas de Rachida

Tout au long de sa participation à cette recherche, Rachida a remis en question les fondements de l'éducation multiculturelle, telle qu'approchée au travers les cours suivis et au travers les réalités observées pendant les stages. Son regard critique sur ces enjeux prend ses racines dans son expérience d'immigration mais aussi dans celle de mère qui veut « un avenir meilleur pour ses enfants ».

La représentation de départ de Rachida au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant comprenait toutes les dimensions du modèle sous-jacent à cette recherche. De plus, cette participante a soulevé deux nouvelles pistes de questionnement. Une première concerne l'implication des parents dans l'éducation des enfants et les barrières à leur pleine participation.

La maîtrise de la langue de l'école mais aussi un manque d'effort de la part des enseignants expliquerait, entre autres, la faible implication des parents. Un deuxième aspect original porte sur la compréhension, par l'enseignant, des politiques implicites de l'école et vise la prise de conscience de ces politiques suivie éventuellement d'une action concrète de changement.

Malgré ses fortes croyances, Rachida n'a pas eu la chance d'apprendre et de mettre en oeuvre des stratégies inclusives. Ses apprentissages en lien avec la compétence multiculturelle se sont limités à des prises de conscience, déclenchées en premier lieu par ses propres réflexions, non guidées par les accompagnateurs de stages. Elle a souligné, en revanche, le rôle bénéfique que l'implication d'autres membres de l'équipe-école pourrait jouer dans la formation des stagiaires.

Pour ce qui est des actions à entreprendre pour aider les stagiaires à construire leur compétence multiculturelle, Rachida suggère tout d'abord de l'inclure parmi les aspects évalués en stage. Elle nous a également fait part de son inquiétude en regard des préjugés que des enseignants en fonction entretiennent des groupes-classes pluriethniques et a affirmé son espoir de voir des mesures de formation continue destinées à « déconstruire ces préjugés ».

V. 5. Stéphane

V. 5. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

D'origine québécoise, Stéphane était dans la trentaine au moment de la collecte des données pour la présente recherche. Il se préparait à enseigner le français langue maternelle et la biologie au niveau secondaire. Il a grandi dans une communauté rurale, pas loin de Montréal. Malgré la proximité de la métropole, le milieu d'origine de Stéphane était, à l'époque de son enfance et de son adolescence (et l'est encore, selon son témoignage) très homogène du point de vue ethnoculturel.

Son expérience multiculturelle commence par la culture anglaise. Les gens de sa communauté d'origine ne parlaient pas anglais ; c'était une langue enseignée à l'école, mais « même l'enseignante la parlait assez mal », selon les souvenirs de Stéphane. L'expérience de vie a amené Stéphane à poser un regard analytique sur certains stéréotypes culturels présents dans son milieu d'origine, comme par exemple sur l'idée que « la culture anglaise commence avec les Beatles ». Un voyage à travers le Canada a fait découvrir à Stéphane « le manque de fondement de cette idée répandue dans ma communauté ». De plus, des intérêts personnels, tels la musique classique et la lecture, ont contribué à enrichir ses représentations de la culture anglophone.

Pour avoir travaillé pendant plusieurs années en relations publiques, Stéphane a eu la chance « d'interagir avec des gens de différentes origines ». Le simple fait « d'observer leurs manières d'interagir » l'a aidé à comprendre certaines différences de comportement en situation et à mieux accepter les conséquences qui en découlent. Les études poursuivies en éducation ont complété cette expérience. Faisant partie d'un groupe très hétérogène, il a pris du plaisir à « échanger avec ses collègues venant des quatre coins du monde ».

Se définissant lui-même comme « une personne très ouverte », Stéphane met l'accent sur des valeurs telles le respect, l'acceptation et le vivre-ensemble en harmonie. Il envisage l'idéal d'une « société de la paix et de la cohésion ».

Stéphane affirme « apprendre beaucoup de l'expérience personnelle ». Par exemple, avoir cotôyé des gens d'autres origines l'a aidé à « acquérir l'ouverture qui le caractérise ». Dans le même sens, il essaie de questionner son apprentissage de l'enseignement à la lumière de son expérience de vie : « Ça me donne la perspective par rapport à l'enseignement. Moi, je n'ai pas d'expérience d'enseignement en général, et d'autant moins en milieu francophone minoritaire. Je fais toujours appel à ce que j'ai vécu, à mon expérience de vie. Je sais mieux à quoi m'attendre. »

V. 5. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Stéphane a effectué son premier stage d'enseignement dans une école secondaire catholique. Très grande et "froide" selon la perception de Stéphane, cette école se distinguait par l'homogénéité ethnoculturelle du corps enseignant, face à la diversité des élèves. Quelques activités parascolaires à caractère culturel ont été organisées pendant le stage des étudiants-maîtres, telles une vente de mets traditionnels et un repas communautaire. Stéphane n'a toutefois pas eu l'impression que l'école suivait une politique formelle en matière d'éducation multiculturelle et antiraciste.

Stéphane a pris en charge l'enseignement du français langue maternelle auprès de groupes de dixième année. Selon ses observations, environ 60% de la population étudiante dans sa classe était d'origine canadienne, tandis que les autres étudiants, dont une large proportion de nouveaux arrivants, étaient d'origines diverses (Africains, Asiatiques et Arabes).

L'enseignant associé était dans la cinquantaine, et avait beaucoup d'expérience d'enseignement et d'encadrement de stagiaires. Canadien anglophone, parfaitement bilingue, il "ne se préoccupait pas du multiculturalisme", selon Stéphane. Sa philosophie de l'enseignement s'articulait, selon notre participant, autour des "contenus à enseigner et de la discipline en salle de classe". À la suite d'une relation difficile, Stéphane reproche à son enseignant associé d'être parti de la préconception que "la durée du stage ne permettait pas au stagiaire de s'initier au métier". De plus, du fait d'une attitude trop directive, cet enseignant associé aurait empêché, selon le participant, le "développement d'une ambiance favorable à l'apprentissage du métier". L'analyse de certains incidents critiques mène Stéphane à la conclusion que l'enseignant associé avait "des préjugés à l'égard des minorités ethniques". Ces préjugés affectaient son enseignement dans la mesure où "aucun ajustement n'était fait pour instaurer une ambiance de connaissance réciproque

et d'échange dans la salle de classe". De plus, il semblait "ne pas accorder de crédit à ses élèves", "leur moindre erreur renforçait sa représentation déjà assez négative".

La superviseure de stage a par contre beaucoup aidé Stéphane. Menacé à un certain moment d'échouer le stage, l'étudiant-maître a finalement pu le réussir grâce au support de sa superviseure de stage. L'encadrement de la superviseure de stage n'a aucunement touché à la problématique multiculturelle. Le stagiaire justifie cela en établissant un ordre des priorités dans lequel les contenus à enseigner prennent le dessus : "Ma superviseure de stage, je ne dirais pas qu'elle n'est pas soucieuse du multiculturalisme. Mais les jeunes dans ma classe, il leur reste deux ans avant de finir le secondaire, et ils ont encore des difficultés à écrire en français. La priorité est plutôt de leur apprendre à lire et à écrire. Et puis, si je vois qu'il n'y a pas de problème, pourquoi intervenir dans quelque chose qui fonctionne ?"

Le deuxième stage d'enseignement

Effectué dans une petite école publique en milieu urbain, le deuxième stage de Stéphane lui a permis d'observer "un milieu de travail convivial". Durant ce deuxième stage, le participant a eu la chance d'observer une "belle ambiance". De par le caractère public de l'école, la population étudiante était beaucoup plus diversifiée du point de vue ethnoculturel. Le corps professoral, qualifié de "très convivial", comprenait aussi quelques enseignants d'origines autres que canadienne. Le stagiaire n'a pas remarqué l'application d'une politique multiculturelle et antiraciste, mais l'approche semblait "plus respectueuse des différences".

Stéphane a pris en charge des cours de français sous la supervision de deux enseignants associés, une spécialisée en français et l'autre non. Les échanges avec l'enseignante associée spécialisée en français, d'origine libanaise, l'ont aidé à se placer par rapport à l'enseignement et à approfondir sa maîtrise de la didactique du français. Le stagiaire a découvert aussi des affinités avec le deuxième enseignant associé, qui appréciait beaucoup le travail manuel, et qui mettait

l'accent sur une approche très pragmatique de l'enseignement. Les deux se sont montrés très ouverts durant l'encadrement du stagiaire.

Comme le stage s'est bien déroulé, le superviseur de stage n'a pas eu une intervention marquante. Ses visites durant le stage n'ont pas apporté de contribution importante à la formation pratique du participant, mais ont confirmé que celui-ci avait pris "la bonne direction pour réussir son stage sans difficulté".

V. 5. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

La première définition de l'éducation multiculturelle formulée par Stéphane met l'accent sur la sensibilisation à la diversité. En effet, l'éducation multiculturelle serait "l'éducation par laquelle on mène un effort de sensibiliser les jeunes qu'il y a de différentes ethnies autour d'eux, qu'ils font partie d'une ethnie, et qu'il y a des différences qui en découlent." Dans une perspective sociale, Stéphane insiste sur la nécessité de "promouvoir le respect des différences", prenant pour objectif final "l'harmonie sociale". Pour lui, éduquer au multiculturalisme signifie tout d'abord "apprendre à vivre ensemble", "connaître et tirer parti de nos forces", tout en respectant l'autre. Stéphane rêve de pouvoir créer des "berceaux multiculturels", des "havres d'harmonie", qui dépassent les limites de la salle de classe et de l'école pour s'étendre à "la cité entière".

L'éducation multiculturelle acquiert de l'importance dans cette optique d'équité et de cohésion sociale. En se référant strictement à son expérience personnelle, Stéphane nous fait remarquer à quel point "c'est agréable de vivre dans un monde multiculturel".

Les caractéristiques du milieu influencent la manière de faire de l'éducation multiculturelle. En milieu rural, là où la pluriethnicité est moins présente, "il n'y a pas d'incitatif"

à éduquer au multiculturalisme. Ce type d'éducation prend alors plutôt un aspect "préventif" de "sensibilisation et préparation". Par contre, en milieu pluriethnique, l'éducation multiculturelle est "essentielle", dans la mesure dans laquelle elle peut contribuer à prévenir les conflits ou bien à limiter l'envergure de ceux déjà enclenchés. "Les différences créent des conflits", nous disait Stéphane, "on les voit à tous les niveaux, et il faut les prévenir, il faut agir. L'éducation est un moyen d'agir, que ce soit en milieu homogène ou pluriethnique".

Le racisme et la discrimination s'enracinent le plus souvent dans l'ignorance selon ce participant. Le rôle de l'école demeure par conséquent essentiel afin de pallier les effets destructifs du repli exclusif sur soi et sur son propre univers. Les enseignants doivent faire preuve d'ouverture, en vue de modeler leurs élèves. Composer avec un curriculum encore "très eurocentrique", selon le participant, demande de l'engagement aux enseignants ontariens, mais aussi du savoir-faire.

Dans un premier temps, Stéphane admettait l'importance de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Les attitudes positives constituaient, dans sa conception, le noyau de la compétence multiculturelle. L'enseignant doit faire preuve d'ouverture afin d'être capable d'instaurer un climat équitable dans la classe : "L'ouverture amène à des comportements équitables envers les jeunes d'origines différentes. Il faut absolument éviter de favoriser un groupe par rapport à un autre. C'est une question de compétence interpersonnelle. Quand les conflits arrivent, tu dois être capable de t'exprimer devant eux, mais dans la bonne dose. Si tu vis des émotions, tu seras plus authentique. (...) Si on sait se respecter et échanger ensemble, il y a un climat propice à l'apprentissage."

Les connaissances des contenus culturels et des pratiques culturelles occupaient aussi une place importante dans sa conception de la compétence multiculturelle de l'enseignant. "Connaître plus de détails sur les cultures" favorise selon ce participant un enseignement de qualité, qui

rejoigne tous les élèves. Stéphane n'a pas fait mention des perspectives culturelles dans son discours.

D'une façon indirecte et sans les nommer comme telles, Stéphane incluait dans la compétence multiculturelle de l'enseignant les stratégies de gestion de la classe. "Les jeunes peuvent avoir des tendances racistes, et c'est très délicat. Il faut leur faire remarquer, prendre conscience. (...) Ça dépend beaucoup du contexte – l'appui de la direction, des collègues." Il se questionnait beaucoup au sujet des différences entre les conflits ethniques et les conflits habituels entre les adolescents, ainsi que sur sa capacité de réaction quand "un jeune va m'envoyer me promener", quelle que soit son origine ethnique.

L'examen critique et le rajustement de ses propres conceptions ne figurent pas parmi les dimensions mentionnées par Stéphane. Se considérant lui-même "très ouvert", à un point où "cela devient difficile d'ouvrir plus", ce participant se préoccupait davantage de ses capacités à "devenir un meilleur enseignant avec des élèves qui n'ont pas mon ouverture". Il nous semble que le rajustement fait partie de sa conception, mais que, en se penchant exclusivement sur son propre profil, Stéphane ne voit que le besoin des autres à l'apprendre.

À la fin du programme de formation à l'enseignement

La définition de l'éducation multiculturelle formulée par Stéphane à la fin de son deuxième stage met l'accent sur les attitudes positives : "l'éducation multiculturelle c'est l'éducation dans laquelle on enseigne aux élèves l'ouverture à l'autre, le respect de soi et le respect des autres". Son importance réside à ce qu'elle permette de "créer un climat favorable à l'échange et à l'apprentissage".

La place de l'éducation multiculturelle en enseignement varie en fonction du milieu. Par exemple, en milieu "traditionnellement québécois ou franco-ontarien", "ça pourrait avoir plus de valeur d'ouvrir l'esprit des élèves". Il est néanmoins vrai que l'intervention resterait "plus

théorique”. Par contre, dans un milieu pluriethnique, “les élèves sont déjà adaptés à cette réalité-là”, des fois même “plus que les enseignants”. Les objectifs en seraient différents selon les caractéristiques du milieu : sensibilisation et ouverture en milieu homogène, intervention en vue d’une “meilleure intégration, prévention et résolution de conflit” en milieu pluriethnique. Cette différence d’objectifs imposerait l’utilisation de moyens différents : sensibilisation théorique par des textes, d’outils médiatiques ou de récits d’expérience de l’enseignant d’un côté, partage entre les élèves et avec l’enseignant de l’autre côté.

La compétence multiculturelle de l’enseignant se définit premièrement par les attitudes et les connaissances. Les stratégies inclusives d’enseignement et de gestion de classe permettent de “créer un climat favorable à l’échange, à l’apprentissage, au développement des compétences”. Le participant se questionne toutefois au sujet du sens à attribuer aux stratégies inclusives, quand il avoue avoir des difficultés à “départir entre *j’apprends à enseigner* et *j’apprends à enseigner en milieu multiculturel*”.

À la fin de sa formation pratique, Stéphane admet que l’enseignant devrait faire preuve de capacités d’examen critique et de rajustement. En se considérant lui-même une personne très ouverte et “naturellement à l’aise”, il a pu observer certaines appréhensions dont il n’aurait pas deviné l’existence chez lui : “quand j’avais un élève musulman, j’avais moins le goût de lui parler”. “On n’a pas les mêmes référents”, avoue-t-il. Cela l’amène à réfléchir et à vouloir agir : “je vais l’apprendre en essayant”, conclut-il.

Évolution des représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

“J’ai atteint une opinion qui est très stable depuis quelques années. Par conséquent, l’expérience ne me permet plus de la changer”, affirmait Stéphane lors de la dernière entrevue. En effet, l’analyse sémantique de son discours durant sa participation à la présente recherche met en

lumière la stabilité de ses conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant. L'expérience de stage a induit toutefois des clarifications et des rajustements conceptuels, que nous examinerons dans ce qui suit.

Dans un premier temps, la "sensibilisation aux différences" constituait l'aspect primordial par lequel Stéphane définissait l'éducation multiculturelle. Savoir que la diversité existe et que cela a des conséquences sur la société implique selon nous mettre l'accent sur la dimension cognitive. La dimension affective prend le dessus à la fin de la participation de Stéphane à cette étude, lorsqu'il définissait l'éducation multiculturelle par des attitudes telles l'ouverture, le respect de soi et de l'autre.

Cette mutation du cognitif vers l'affectif s'accompagne d'un changement dans l'appréciation des contraintes du milieu, traduites en termes d'importance et des objectifs de l'éducation multiculturelle. Au début, Stéphane considérait que l'éducation multiculturelle était importante seulement en milieu pluriethnique. À la fin, il nous a précisé qu'en milieu homogène, l'éducation multiculturelle a comme objectif "la sensibilisation à des fins préventives". En milieu pluriethnique, elle vise "la connaissance réciproque et la résolution de conflits éventuels". Éduquer au multiculturalisme est par conséquent impératif en milieu homogène. En milieu pluriethnique, les interactions normales dans le groupe-classe la facilitent ; une intervention systématique serait toutefois bénéfique afin de faciliter l'intégration : "Les élèves parlent entre eux, se racontent des choses. Cela crée des liens entre eux. Mais l'enseignant devrait faciliter les échanges et veiller à ce que ça se passe dans les limites du respect et de l'ouverture. Plus l'enseignant crée des occasions d'échange, plus les élèves comprendront que c'est normal et profitable pour tous".

Les conceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant témoignent aussi de la stabilité. Les dimensions *connaissances théoriques* et *attitudes positives* n'ont pas changé sous

l'influence des stages. La dimension *stratégies inclusives*, présente dès le début, se précise du point de vue conceptuel et acquiert plus d'importance. *L'examen critique et le rajustement* représente la seule dimension influencée par les stages. La confrontation avec la réalité lui a fait découvrir que la capacité de se remettre en question et de s'ajuster doit faire partie des compétences de l'enseignant. La figure 6 rend compte des changements des représentations de Stéphane.

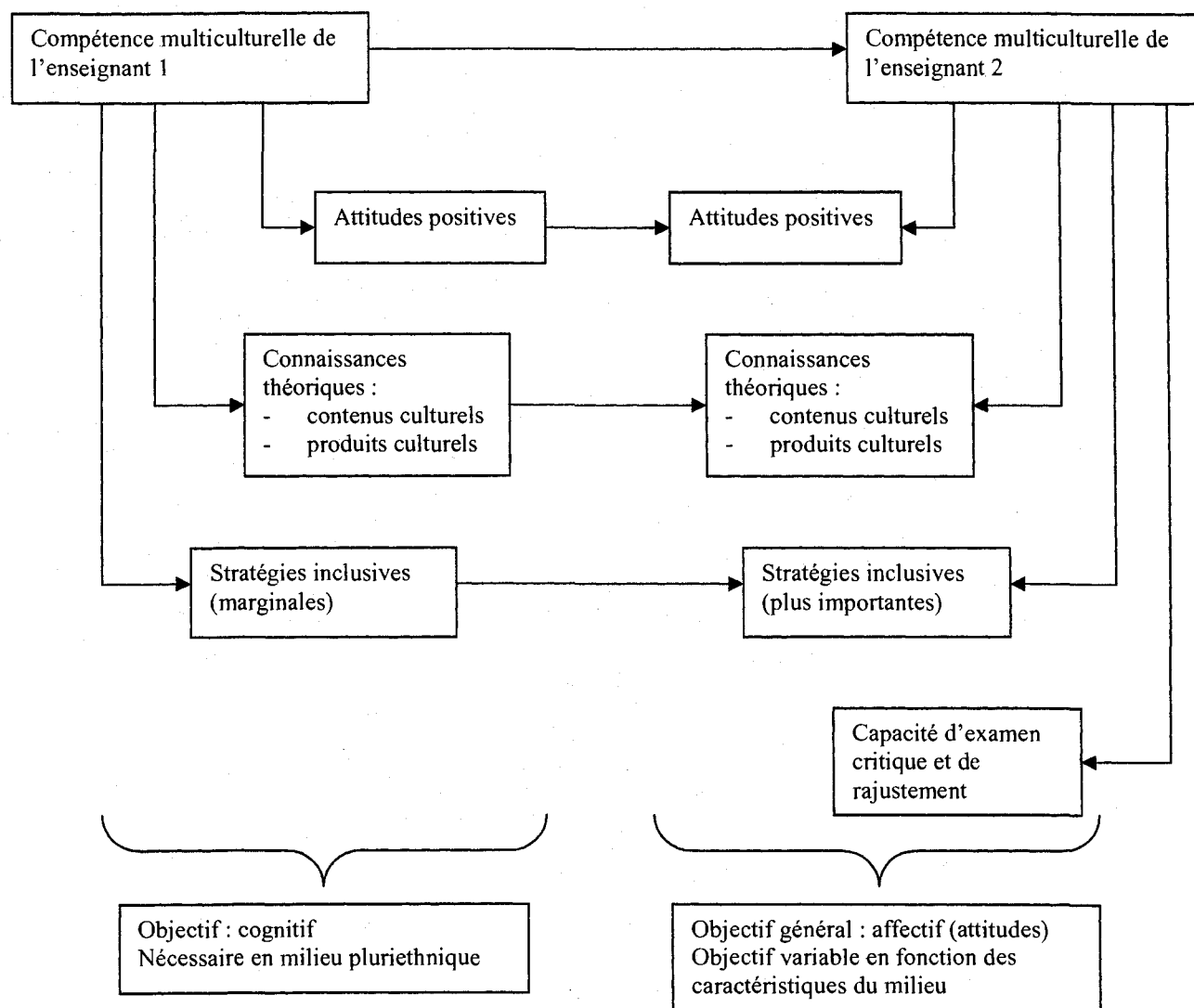


Figure 6 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Stéphane

V. 5. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Avant son premier stage, Stéphane n'avait pas d'attente par rapport aux aspects multiculturels. "Moi, je procède par ressources. J'attends voir quelles ressources seront disponibles en milieu de stage. S'il y en a, c'est parce qu'il y avait un intérêt à les développer. Sinon, je ne peux pas pousser.", nous a-t-il avoué. Les deux stages suivis ont confirmé, selon son témoignage, son opinion initiale. L'analyse de l'évolution de ses conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant met en évidence des apprentissages au niveau des stratégies inclusives et des capacités d'examen critique. Les sections qui suivent examineront en profondeur les apprentissages perçus de ce participant.

Apprentissages perçus des attitudes et des capacités d'examen critique

Tout au long de sa participation à la présente recherche, Stéphane a affirmé à maintes reprises son ouverture et son intérêt à découvrir les richesses de l'autre. Il appuyait ses dires sur son expérience de vie et de travail en milieux multiculturels. Les deux stages l'ont toutefois confronté à des situations qui ont mis en lumière certaines limites de son attitude. En effet, lors de l'entrevue bilan, Stéphane admet avoir observé "des appréhensions". Cette remarque amorce un processus de remise en question de l'envergure de son attitude positive, traduit dans un engagement envers soi-même : "La pluriethnicité est un grand défi. Il faut que je me reconconditionne".

Stéphane semble avoir beaucoup appris de la confrontation perçue entre les représentations des fois biaisées de son enseignant associé pendant son premier stage et ses propres représentations positives. Certains incidents critiques mènent à la conclusion que cette confrontation perçue a renforcé les attitudes positives du participant. Sans trop insister sur la

nature conflictuelle de la relation entre le stagiaire et son enseignant associé, ni sur la dynamique des processus psychologiques engendrés, signalons un seul incident critique, représentatif selon nous dudit renforcement. Après avoir réclamé à plusieurs reprises son roman à une élève à qui il l'avait prêté, Stéphane a demandé à son enseignant associé comment se prendre pour convaincre l'élève de le lui rendre. Celui-ci lui a conseillé de "faire une croix dessus", parce que les élèves d'origine africaine, à force d'être très pauvres, "font ce qu'ils peuvent" ; ne pas rendre un objet emprunté les caractériserait, selon l'enseignant associé. Au moment où l'élève lui a remis son roman, le stagiaire a senti qu'il avait eu raison de continuer à croire en elle.

Au plan des relations interpersonnelles, Stéphane conclut que faire confiance à quelqu'un "crée un lien spécial", quelle que soit l'origine ethnique de la personne. En même temps, "il s'avère des fois plus difficile de faire confiance à une personne membre d'un groupe au sujet duquel on a des préjugés", parfois inconscients. Un autre incident critique vient étayer cette affirmation. Le stagiaire a été surpris de la demande qu'une élève double l'année, formulée par la soeur de l'élève en question lors d'une réunion avec les parents. D'origine africaine, les deux soeurs avaient perdu leurs parents. L'aînée s'occupait de la cadette depuis longtemps. Après avoir essayé de convaincre l'aînée que sa soeur méritait du support et de la compréhension, Stéphane a pris l'initiative d'encadrer plus attentivement l'élève en question. Des discussions motivantes et une intervention plus personnalisée ont porté fruit, de façon à ce que l'élève ait amélioré ses performances et que le conflit entre les deux soeurs ait commencé à s'éteindre.

Si les stages semblent avoir influencé ce participant au niveau des attitudes et des capacités d'examen critique, qu'en est-il des connaissances théoriques et des stratégies inclusives? La section suivante en fera l'analyse.

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Stéphane déclare n'avoir acquis aucune connaissance théorique pendant les deux stages d'enseignement. Les activités en rapport avec le multiculturalisme, peu nombreuses, auxquelles il a assisté pendant les stages, s'organisaient autour de l'approche « nourriture-fête », qui ne lui ont pas appris des choses nouvelles.

Les observations diverses occasionnées par les stages l'ont amené, en échange, à approfondir sa réflexion sur le sujet. Par exemple, il a eu la chance d'assister à des réunions élèves-parents ; à sa grande surprise, peu de parents d'origine ethnique autre que canadienne y participaient. Cette situation contredisait l'opinion souvent véhiculée sur l'engagement plus intense des parents membres des communautés ethniques dans la réussite scolaire de leurs enfants. La collaboration des parents avec l'école, loin d'être acquise, semble plutôt un autre défi du multiculturalisme. Stéphane admet que des différences culturelles peuvent influencer l'attitude des parents à l'égard de l'école et leur conception d'implication dans la réussite scolaire de l'enfant. Il se questionne toutefois au sujet des connaissances théoriques susceptibles d'aider les enseignants à obtenir cette collaboration, tel que, par exemple, les rôles respectifs de chaque parent dans la famille ou bien la perception de l'enseignant et de l'école.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

« Mes stratégies d'enseignement et de gestion de la classe sont elles-mêmes en formation. J'apprends tout en même temps. », nous a avoué Stéphane. Plus que des apprentissages de stratégies, les deux stages ont favorisé, encore une fois, des réflexions. Incapable de différencier « enseigner » et « enseigner en milieu multiculturel », Stéphane se dit par contre sensible à certains aspects, tels la nécessité de « créer un climat de partage », qui permet de « écouter

l'autre » et d'échanger. L'enseignement du français lui semble une belle occasion de le faire, à travers des oeuvres littéraires de la francophonie internationale ou bien qui parlent d'autres cultures. Cela permettrait de donner la parole aux élèves qui viennent éventuellement de la région en question et de valoriser du même coup leur culture d'origine. Les stages ne lui ont pas offert la chance de mettre en pratique ses idées.

Pour ce qui est des stratégies de gestion de la classe, le participant se dit averti, du fait d'avoir suivi un cours spécifique. Cela l'a préparé à une meilleure compréhension de différents comportements et de la conduite à adopter dans certaines situations. Il affirme par contre que, quelle que soit l'origine ethnique de l'élève, il ne saurait pas être tolérant s'il se sentait « confronté dans ses valeurs, telles l'assiduité au travail ou la politesse ».

V. 5. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

Dans l'explication des facteurs ayant influencé son apprentissage, Stéphane met beaucoup l'accent sur l'expérience personnelle et la réflexion. Tout en qualifiant de "significatifs" les échanges avec ses enseignants associés, il affirme ne pas avoir bénéficié d'une intervention spécifique au sujet de l'éducation multiculturelle. Les interactions avec les élèves et les parents, inévitables dans un milieu pluriethnique, demeurent le facteur le plus important aux yeux de Stéphane. Les échanges avec ses pairs et, à l'occasion, avec les enseignants associés, viennent en deuxième lieu. Il faut préciser que des échanges explicites ont eu lieu seulement pendant le deuxième stage et seulement avec une enseignante associée. Nous y ajouterions la relation difficile avec l'enseignant associé pendant le premier stage ; sans avoir dispensé une intervention ciblée, l'attitude de cet enseignant a favorisé des réflexions approfondies et des remises en

question qui comptent, finalement, parmi les apprentissages les plus significatifs effectués par le participant.

V. 5. 6. Synthèse du cas de Stéphane

L'analyse du cas de Stéphane met en lumière l'importance des caractéristiques personnelles reliées au multiculturalisme dans la nature et l'envergure des apprentissages réalisés pendant les stages. Ce cas semble suggérer que plus le stagiaire a une expérience antérieure de travail ou de vie en milieu pluriethnique, plus il réalise des apprentissages stables et significatifs. En effet, la représentation de départ de Stéphane comprenait la plupart des dimensions du modèle théorique de la compétence multiculturelle de l'enseignant. La seule dimension absente, soit la *capacité d'examen critique et de rajustement*, s'y est ajouté à la suite des expériences de stages. Cela constitue l'acquis le plus important, mais il ne faut pas ignorer la profondeur que ses réflexions ont gagnée à travers cette confrontation avec la réalité de l'enseignement.

Au centre de la représentation de la compétence multiculturelle que Stéphane rapporte à la fin de son parcours de formation se situent les attitudes positives de l'enseignant et ses capacités d'examen critique. Il paraît que ces deux dimensions déterminent la mesure dans laquelle l'enseignant pourrait adapter son enseignement à la spécificité des groupes pluriethniques, même en l'absence d'une formation approfondie.

Parmi les facteurs ayant influencé l'apprentissage, l'expérience directe joue le rôle principal. Stéphane a remarqué l'inégalité des interventions des enseignants associés, qu'il explique par l'absence d'un critère explicite dans la grille d'évaluation des stages et par le manque de formation des enseignants en fonction. Des mesures correctives à ces deux faiblesses

amélioreraient, selon Stéphane, la qualité de la préparation des futurs enseignants au multiculturalisme.

V. 6. Nathalie

V. 6. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Dans la vingtaine, originaire de Montréal, Nathalie se préparait à enseigner au niveau élémentaire. Se caractérisant elle-même comme « très ouverte et très curieuse », Nathalie a vécu depuis sa plus tendre enfance dans un milieu pluriethnique. Elle a poursuivi des études dans des écoles pluriethniques et a lié des amitiés avec des personnes de différentes origines ethniques.

Sa famille l'a constamment encouragée « à expérimenter, à connaître d'autres cultures et à essayer de les comprendre et de comprendre les différences ». Nathalie se rappelle des discussions au sujet du multiculturalisme avec sa mère, qui a un certificat en éducation interculturelle. De plus, elle a beaucoup voyagé, ce qui l'a aidée à « ouvrir encore davantage ses horizons ».

Le multiculturalisme « a toujours fait partie de ma vie de tous les jours », Nathalie nous a-t-elle avoué. Elle considère normal de « vouloir connaître ton voisin, ton copain à l'école ou bien ton collègue de travail », tous des personnes qui viennent d'ailleurs. Au-delà de la simple curiosité, le geste de t'intéresser aux expériences des autres témoigne « du respect pour la race humaine en général mais aussi de la volonté de vivre en harmonie avec ton milieu ». *Connaître autrui* signifie pour Nathalie « prendre conscience de ce qu'il a vécu, de comment il comprend la vie, de comment il vit certaines choses ». Ce type de connaissance ouvre la porte à la « compréhension » ainsi qu'à « l'acceptation mutuelle des différences ».

Poursuivre des études en Ontario a amené Nathalie à des confrontations avec ses conceptions de la pluriethnicité. Elle s'est dit « un peu surprise », par exemple, du fait que les

professeurs du programme de formation initiale des enseignants semblaient « ignorer la diversité existante dans les groupes » et n'essayaient pas de « faire valoir les expériences des étudiants venus de différents coins du monde ». Elle a découvert peu à peu la réalité de la communauté franco-ontarienne. À travers sa formation théorique et pratique durant le programme de formation à l'enseignement, cette participante a « pris conscience de ce que c'est que de vivre le sentiment d'appartenance franco-ontarienne. Nous en avons parlé dans les cours, dans les stages. Nous avons beaucoup insisté sur la place historique de cette communauté au Canada, de sa lutte pour la survie. C'est complètement différent de ce que j'ai vécu à Montréal. Il n'a jamais été question de multiculturalisme, c'est comme si ça n'existait pas. »

Nathalie affirme n'avoir pas reçu de formation théorique au multiculturalisme. « Ce que j'en sais, je le tiens des discussions avec ma mère. Et aussi de mon expérience directe, de mes contacts avec des gens d'autres origines, de mes voyages et de mes lectures. Mais je n'ai jamais eu la chance d'avoir une formation formelle dans ce domaine. » Voyons, dans ce qui suit, comment les stages d'enseignement ont contribué à la formation de cette participante.

V. 6. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Nathalie a effectué son premier stage dans une école catholique située en milieu rural. Desservant quelques 250 élèves de la maternelle à la sixième année, cette école est implantée dans une communauté francophone qui semblait avoir très à coeur l'affirmation de son identité franco-ontarienne, selon les observations de la stagiaire.

Sous la supervision d'une enseignante associée avec beaucoup d'expérience d'enseignement et d'accueil de stagiaires, Nathalie a pris en charge des groupes de la première et de la deuxième année de l'élémentaire. La stagiaire a apprécié le « climat d'échange et de partage » qu'elle a découvert au sein de l'équipe formée de quinze enseignants. « C'était comme si tous

m'avaient prise en charge", nous a-t-elle avoué. Et elle ajoute : "C'était enrichissant, je pouvais échanger librement avec tous, ils étaient très ouverts à mes questions et m'ont donné de très bons conseils. Je me suis sentie tout de suite sécurisée et encouragée."

La composition ethnique de ses groupes était homogène, selon les observations de la stagiaire. "C'est un milieu très franco-ontarien. Je n'ai pas remarqué d'élève d'autre origine que franco-ontarienne de souche. Il y en avait, peut-être, de la deuxième génération, mais ce n'était pas évident d'après l'apparence ou le nom."

La superviseure de stage a effectué quelques visites "de contrôle". Son intervention s'est limitée à des discussions "de positionnement" par rapport au milieu de stage. Comme il n'y avait pas de problème, la tâche d'encadrement du stage a reposé entièrement sur l'enseignante associée.

Le deuxième stage d'enseignement

Le deuxième stage d'enseignement de Nathalie s'est déroulé dans une petite école catholique située en milieu rural. La communauté francophone desservie par cette école étant peu nombreuse au milieu d'une grande communauté anglophone, l'équipe des douze enseignants s'impliquait fortement à la valorisation de la culture franco-ontarienne. L'enseignante associée qui a encadré Nathalie pendant ce deuxième stage était spécialisée en enseignement culturel et militait pour l'affirmation identitaire des Franco-Ontariens. La problématique multiculturelle ne faisait pas partie des préoccupations de cette équipe d'enseignants.

Pendant ce deuxième stage, Nathalie a enseigné toutes les matières aux élèves en cinquième année. Elle a bénéficié, encore une fois, de l'encadrement de l'ensemble de l'équipe d'enseignants de l'école, sous la supervision de la même superviseure de stage désignée par l'Université. Elle avoue que le support reçu l'a aidée à vivre une excellente expérience de stage. En effet, Nathalie a eu la chance d'échanger avec les membres de l'équipe et d'enrichir ainsi sa

vision de l'enseignement. Par contre, elle nous fait remarquer que la dimension multiculturelle n'a pas fait l'objet des interventions de l'équipe qui l'encadrait.

V. 6. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

À partir de son expérience antérieure aux études, Nathalie définissait l'éducation multiculturelle par "la sensibilisation, l'ouverture d'esprit pour voir ce qui se fait ailleurs". En plus de cette dimension reliée aux attitudes, l'éducation multiculturelle impliquait également un aspect cognitif : "il est important de connaître et d'essayer de comprendre les expériences des autres". Les connaissances de base mentionnées par Nathalie comprennent des connaissances des produits culturels et des pratiques culturelles : "il faut savoir ce qui se fait et comment ça se fait ailleurs." La condition principale pour avoir accès à cette connaissance reste toutefois l'attitude : "ça prend beaucoup d'ouverture pour être capable d'accepter que les autres ont vécu des expériences différentes, qu'ils comprennent autrement ce qui se passe. On ne peut connaître si on ne veut pas s'ouvrir à la nouvelle information."

L'éducation multiculturelle a d'importantes retombées sociales selon Nathalie. Ce type d'éducation peut contribuer à créer "une société basée sur la compréhension et le respect". Dans cette perspective de cohésion sociale, "il est important de faire de l'éducation multiculturelle en milieu pluriethnique tout aussi bien qu'en milieu homogène", nous dit Nathalie.

Afin de dispenser une éducation de qualité, l'enseignant doit avoir de la compétence multiculturelle. Cela se traduit dans des attitudes de "respect pour tous les élèves, peu importe l'origine ethnique" et de "sensibilité aux différences et aux bagages culturels différents que les élèves peuvent apporter en salle de classe". Les attitudes et les connaissances semblent par conséquent se situer au coeur de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon Nathalie.

La mise en pratique de la compétence multiculturelle de l'enseignant varie en fonction des caractéristiques du milieu où l'enseignant oeuvre. En milieu pluriethnique, des stratégies d'enseignement inclusives sont nécessaires afin de "rejoindre tous les élèves". En plus, par des stratégies spécifiques d'enseignement et de gestion de la classe, l'enseignant pourra "assurer l'harmonie dans la classe".

En revanche, l'enseignant qui oeuvre en milieu homogène devrait puiser dans les ressources disponibles afin de "sensibiliser les élèves à la diversité" et de "leur montrer ce qui se fait ailleurs". En ayant lui-même des attitudes positives et des connaissances, au moins théoriques, de la pluriethnicité, l'enseignant en milieu relativement homogène se doit de préparer ses élèves à la perspective de leur intégration dans une société pluriethnique.

À la fin du programme de formation à l'enseignement

"Les deux stages d'enseignement m'ont fait prendre conscience que c'est important, de faire de l'éducation multiculturelle", affirmait Nathalie lors de l'entrevue bilan. Et elle ajoute : "Malheureusement, on n'en fait pas du tout, dans les écoles où j'étais. Je n'ai pas vu de conscience ni de sensibilisation chez les enseignants. Des efforts non plus, pour en parler."

À la fin de sa formation en milieu de stage, Nathalie pensait que faire de l'éducation multiculturelle est important en milieu pluriethnique tout aussi bien qu'en milieu relativement homogène. "Il est vrai qu'en milieu pluriethnique ça semble plus facile. Tu as les élèves devant toi, tu n'as qu'à partir de leurs expériences. Mais c'est très important aussi quand tu es dans une petite communauté apparemment fermée. Comme enseignant, tu dois ouvrir la porte, pour qu'un jour tes élèves puissent sortir de chez eux. Après, ils vont aller dans le monde, vont étudier, travailler ; c'est important de leur montrer quelles sont les communautés qui vivent ici, comment on y est arrivé et pourquoi c'est important de nous connaître, de nous comprendre et de vivre en

harmonie ensemble. Pour moi, faire de l'éducation multiculturelle c'est un rôle social, que tout enseignant doit assumer."

Parmi les aspects constituant la compétence multiculturelle de l'enseignant, Nathalie mentionne les attitudes, les connaissances et les stratégies d'enseignement et de gestion de la classe. Tandis que les attitudes positives et des connaissances de base sont requises de tout enseignant, les moyens utilisés pour éduquer au multiculturalisme diffèrent en fonction des caractéristiques du milieu.

Les attitudes d'ouverture et de sensibilité restent selon Nathalie au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant, quel que soit le milieu où celui-ci oeuvre. "Où qu'on soit, il faut en être conscient et en parler", nous dit-elle. L'ouverture d'esprit et la "prise de conscience" aideront par la suite l'enseignant à acquérir les connaissances nécessaires pour éduquer ses élèves au multiculturalisme, même si la formation initiale reçue ne l'a pas suffisamment outillé. "Le côté *développement professionnel* reste très important. Un enseignant devrait être en mesure de se perfectionner, d'être prêt à suivre des ateliers de développement professionnel, mais aussi de faire ses propres recherches", pense Nathalie. Mais cet exercice demande tout d'abord une "volonté de faire", alimentée par des attitudes positives.

Les caractéristiques du milieu influent sur les objectifs et les stratégies d'éduquer au multiculturalisme, souligne Nathalie. En effet, selon cette participante, en milieu perçu comme homogène du point de vue ethnoculturel, l'enseignant devrait "inclure dans le programme des aspects des cultures des différents groupes ethniques qui vivent au Canada". Quelle que soit la matière, il est possible de discuter des différentes cultures à travers les contenus enseignés. Les exemples des contributions des groupes culturels à l'avancement de la discipline en question seraient selon Nathalie un moyen approprié pour ouvrir les horizons des élèves à la richesse de la

diversité. En faisant plus spécifiquement référence au français, Nathalie exprime l'opinion que la littérature constitue "une excellente ressource d'éducation multiculturelle".

En milieu pluriethnique, des compétences spécifiques d'enseignement et de gestion de la classe sont requises. L'enseignant devrait "partir des expériences des élèves", mais aussi "faire ses propres recherches" afin de faciliter "la compréhension des élèves au sujet des différences et des profits à tirer de la diversité". De plus, l'enseignant qui oeuvre en milieu pluriethnique devrait être capable de proposer à ses élèves "des activités différentes par rapport aux mêmes objectifs d'apprentissage". "Les intérêts et les manières d'apprendre des élèves venant de cultures différentes peuvent être très différents, alors j'imagine qu'il faut apporter des activités diversifiées pour répondre à leurs besoins, adapter l'enseignement pour tenir compte des façons d'apprendre de tous les élèves.", explique Nathalie.

Une gestion de classe qui crée un espace de dialogue et de partage constitue un autre aspect des compétences de l'enseignant en milieu pluriethnique selon Nathalie. "Il faut investir du temps si les élèves apportent des expériences intéressantes. Certes, on ne peut toucher à toutes les expériences des élèves, mais s'ils comprennent qu'on prend le temps d'en parler, ils se sentiront mieux là-dedans."

Lors de l'entrevue bilan, Nathalie privilégiait une approche dans laquelle "l'enseignant ne doit pas toujours partir de ce qu'il est ou de ce qu'il connaît". Il faut "écouter les élèves", et, des fois, "apprendre de leurs expériences". Ces opinions s'approchent de la dimension *capacité de rajustement* du modèle théorique qui sous-tend la présente recherche, sans toutefois la nommer explicitement et sans approfondir l'idée de remise en question de la part de l'enseignant.

Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Les représentations de Nathalie au sujet de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant sont restées stables durant sa participation à la présente recherche. En effet, les définitions fournies par cette participante avant et après sa formation en milieu de stage placent l'objectif de cohésion sociale au centre de l'éducation multiculturelle. Dans les deux étapes de la participation de Nathalie, les caractéristiques du milieu ne mettent pas en question la nécessité d'éduquer au multiculturalisme, mais influent sur les moyens utilisés pour le faire.

Les attitudes positives, les connaissances spécifiques de base (produits culturels et pratiques culturelles) et les stratégies différenciées d'enseignement et de gestion de la classe font partie du modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant, tel que présenté par Nathalie tout au long de sa participation à cette recherche. Lors de l'entrevue bilan, Nathalie fait référence à la nécessité que l'enseignant puisse "partir de l'expérience des élèves" et non seulement "de ce qu'il est et de ce qu'il connaît". Certains propos de cette participante permettent des rapprochements de la dimension *capacité de rajustement* de notre modèle théorique. Nous préférons toutefois ne pas l'ajouter au modèle final de la compétence multiculturelle de l'enseignant tel que représenté par cette participante, parce que nous considérons que les références à cette dimension restent assez vagues et témoignent d'un état embryonnaire et encore instable des représentations.

Si les composantes du modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant n'ont pas changé durant les deux stages, à la suite de sa formation pratique, Nathalie est arrivée à préciser les différences entre les compétences actualisées par l'enseignant en fonction des caractéristiques du milieu. La réflexion à ce sujet était déjà amorcée avant son premier stage, mais la participante en a une représentation plus claire de la question lors de son entrevue bilan. Les attitudes

positives et les connaissances théoriques se situent toujours au centre de son modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Les stratégies d'enseignement seront différentes en fonction du milieu : une sensibilisation à la différence à travers des ressources variées et de l'exploitation du contenu à enseigner caractérise l'approche de l'enseignant en milieu homogène. La création d'un espace de dialogue et de partage, accompagnée de la place centrale réservée à l'expérience de l'élève, définit l'approche éducative en milieu pluriethnique.

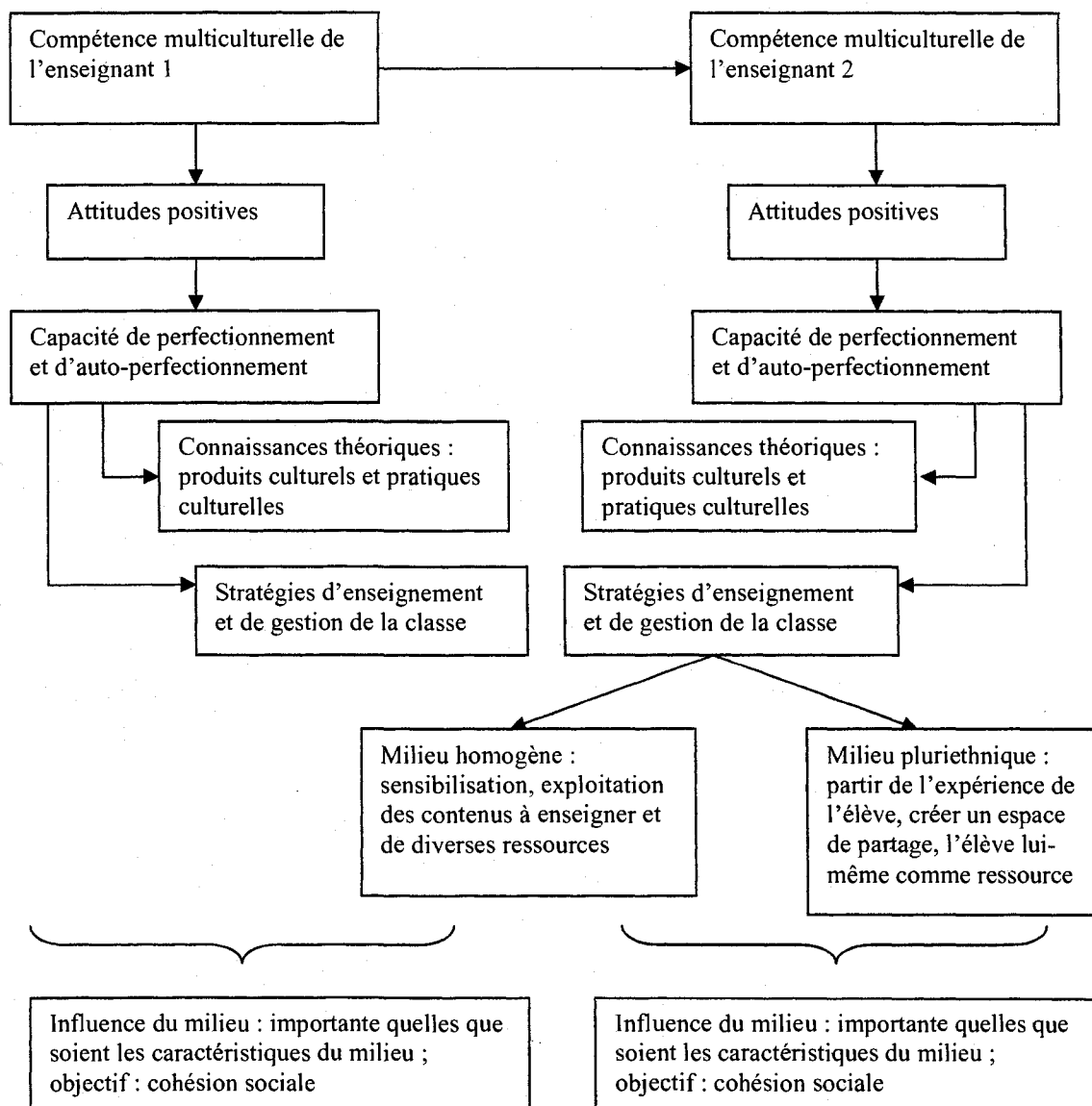


Figure 7 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Nathalie

L'analyse des propos de Nathalie tout au long de sa participation à la recherche met en lumière la stabilité de ses représentations. La figure 7 présente l'évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez cette participante.

V. 6. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Avant son premier stage, Nathalie espérait apprendre comment adapter son enseignement à des clientèles diverses. Ces attentes portaient premièrement sur les possibilités d'exploitation des contenus à enseigner. La manière d'intégrer des ressources supplémentaires constituait une autre dimension que cette participante voulait aborder durant sa formation pratique.

“Les stages ne m'ont pas aidée à acquérir de la compétence multiculturelle”, affirme Nathalie lors de l'entrevue bilan. Elle explique cet état de faits par les caractéristiques de son milieu de stage : “J'étais dans des écoles franco-ontariennes assez homogènes. J'ai pu apprendre à vivre cette culture, mais il n'y avait pas d'ouverture vers les autres cultures.” Cette participante estime que le “peu d'efforts d'éduquer au multiculturalisme” de la part des enseignants des deux écoles constitue une lacune dans la formation des élèves, surtout dans une perspective de mobilité à l'âge adulte. “Ils ne vont peut-être pas rester chez eux, ils vont aller faire des études ou travailler ailleurs. Il est possible qu'ils aient des difficultés à s'adapter, s'ils ne sont pas éduqués maintenant.”, ajoute Nathalie.

L'analyse des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant, telles que présentées par Nathalie durant sa participation à la présente recherche, confirme la perception de manque d'apprentissage relié au multiculturalisme en milieu de stage. En effet, un seul aspect s'ajoute dans le modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant, à la suite des deux stages d'enseignement, à savoir l'actualisation de compétences différentes en fonction des caractéristiques du milieu. En milieu perçu comme

homogène du point de vue ethnoculturel, l'enseignant utiliserait premièrement les compétences reliées aux connaissances des contenus culturels. Cela constituerait la base pour favoriser la création de représentations positives des autres cultures chez les élèves, ce qui pourrait les aider à s'intégrer plus facilement dans un milieu pluriethnique, au besoin. En milieu pluriethnique, l'enseignant ferait davantage appel à ses capacités de gestion de la classe et d'adaptation de son enseignement, afin d'instaurer "un climat de respect et de valorisation de tous les élèves".

V. 6. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

Avant son premier stage d'enseignement, Nathalie s'attendait à ce que l'encadrement de la part des enseignants associés touche à la problématique multiculturelle. Elle pensait aussi apprendre de son expérience immédiate en salle de classe. Cette participante n'avait pas d'attente au sujet du superviseur de stage, qu'elle considérait comme un lien administratif entre l'Université, les stagiaires et le milieu professionnel. "Si tout se passe bien, on n'a pas beaucoup de contact avec le superviseur de stage", explique Nathalie.

Les enseignants associés qui l'ont encadrée dans les deux stages d'enseignement ont joué un rôle peu important dans la formation au multiculturalisme de Nathalie. "On n'en a jamais parlé", nous a-t-elle avoué lors de l'entrevue bilan. Et elle ajoute : "J'ai essayé d'en parler, mais l'enseignante associée ne voyait pas l'intérêt du sujet, du moment où tous les élèves provenaient de la même communauté franco-ontarienne."

Les échanges avec les autres enseignants des écoles où Nathalie a effectué ses deux stages pratiques, très enrichissants par ailleurs, n'ont jamais porté, eux non plus, sur le multiculturalisme. "C'était un sujet qui n'existait même pas dans ces deux écoles", cette participante a-t-elle affirmé.

La réflexion sur les "opportunités manquées" d'introduire des contenus reliés au multiculturalisme et la référence constante à son expérience personnelle en milieux

pluriethniques et la réalité vécue en milieu de stage restent les facteurs les plus importants ayant influencé l'apprentissage de Nathalie. En effet, les incidents critiques qui retiennent son attention ont tous des liens directs avec ce qu'elle appelle des "opportunités manquées" : "En français, on étudie des romans d'écrivains franco-ontariens qui pourraient donner le prétexte de parler de ce qui se passe ailleurs. Ça n'a jamais été le cas pendant mes stages", affirme-t-elle, en donnant plusieurs exemples d'oeuvres littéraires qui auraient pu permettre d'introduire certaines connaissances sur des contenus culturels ou des pratiques culturelles. "J'ai essayé de le faire une fois avec mes élèves en première et deuxième années. C'était l'histoire de Père Noël qui voyageait partout dans le monde. J'ai montré des images de Père Noël dans différents pays – ça a donné un bon prétexte de discussion sur les traditions différentes." La participante n'a plus répété l'expérience, parce que, selon son témoignage, "ça ne faisait pas partie des objectifs d'apprentissage indiqués par les enseignants associés."

Cette réflexion sur les "opportunités manquées", complétée par les références à son expérience multiculturelle, conduit Nathalie à formuler les distinctions entre les compétences actualisées en différents milieux. En revanche, elle n'a pas eu l'occasion de vérifier ses conclusions pendant ses stages d'enseignement.

V. 6. 6. Synthèse du cas de Nathalie

Basée sur une expérience personnelle en milieux pluriethniques, mais très peu sur des formations formelles, la conception de Nathalie au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant comprend une dimension supplémentaire par rapport au modèle théorique de la présente recherche. Il s'agit de la capacité de l'enseignant de se perfectionner, par des formations spécifiques ou bien par des recherches personnelles. Même si elle n'est pas directement reliée à la compétence multiculturelle de l'enseignant, cette dimension conditionne, selon cette participante,

l'acquisition des connaissances théoriques ainsi que le développement de stratégies appropriées d'enseignement et de gestion de classe.

La capacité d'examen critique et d'ajustement, présente dans le modèle qui sous-tend notre recherche, n'a pas été explicitement mentionnée par cette participante. Les caractéristiques personnelles de Nathalie pourraient constituer une piste d'interprétation au sujet de cette absence. En effet, confrontée depuis son âge le plus tendre à la pluriethnicité, elle semble avoir acquis la capacité de décentration, qu'elle considère comme naturelle. De plus, le manque de formation formelle ne lui a pas donné l'occasion de prendre conscience du fait que cette capacité n'est pas automatiquement acquise par tous les enseignants qui oeuvrent en milieu pluriethnique.

Les stages d'enseignement ont peu influencé la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant formulée par Nathalie dans le cadre de sa participation à la présente recherche. La participante explique elle-même cette situation par la place marginale que la problématique multiculturelle a occupée pendant ses deux stages pratiques. Le seul facteur d'influence perçu par Nathalie a été sa réflexion personnelle, toujours ancrée dans son expérience antérieure en milieux pluriethniques. Malheureusement, les deux stages d'enseignement ne lui ont pas permis d'approfondir cette réflexion ou encore de mettre en place certaines de ses idées d'exploitation des ressources existantes pour introduire des contenus culturels.

Nathalie a exprimé à plusieurs reprises, durant sa participation à la présente recherche, sa déception au sujet de la formation au multiculturalisme reçue à travers la formation théorique ainsi qu'à travers les stages d'enseignement. « Un cours spécifique serait bénéfique », affirme-t-elle. « Ça pourrait sensibiliser et donner un cadre de référence », ajoute-elle. Nathalie pense que

ce cours pourrait s'offrir aux enseignants en formation initiale tout aussi bien qu'à ceux en service. Voici comment elle justifie sa prise de position : « Ma mère a un certificat en éducation interculturelle. Elle aborde la problématique de la diversité d'un point de vue plus documenté et avec plus de profondeur que ce que j'ai vu pendant le programme [de formation initiale à l'enseignement]. Même les enseignants associés n'ont pas cette formation, ni cette prise de conscience. »

La dimension multiculturelle devrait « faire partie intégrante du stage », continue Nathalie. « Si la faculté veut transmettre le message que c'est important, ça doit être un point à évaluer pendant le stage, comme les autres », affirme-t-elle. De plus, nous fait-elle remarquer, « si ça faisait partie du stage, j'aurais pu faire une réflexion ou un travail à ce sujet. J'aurais aussi pu amener le sujet en discussion, avec mes enseignants associés, sans risquer d'entendre que ce n'est pas un point d'intérêt dans l'école. »

« Tant qu'il n'y a pas de cours offert sur la problématique et que ce n'est pas évaluée dans la grille d'évaluation des stages, l'éducation multiculturelle restera un sujet marginal, qui complique encore plus la vie des enseignants et qu'on peut ignorer si on ne sait pas quoi faire avec. Il faudrait que la faculté fasse des efforts pour changer cette mentalité, en donnant la formation, car j'ai vu, à Montréal, à quel point c'est important. », conclut Nathalie.

V. 7. Indira

V. 7. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Originaire du Madagascar, Indira était dans la quarantaine au moment de sa participation à la présente recherche et vivait sa troisième année au Canada. Titulaire d'un diplôme d'études supérieures en linguistique dans son pays, Indira a enseigné pendant deux ans le français auprès

d'une clientèle adulte immigrante. À la recherche d'une situation professionnelle plus stable, elle a décidé de suivre le programme de baccalauréat en éducation, afin de pouvoir enseigner au niveau secondaire.

Son expérience du multiculturalisme a commencé dès son arrivée au Canada. Immigrante elle-même, Indira s'est confrontée aux obstacles à l'intégration inhérents aux nouveaux arrivants. Les employeurs potentiels n'ont pas accordé du poids à ses diplômes obtenus à l'étranger, même après l'évaluation comparative du Ministère de l'Immigration et des communautés culturelles du Québec. Son manque d'expérience de travail canadienne a aussi joué contre elle dans certaines situations. Malgré ces difficultés, Indira se dit contente de son choix de s'établir au Canada : « J'ai été bien accueillie. Au-delà de cela, il faut se battre pour occuper sa place. »

Pendant les deux ans qu'elle a enseigné le français auprès d'une clientèle immigrante adulte, Indira a eu la chance de côtoyer des gens venant des quatre coins du monde. La comparaison avec sa propre expérience ainsi que l'observation des différences en salle de classe lui ont permis de mieux comprendre la « mosaïque culturelle du Canada ». « Ça a été très enrichissant et surtout très encourageant pour moi. J'ai gagné la confiance dans mes chances de réussite. », nous a-t-elle confié.

La formation initiale à l'enseignement a enrichi, elle aussi, l'expérience multiculturelle d'Indira. « Notre groupe est très hétérogène. On est en contact avec plusieurs expériences, vécus, comportements, mentalités. », affirme-t-elle. En même temps, Indira porte un regard critique sur le programme, qui laisse de côté « la richesse des étudiants. » Tout en admettant la nécessité que les étudiants d'autres origines se familiarisent avec la culture et le système canadien d'éducation, Indira se questionne sur la pertinence de puiser davantage dans l'expérience apportée par ceux-ci de leurs pays d'origine, et qui pourrait contribuer à améliorer le système en place : « Oui, il faut s'adapter, il faut connaître les réalités d'ici et nous adapter. Mais nous, quand nous venons ici,

nous ne venons pas les mains vides. Nous apportons plein de choses qui, si prises en compte, pourraient encore améliorer ce qu'il y a. »

L'analyse de son expérience d'immigration, comprenant les deux années de travail en francisation des adultes et l'année consacrée aux études, amène Indira à aborder la question du multiculturalisme d'une perspective sociale. Le gouvernement doit sans aucun doute « oeuvrer pour répondre aux besoins de cette société multiculturelle ». Dans cette action, l'éducation occuperait une place importante, soit de « favoriser la connaissance réciproque », et par conséquent « l'intégration sociale des nouveaux arrivants ».

V. 7. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Indira a effectué son premier stage dans une école publique francophone multiculturelle. Malgré le caractère pluriethnique de la population étudiante, le corps professoral témoignait d'une étonnante homogénéité : «Ça m'a choquée que les minorités visibles ne soient pas représentées dans le corps professoral de cette école», nous a avoué Indira. L'explication est venue pendant une réunion avec la direction, lorsque, témoigne cette participante, «On nous a dit en face : les minorités visibles, ne vous attendez pas à être engagés dans cette école.»

L'école ne semblait pas appliquer une politique multiculturelle ou antiraciste. Les activités à caractère multiculturel restaient des initiatives de certains enseignants, mais il n'y avait pas un climat de promotion de la part de la direction.

Elle a bénéficié de l'encadrement de deux enseignants associés. La comparaison des deux styles différents a été bénéfique pour la stagiaire. Le premier enseignant associé, «compétent, professionnel, avec la vocation de l'enseignement», maîtrisait bien, selon cette participante, les stratégies d'enseignement et de gestion de la classe. En plus, ses rétroactions ont aidé la stagiaire à identifier ses faiblesses ainsi que les moyens pour les corriger. La deuxième enseignante

associée, avec plus d'expérience que le premier, ne prenait pas beaucoup de temps pour discuter avec la stagiaire ; malgré le manque de précision des attentes et de rétroaction, ses évaluations étaient toujours très exigeantes.

Durant son premier stage, Indira a pris en charge des groupes des huitième, neuvième, onzième et douzième années. Elle leur enseignait le français langue maternelle. Les groupes-classes comprenaient environ cinquante pour cent d'élèves originaires de l'Afrique noire.

Le deuxième stage d'enseignement

Le deuxième stage s'est déroulé dans une petite école d'immersion en langue française. La population étudiante était assez homogène. Parmi les groupes ethniques les plus représentés, Indira a noté la présence d'Asiatiques et d'élèves de l'Afrique noire. Le niveau de représentation restait toutefois assez bas.

Le corps professoral, homogène lui aussi, ne semblait pas appliquer de politique multiculturelle ou antiraciste. Tel que le note Indira, le multiculturalisme ne constituait pas "un aspect évident dans cette école".

Sous la supervision d'une enseignante associée expérimentée, Indira a enseigné le français langue seconde en immersion et l'histoire à deux groupes de septième année. La stagiaire a beaucoup apprécié l'encadrement de son enseignante associée : "Ça a été un privilège de travailler avec elle. Elle avait une très bonne maîtrise de la classe, une excellente connaissance de la matière et des stratégies d'enseignement. Elle restera une source d'inspiration pour ma carrière." La problématique multiculturelle n'a toutefois fait l'objet ni des interventions de l'enseignante associée, ni de celles de la superviseuse de stage, expérimentée elle aussi.

V. 7. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

Pour Indira, *multiculturel* est un terme qui “fait appel à plusieurs cultures”. Cela signifie que dans le groupe-classe il y aura “plusieurs niveaux de mentalités, plusieurs manières de vivre, de comprendre, d'apprendre”. L'enseignant qui veut contribuer à la réussite de son projet éducatif prendra tous ces aspects en considération et “négociera avec tout cela”.

La comparaison constante avec sa propre culture a amené Indira à découvrir par elle-même la nécessité des compétences culturelles. En se basant sur son expérience d'enseignement dans son pays et, au Canada, auprès d'une clientèle immigrante adulte, elle conclut : “Chaque classe est spécifique. Par conséquent, l'enseignant doit adopter l'attitude qui convient à chaque classe. C'est à chaque fois différent.” Adapter son “attitude” à chacun de ses groupes-classes signifie au fond “connaître ses élèves, comprendre leurs besoins et faire un effort de personnalisation de son enseignement”.

Avoir des connaissances sur les pratiques culturelles des groupes ethnoculturels représentés dans sa classe aiderait l'enseignant dans son activité. En effet, nous dit Indira, “à regarder les élèves de différentes origines, tu te rends compte que ce n'est pas la même mentalité, ni le même comportement. Par exemple, le style de gestion de la classe est différent ici qu'au Madagascar. Ici, les enseignants sont plus prudents, ils font attention à ne pas choquer. Dans ma culture, je peux toucher la main d'un élève, mais il y a des élèves ici pour qui ce n'est pas correct. L'enseignant doit le savoir et y faire gaffe.”

En plus d'avoir des connaissances qui l'aident dans l'organisation de son enseignement et dans la gestion de sa classe, l'enseignant doit intégrer des contenus culturels variés dans les activités proposées. Indira admet que la culture franco-ontarienne est “bien intégrée”, tout en

remarquant que “les autres cultures présentes en Ontario ne le sont pas”. Afin de prouver du respect à l’égard des nouveaux arrivants, elle pense que l’enseignant devrait contribuer à ouvrir un espace de partage culturel. L’échange pourrait certes se produire durant les activités parascolaires (spectacles, repas communautaires avec des mets traditionnels, etc), mais aussi dans le cadre de l’enseignement en salle de classe. Dans ce sens, Indira propose de “tenir compte des différentes cultures de la classe” dans l’organisation de l’enseignement et adapter en conséquence le programme. Comme, selon elle, “le curriculum de l’Ontario n’est pas inclusif”, il reviendrait à l’enseignant de l’enrichir. Il ne s’agirait pas de changer de contenu, mais plus “d’exploiter le contenu obligatoire dans une perspective culturelle respectueuse de la diversité” et qui invite à l’échange.

Les caractéristiques du milieu influencent la manière d’éduquer au multiculturalisme. Si l’éducation multiculturelle est tout aussi nécessaire, quel que soit le milieu, elle sera “plus applicable dans un milieu pluriethnique”. Indira explique sa position par le caractère “plus concret” que l’éducation multiculturelle prendrait en classe pluriethnique, tandis qu’en milieu homogène, cela resterait plus au plan théorique. En même temps, dans la perspective des changements démographiques à long terme et des changements inhérent dans la trajectoire de vie d’un individu, cette participante affirme qu’en milieu homogène “c’est important aussi. C’est la réalité dans les grandes villes. On peut supposer que l’ouverture à l’immigration fera une différence en milieu rural aussi, ou bien que beaucoup d’élèves viendront un jour vivre dans une grande ville. Ils doivent avoir été sensibilisés, pour éviter les difficultés d’adaptation.”

À la fin du programme de formation à l’enseignement

L’idée que “chaque classe est spécifique” revient dans l’entrevue bilan qu’Indira nous a accordée. Selon elle, “l’enseignant doit faire des efforts pour comprendre les cultures, les mentalités, les comportements, les vécus”, afin de faciliter l’intégration de tous les élèves dans le

groupe. Dans cette perspective d'intégration, l'éducation multiculturelle aide à livrer un "enseignement qui vise toutes les classes sociales, toutes les ethnies, toutes les minorités", elle est "fondamentalement inclusive". Ce caractère inclusif émerge au niveau des stratégies d'enseignement tout aussi bien qu'au niveau de la gestion de la classe. Comme l'intégration n'est pas unidirectionnelle, Indira pense que "l'élève va travailler pour s'intégrer si l'enseignant fait lui aussi des efforts".

La compréhension et l'ouverture devraient caractériser l'enseignant en général, et d'autant plus l'enseignant en milieu pluriethnique. Les élèves ont chacun leurs expériences, leurs vécus personnels. À la fin de sa formation pratique, cette participante était d'avis que "comprendre et travailler les aspects reliés aux vécus personnels prend le dessus sur les méthodes d'enseignement". Des fois, selon Indira, la culture où ils sont nés et peut-être ont commencé leur éducation, ou tout simplement la culture de leur famille influence beaucoup leur attitude à l'école, leur comportement, leur performance. L'enseignant doit faire preuve "d'humanité et de tolérance" pour comprendre, accepter et guider ces élèves. Ils doivent conscientiser et se libérer des éventuels préjugés. Les élèves de la culture majoritaire ont, eux aussi, besoin d'accompagnement en vue d'accepter les différences "telles qu'elles sont".

Les connaissances sur les autres cultures occupent un rôle important dans le cadre de la compétence multiculturelle de l'enseignant, selon Indira. Maîtriser des contenus culturels de base s'avère essentiel pour pouvoir les exploiter dans des activités en salle de classe, mais la connaissance des pratiques culturelles est essentielle. En effet, "si l'enseignant ne sait pas ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans d'autres cultures, il va blesser l'élève", nous dit Indira.

L'éducation multiculturelle est importante, quel que soit le milieu, "dans la mesure où on vit dans une société multiculturelle." Et elle ajoute : "Le multiculturalisme, c'est une réalité à

laquelle on ne peut pas échapper. Il faut par conséquent en tenir compte et éduquer nos enfants de façon à l'accepter et à vivre en harmonie avec."

Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Dans la définition de l'éducation multiculturelle formulée au début de sa participation à la présente recherche, Indira mettait l'accent sur l'aspect cognitif. Les connaissances des autres cultures, des styles d'apprentissages différents et des influences que les cultures d'origines pourraient avoir sur l'apprentissage se situaient à la base d'une démarche pédagogique adaptée à la spécificité de la classe et au coeur de la compétence multiculturelle de l'enseignant. En fonction de ces connaissances théoriques des pratiques culturelles, l'enseignant pourrait adapter autant ses stratégies d'enseignement que sa gestion de la classe. Parmi les stratégies d'enseignement inclusives, Indira mentionnait l'utilisation des contenus culturels variés et la création d'un espace de partage culturel dans la salle de classe.

Par rapport aux dimensions du modèle théorique de la compétence multiculturelle de l'enseignant, les aspects reliés aux attitudes positives ainsi qu'aux capacités d'examen critique manquaient de la définition initiale formulée par Indira. La dimension affective, traduite par des attitudes d'ouverture, de compréhension et de valorisation, apparaît dans la définition formulée par cette participante lors de l'entrevue bilan. Tout en accordant une place centrale à l'aspect cognitif, à la fin de sa formation pratique, Indira admet l'importance du volet affectif dans le cadre de la compétence multiculturelle de l'enseignant. La dimension *capacité d'examen critique et de rajustement* s'ajoute elle aussi, dès qu'Indira souligne la nécessité que l'enseignant prenne conscience des éventuels préjugés qu'il pourrait entretenir et surtout de les éliminer.

Les représentations d'Indira au sujet de l'influence du milieu sur l'éducation multiculturelle se sont enrichies d'une perspective d'équité et de cohésion sociale. En effet, si au

début de sa formation pratique l'éducation multiculturelle semblait être importante surtout dans la perspective d'intégration individuelle, à la fin, Indira met l'accent sur la perspective sociale. La figure 8 rend compte des changements des représentations d'Indira au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

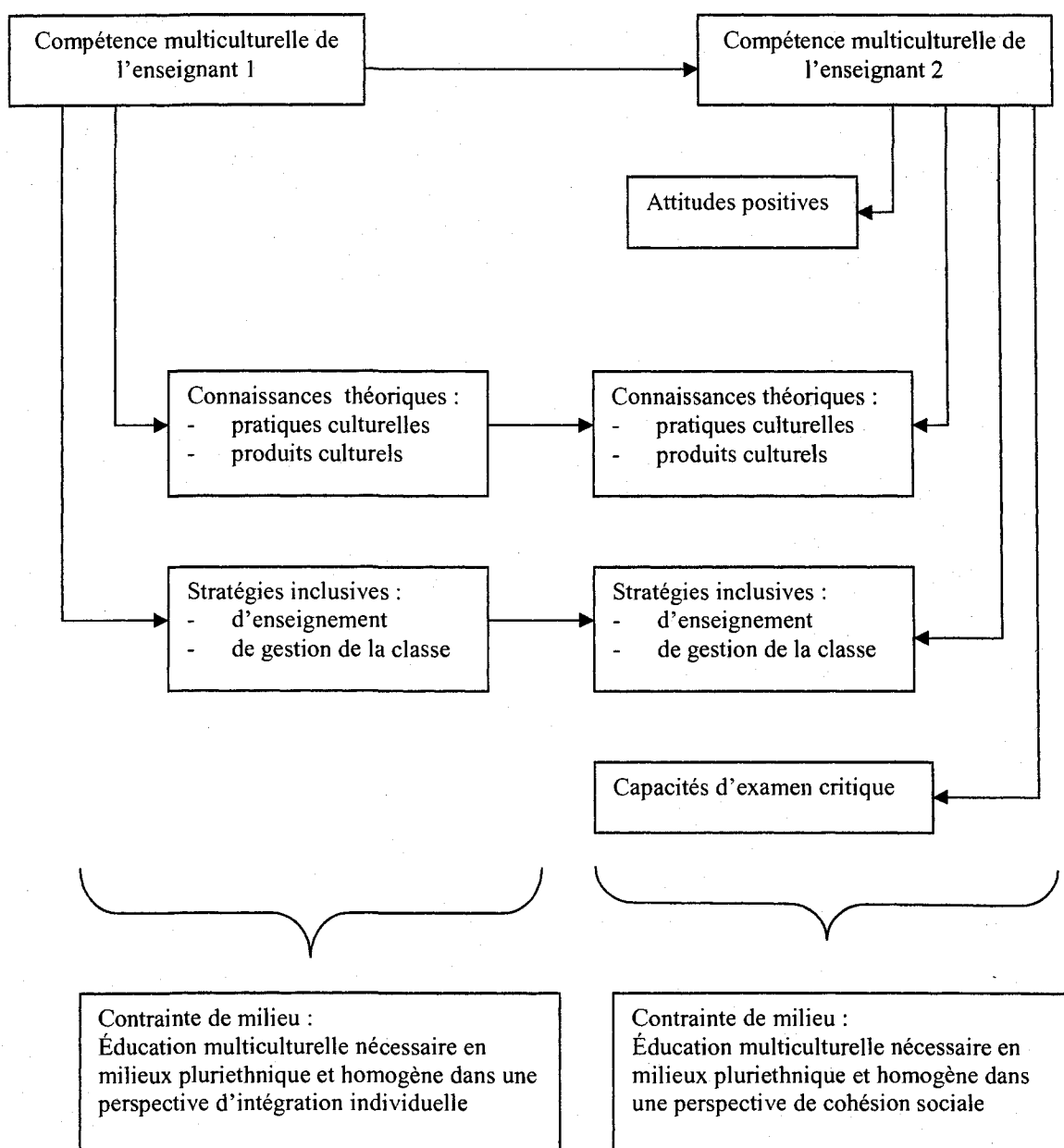


Figure 8 : Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant chez Indira

V. 7. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Avant le début de sa formation pratique, Indira s'attendait à apprendre plus au sujet des stratégies d'enseignement et de gestion de la classe adaptées aux groupes pluriethniques. La prise en charge de groupes-classes pluriethniques allait jouer, selon cette participante, un rôle important dans sa formation à l'enseignement, dans la mesure où l'observation et l'interaction avec des élèves d'autres origines lui auraient permis d'acquérir des connaissances théoriques sur certains groupes ethnoculturels. En revanche, elle ne s'attendait pas à des apprentissages reliés aux attitudes. Les sections qui suivent font état de la mesure dans laquelle les apprentissages perçus ont répondu aux attentes de départ d'Indira.

Apprentissages perçus des attitudes

Préoccupée plus par les aspects cognitifs, Indira accordait une place marginale aux attitudes de l'enseignant au début de sa formation pratique. À cette étape, la dimension affective ne faisait pas partie de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Durant ces deux stages, Indira a commencé à accorder un rôle plus important aux attitudes. « On en avait discuté un peu dans les cours, mais ce n'était pas si évident. Je me fiais aussi à mon expérience d'enseignante en francisation : là, c'est une clientèle très diversifiée. Mais ce n'est pas du tout la même chose. À voir les enfants – c'est très différent, ça prend de la sensibilisation et beaucoup d'ouverture. », témoigne-t-elle lors de l'entrevue bilan, tout en précisant que les stages l'ont aidée à comprendre cette réalité.

De l'ouverture, de la compréhension, des fois de la compassion, de l'humanité, de la tolérance, de la sensibilité aux difficultés d'adaptation – en voici tout autant de composantes du volet « attitudes » qu'Indira a découvert pendant ces stages d'enseignement. « L'enseignant

travaille avec des êtres humains. Il doit être conscient et faire attention aux vécus personnels des élèves, autrement son enseignement ne réussit pas. Surtout en milieu pluriethnique, là où certains élèves sont si vulnérables. »

Les attitudes et l'aspect affectif s'ajoutent ainsi aux connaissances théoriques pour constituer le noyau de la compétence multiculturelle de l'enseignant, dans la représentation finale d'Indira. Cette recentration se doit, selon le témoignage de la participante, à ses expériences de stage, et représente l'apprentissage le plus important réalisé.

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Indira apprécie que les stages ont été enrichissants du point de vue des apprentissages des connaissances théoriques. Si elle n'identifie pas d'apprentissage de produits culturels ni de perspective culturelle, la participante fait référence à des apprentissages de pratiques culturelles. À ce titre, elle cite plusieurs incidents critiques auxquels elle a assisté pendant ses stages d'enseignement. Par exemple, pendant la cérémonie de distribution de certificats de reconnaissance, le directeur de l'école est intervenu pour discipliner les élèves qui ne le regardaient pas dans les yeux et ne lui serraient pas la main. Cette intervention a créé un malaise chez les enfants visés, tous des immigrants récents, issus de divers pays de l'Afrique noire, qui obéissaient en fait aux normes culturelles de leur milieu d'origine.

Dans le même sens, Indira cite, entre autres, les incongruités entre diverses pratiques culturelles, comme la permission de toucher un élève. « Dans ma culture, il n'y a pas de problème, je peux toucher la main ou les épaules d'un élève pour attirer son attention ou pour le féliciter. Mais ici, je dois faire attention, ce n'est pas acceptable, et personne ne me l'a dit avant. J'ai dû le découvrir moi-même. Tout comme beaucoup d'élèves d'autres cultures doivent découvrir par

eux-mêmes ce qui est inacceptable ici. Avant de le découvrir, ils risquent d'être sévèrement jugés pour des erreurs qu'ils n'ont jamais voulu commettre."

Ces réflexions menées pendant les stages d'enseignement amènent Indira à mettre l'accent sur la formation formelle des enseignants, que ce soit de la formation initiale ou continue, en lien avec les connaissances théoriques. "Sans tomber dans des clichés et des stéréotypes, il y a des normes culturelles qui différencient. Ce serait bien que l'enseignant soit au courant, car autrement il va commettre des erreurs et il va blesser l'élève."

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

Indira affirme n'avoir pas observé, pendant ses deux stages pratiques, l'utilisation de stratégies inclusives d'enseignement ou de gestion de la classe. En lien avec cette problématique, le cas d'un élève d'origine asiatique a retenu son attention pendant son premier stage. Selon les notes d'Indira, cet élève "travaille très bien, mais il n'est pas intégré à la classe. Il reste toujours dans son coin, très réservé, très tranquille. Il ne parle jamais, mais si l'enseignante lui demande une réponse, il en a toujours une bonne, qui démontre sa compréhension." L'enseignante "voit cela de façon négative" et affirme "qu'il manque de motivation". À observer cet élève, Indira a noté, par exemple, que les autres élèves se moquaient un peu de son accent, et que l'enseignante ne l'encourageait pas à participer plus activement. La stagiaire a tenté de l'intégrer dans les activités, en lui donnant plus souvent la parole, en l'encourageant à exprimer son opinion et en lui faisant travailler en équipe avec d'autres élèves.

L'observation du cas précité a amené Indira à comprendre la nécessité que l'enseignant développe des stratégies inclusives. L'utilisation des stratégies inclusives viserait premièrement la réussite scolaire, mais aussi la formation à l'acceptation sociale, comme cette participante

conclut : “Chaque élève doit se sentir bien dans la classe et accepté tel qu’il est. C’est aussi à l’enseignant de créer un climat d’acceptation et d’inclusion, mais c’est loin de ce que j’ai pu voir pendant mes stages”.

Apprentissages perçus des capacités d’examen critique

Les capacités d’examen critique font partie de la définition de l’éducation multiculturelle formulée par Indira lors de son entrevue bilan. L’ajout de cette dimension à la compétence multiculturelle de l’enseignant résulte d’une réflexion personnelle en marge de certains incidents critiques observés pendant ses deux stages d’enseignement, comme par exemple l’observation de certaines normes sociales implicites différentes de celles de sa culture d’origine, le directeur d’école qui essaie de discipliner les élèves qui ne le regardent pas dans les yeux lors de la remise des certificats de reconnaissance, les critiques au sujet d’un numéro de danse présenté par des élèves d’origine africaine lors du spectacle de fêtes, la marginalisation de certains élèves, etc. La stagiaire est devenue sensible, selon ses propres témoignages, à l’importance d’une remise en question et d’un ajustement continu à la réalité de la classe. Tout en prenant conscience de cet aspect relié à la compétence multiculturelle de l’enseignant, Indira avoue ne l’avoir pas observé en milieu de stage.

V. 7. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l’apprentissage

Avant le début de la formation pratique en milieu de stage, Indira espérait avoir l’occasion d’échanger autour de la problématique multiculturelle avec ses enseignants associés. “Je suis autonome dans mes apprentissages, j’apprends beaucoup par l’expérience. En même temps, j’aime confirmer mes observations avec des personnes d’expérience. Surtout que je ne connais pas très bien le milieu, je m’attends à ce que les enseignants associés me guident et m’aident à

connaître et à comprendre ce que je vis en salle de classe”, nous avouait-elle lors de la première entrevue.

Il n’est alors pas surprenant que, parmi les facteurs qui ont influencé son apprentissage relié à la compétence multiculturelle pendant les stages pratiques, Indira cite en premier lieu l’interaction avec les élèves. En observant leur comportement, leurs réactions à de différentes situations, en discutant avec eux, Indira a pu amorcer une réflexion personnelle. “Les stages ont constitué une expérience très intéressante. J’ai pris conscience de l’aspect multiethnique, des défis. Après l’avoir vu, c’est difficile de ne pas en tenir compte.”, affirme cette participante.

L’encadrement des enseignants associés et des superviseurs de stage a joué un rôle peu important dans ce processus de prise de conscience, selon le témoignage d’Indira. Sensibilisée à la problématique multiculturelle, la stagiaire a identifié en revanche des situations où une approche qui prenne en considération les principes de l’éducation multiculturelle aurait été appropriée. Elle aurait aimé en discuter avec ses enseignants associés, mais, comme elle le fait remarquer, “l’éducation multiculturelle ne constituait pas une priorité”. Par conséquent, l’expérience immédiate et la réflexion restent les facteurs les plus importants ayant influencé son apprentissage. “Je me fie beaucoup à mon expérience et à mon instinct”, souligne-t-elle, et ajoute: “Après avoir vécu ces deux stages, je pense que je saurais quoi faire avec les élèves qui ne semblent pas à l’aise dans la classe. J’aurais toutefois aimé voir comment un enseignant d’expérience s’y prend.”

V. 7. 6. Synthèse du cas d’Indira

La conception de départ de l’éducation multiculturelle, telle que formulée par Indira, s’articulait autour des aspects cognitifs et didactiques. En effet, dans une première étape, cette participante mentionnait, dans le cadre de la compétence multiculturelle de l’enseignant, les

connaissances au sujet des produits et des pratiques culturelles ainsi que la maîtrise de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe. Les expériences de stage lui ont fait découvrir des aspects reliés aux attitudes de l'enseignant, à l'aspect affectif et aux remises en question. La conception exprimée par la participante lors de l'entrevue bilan reflète ce processus de réorientation vers les aspects affectifs et l'auto-questionnement de l'enseignant. La compétence multiculturelle de l'enseignant inclut dès lors des dimensions affectives et d'ajustement continu.

Un deuxième changement dans la conception d'Indira consiste dans la recentration des objectifs de l'éducation multiculturelle. Si au début ceux-ci portaient sur l'intégration individuelle, après la formation pratique en milieu de stage, la vision de cohésion sociale prend le dessus. Ce changement s'avère lourd de conséquences sur l'approche privilégiée. L'intégration individuelle suppose une approche éducative focalisée exclusivement sur l'effort d'ajustement de l'individu à un cadre immuable. L'objectif de cohésion sociale implique, par contre, des efforts réciproques d'adaptation et d'acceptation.

Les caractéristiques individuelles de la participante ont joué un rôle important dans le processus d'apprentissage de l'éducation multiculturelle chez Indira. Immigrante elle-même, Indira n'avait pas beaucoup d'expérience en lien avec la réalité multiculturelle canadienne. Après avoir travaillé avec des immigrants récents en cours de francisation, la participante a fait l'expérience des milieux où des élèves d'origine canadienne côtoient des élèves issus de l'immigration. Cela change la dynamique du groupe ainsi que la vision générale de la problématique multiculturelle, selon les observations de la stagiaire, et constitue une piste possible d'interprétation pour la recentration des objectifs de l'éducation multiculturelle de l'intégration individuelle vers la cohésion sociale.

Parmi les facteurs susceptibles d'influencer les apprentissages pendant les stages, Indira mentionne l'expérience et la réflexion personnelle. L'encadrement des enseignants associés et des superviseurs de stage reste non significatif du point de vue de l'éducation multiculturelle. Ce manque d'intervention suscite par contre des réflexions autour des possibilités d'amélioration de l'enseignement.

Indira a souligné à plusieurs reprises que l'éducation multiculturelle est, selon elle, importante pour la société canadienne contemporaine, mais que la réalité observée en salle de classe semble marginaliser cet aspect, souvent aux dépens des élèves issus de l'immigration. La société s'en trouverait perdante dans la mesure où les individus qui se sentent marginalisés ne participeront pas pleinement au développement du pays et que des tensions « dangereuses » pourraient s'accumuler. Une éducation qui tient compte des principes d'inclusion et de connaissance réciproque contribuerait à minimiser ces risques, selon Indira. La formation initiale des enseignants s'avère importante en vue de l'implantation réussie de ces principes. Les suggestions formulées par Indira portent premièrement sur la formation théorique des futurs enseignants. Des stages plus longs permettraient aux étudiants maîtres de se familiariser plus avec les réalités du métier, sous la supervision d'enseignants d'expérience.

Comme la structure actuelle du programme de formation initiale des enseignants semble marginaliser l'éducation multiculturelle, Indira propose que des aspects reliés à cette problématique soient intégrés dans l'évaluation des stages. En plus, cette participante fait remarquer que les enseignants d'origine immigrante, même certifiés au Canada, se heurtent encore à des résistances de la part des responsables de recrutement dans les écoles et les conseils scolaires.

V. 8. Noam

V. 8. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

D'origine haïtienne, Noam était dans la quarantaine au moment de sa participation à cette recherche. Il se préparait à enseigner les arts au niveau secondaire. Établi au Canada depuis plus de quinze ans, il avait terminé ses études secondaires à Montréal. Diplômé d'une université canadienne, Noam a décidé de poursuivre le programme de formation initiale à l'enseignement en Ontario, pour essayer par la suite d'obtenir son brevet d'enseignant au Québec.

Noam regarde les enjeux de l'éducation multiculturelle de la perspective de son expérience d'immigration. L'isolement des communautés culturelles représente l'aspect qui l'interpelle le plus : "C'est plus difficile d'avoir des contacts avec la communauté d'accueil. On reste entre nous. Même avec des communautés différentes, mais pas québécoise.", conclut-il après des années de réflexion à cette problématique. Et il formule ainsi ses inquiétudes : "Les meilleurs amis que j'ai eus depuis une quinzaine d'années que je vis ici sont des Haïtiens bien sûr, des Français de France, des gens d'autres communautés. Je n'ai jamais réussi à lier d'amitié avec des Québécois. Je me demande si c'est nous qui nous renfermons, ou ce sont eux autres qui ne nous acceptent pas ? Ils sont bien contents qu'on reste dans notre coin. Nous n'avons pas la chance d'avoir de rencontre authentique avec des gens de la société d'accueil."

Sa réflexion en marge de sa propre expérience et de celle de son cercle d'amis a amené Noam à se questionner sur le *vivre ensemble*, idée qu'il considère comme essentielle pour construire une société harmonieuse et équitable : "Dans la vie de tous les jours, on est appelés à vivre ensemble. Le modèle américain, et je parle là du Harlem, du ghetto, ce n'est pas un modèle à suivre. Vu l'impact social que ce cloisonnement a, je ne pense pas que ce soit profitable de

laisser aller les choses dans cette direction.” Afin de pallier le risque de fragmentation de la société en fonction des origines ethniques, Noam souligne l’importance de la valorisation des communautés culturelles, mais “toujours dans la perspective du *vivre ensemble*, pas pour en faire le centre”.

Le cloisonnement risque de créer des “inégalités sociales” ainsi que des “pertes de valeur ajoutée à la société”, pense Noam. Il appuie son argumentation sur les discours politiques : “On prétend que les gens des communautés immigrantes sont plus éduqués, qu’ils ont beaucoup de compétences qui pourraient faire avancer la société québécoise et canadienne. Mais il est vrai qu’ils ont de moins bons emplois à éducation égale et même supérieure...” Par conséquent, Noam envisage l’éducation multiculturelle comme une des solutions de décroisonnement et d’ouverture au *vivre ensemble* authentique.

V. 8. 2. Conditions externes

Le premier stage d’enseignement

Ce participant a effectué son premier stage d’enseignement dans une école située dans une communauté aisée. Les élèves étaient en grande majorité d’origine franco-ontarienne (environ 80%, selon l’appréciation de Noam). L’implication profonde des parents dans l’éducation de leurs enfants constituaient la caractéristique la plus importante de l’école. Le corps professoral était constitué en exclusivité d’enseignants blancs d’origine canadienne. Par contre, la plupart des suppléants appartenaient à des groupes minoritaires.

Noam a pris en charge douze groupes, de la première à la sixième année, auxquels il a enseigné l’art dramatique et les arts visuels. Ayant beaucoup d’expérience d’enseignement et

d'encadrement de stagiaires, l'enseignante associée qui l'a encadré pendant ce premier stage était spécialisée en art dramatique. Le défi de Noam a été précisément l'enseignement de l'art dramatique, dans la mesure où il n'avait pas suivi de cours spécifique de didactique de cette matière. En plus, comme ce n'était pas un sujet enseigné dans son pays, il n'avait pas d'expérience d'apprenant non plus. En revanche, il se considérait spécialisé en arts visuels, mais son enseignante associée enseignait pour la première fois cette matière. Par conséquent, elle n'avait pas vraiment de rétroaction à lui donner par rapport à ces cours.

Son superviseur de stage avait lui aussi de l'expérience d'encadrement et de suivi de stagiaires. Son intervention durant le stage a été toutefois "très limitée à des questions administratives", apprécie Noam, tout en justifiant pourquoi il ne fait pas de référence au rôle du superviseur de stage dans sa formation professionnelle.

Le deuxième stage d'enseignement

Ce participant a effectué son deuxième stage dans un milieu similaire au premier. En effet, située dans la même communauté, l'école secondaire dans laquelle il a poursuivi sa formation professionnelle desservait une population étudiante présentant quasiment les mêmes caractéristiques socio-culturelles.

Bénéficiant de l'encadrement d'une enseignante associée d'expérience, Noam a enseigné les arts visuels à sept groupes, dont trois en septième année et quatre en huitième année. Plusieurs facteurs ont contribué à la réussite de ce deuxième stage. D'une part, le stagiaire a eu la chance d'enseigner sa didactique principale, au niveau pour lequel il se préparait. D'autre part, l'enseignante associée était elle-même spécialiste des arts visuels, ce qui a rendu son encadrement plus ciblé sur les problématiques spécifiques de la matière.

Le même superviseur de stage a assuré le lien avec l'Université. Comme le stagiaire n'a pas rencontré de difficulté particulière, le superviseur n'a pas joué un rôle important dans sa formation.

V. 8. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

La représentation de Noam au sujet de l'éducation multiculturelle prend ses racines dans la réflexion en marge de sa propre expérience d'immigration : "Au niveau de mon expérience, dans les écoles (pas seulement dans les universités) il y a un cloisonnement. Cela reste, même s'il diminue de nos jours." À partir de ces observations, le participant avance l'idée que l'attitude neutre devant les différences ethnoculturelles bloque le dialogue et contribue à l'isolement : "Je pense qu'il y a comme une forme d'anonymat qui ne favorise pas le rapprochement multiculturel des gens. Le multiculturalisme, j'ai l'impression que c'est un peu comme les fast-food : les gens viennent consommer, mais pas pour le rapprochement réel. À la fin, chaque bloc reste indépendant, il n'y a pas de communication."

S'opposant d'emblée à l'attitude neutre, Noam privilégie "une approche qui tient compte des différences". L'éducation multiculturelle représenterait un moyen d'adaptation de l'enseignement aux "différentes clientèles", qui tient compte des "particularités culturelles et religieuses, des valeurs de chaque culture". Dans cette optique, l'éducation multiculturelle contribuerait à valoriser "les particularités de chaque communauté", mais sans "étouffer" les autres.

Selon ce participant, l'éducation multiculturelle fait partie de l'éducation civique obligatoire de nos jours pour tous et s'inscrit dans une approche de *vivre ensemble* : "C'est l'apprentissage à vivre dans la société. Il y a certes des personnes différentes de nous, et cela de plusieurs points de vue, mais il faut être capable de vivre avec, de vivre à côté." L'éducation multiculturelle atteindra ces objectifs dès qu'elle aura "amené les gens à sortir de leur communauté, à interagir avec les autres."

"Le défi le plus important se situe au niveau du changement des mentalités", soutient Noam. Dans cette optique, l'éducation multiculturelle devrait être dispensée à tous, dès l'âge le plus tendre, sans égard aux caractéristiques du milieu (perçu comme homogène ou pluriethnique).

Dès le début de son programme de formation à l'enseignement, Noam était persuadé que l'enseignant doit avoir des compétences multiculturelles spécifiques. Conscient que "la façon de faire de l'enseignant va modifier les habitudes et les attitudes de ses élèves", ce participant affirme l'importance que l'enseignant ait des représentations et des attitudes positives à l'égard des différences ethnoculturelles. Cela influencerait à la fois ses attentes au sujet du progrès scolaire des élèves issus des communautés culturelles et le climat de la classe. En plus d'une "sensibilisation" à l'existence des différences, l'enseignant doit se montrer prêt à les valoriser dans ses cours et à apprendre à ses élèves "comment les valoriser à leur tour".

L'enseignant devrait "se rendre compte que tous les élèves sont égaux au niveau des règlements, mais différents au niveau de l'apprentissage", nous dit Noam. Et il renforce cette idée: "Cette égalité doit aller à la discipline, mais pour une unité d'apprentissage, un projet éducatif, on ne peut pas toujours tenir compte de toutes les différences, mais il faut montrer qu'on le fait." Afin de répondre à cet impératif, l'enseignant devrait proposer des activités

d'apprentissage qui "permettent des échanges à l'intérieur d'une classe ou d'une école". Comme la gestion des différences s'appuie sur "des activités réalistes", Noam suggère par exemple de "monter des scénarios d'apprentissage sur une production attendue concrète". Cette production devrait "être multiculturelle, transmettre des idées qui valorisent certains points, comme l'intégration équitable sur le marché de l'emploi, et faire travailler ensemble des élèves canadiens et immigrants, pour sensibiliser les jeunes au *vivre ensemble*.", explique-t-il.

Toute intervention éducative devrait "tenir compte de la réalité de l'élève", avance Noam. Dans ce sens, l'enseignant aurait intérêt à connaître ses élèves, "ce qu'ils sont réellement", et à ne pas appliquer des "étiquettes faites à l'avance, sur n'importe quelle base". Prendre conscience des "jugements influencés par des stéréotypes" et "faire des efforts pour les éviter", découvrir l'élève et lui apprendre à se découvrir lui-même tout en découvrant les autres – voici les aspects sur lesquels ce participant mettait l'accent avant son premier stage. Qu'en est-il après avoir suivi ses deux stages professionnels ?

À la fin du programme de formation à l'enseignement

L'éducation multiculturelle conserve son importance aux yeux de Noam, dans la mesure où "elle permet aux élèves de se sentir valorisés". Dans une optique de réussite scolaire cette fois-ci, ce participant affirme que "plus l'élève est valorisé, plus il réussit". Cette remarque s'appuie tout d'abord sur ses propres souvenirs : il se rappelle qu'en secondaire V, par exemple, les enseignants ne faisaient d'effort ni pour valoriser la culture des élèves immigrants, ni pour les aider à s'intégrer. Du coup, les élèves issus des communautés ethnoculturelles se sentaient "marginalisés, frustrés et démotivés" par rapport à leurs apprentissages. Un incident critique vécu lors de son premier stage renforce la même idée. Noam décrit la réaction enthousiaste d'une jeune

filles en 3e année quand elle a appris que le stagiaire était Haïtien comme elle. “J’ai compris que cette situation l’interpellait très profondément. Non parce qu’elle n’était pas intégrée, au contraire, elle était très bien intégrée et très à l’aise. Mais je pense qu’elle cherchait quelqu’un qui partage certaines choses avec elle, et qui la sécurise par rapport à ses racines.”, explique Noam.

Le participant réitère l’affirmation que l’enseignant doit avoir des compétences spécifiques. Tout d’abord, précise-t-il, des attitudes positives, qui lui permettent d’agir de sorte à ce que l’élève se sente valorisé et “fier d’être ce qu’il est”. Cela supposerait également que l’enseignant ait un certain bagage de connaissances, qui l’aide surtout à “comprendre ses élèves au-delà des stéréotypes”. Ces connaissances se trouveraient à la base des activités d’apprentissage proposées. En se référant spécifiquement à la didactique des arts visuels, Noam souligne que “si l’enseignant a l’intérêt et des connaissances solides, l’enseignement des arts permet la valorisation des cultures des élèves dans la classe”. Il suggère, à titre d’exemple, de demander aux élèves de présenter un artiste important de leur pays, tout en insistant sur le cadre historique et social dans lequel cet artiste a vécu et créé, ou bien de traiter des significations différentes d’une couleur, d’un sujet ou d’une technique dans plusieurs cultures.

En parlant des stratégies de gestion de la classe, Noam revient à l’idée que “la discipline devrait s’appliquer à tout le monde”. Par contre, l’enseignant devrait avoir les connaissances qui lui permettent de “comprendre si un tel geste vient d’un manque de discipline ou d’une tradition culturelle différente”, que l’élève n’a pas encore eu le temps de conscientiser.

Enfin, l’enseignant devrait réfléchir à sa pratique, “prendre conscience de ce qui est fait et des améliorations possibles”. Cet exercice lui permettrait de “tirer profit des occasions qui se présentent à lui de contribuer à l’éducation intégrale de ses élèves”, incluant non seulement

l'enseignement de la matière, mais également celui du *vivre ensemble*. Toujours en lien avec l'enseignement des arts, après avoir analysé ses expériences de stage, Noam fait remarquer que "les possibilités d'ouverture sont là, mais les enseignants n'y pensent pas".

L'éducation multiculturelle, envisagée comme une "ouverture à la découverte de soi et de l'autre", serait importante à la fois en milieu homogène que pluriethnique. Dans la même perspective de *vivre ensemble* qui sous-tend la conception de Noam, l'éducation multiculturelle devrait "renforcer l'estime de soi des élèves", quel que soit le milieu où ils vivent, et les faire comprendre la richesse des différences.

Évolution des représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Articulée autour des idées de *vivre ensemble* et de valorisation de l'élève, la représentation de Noam au sujet de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant semble avoir peu changé durant sa formation professionnalisante. C'est d'ailleurs la perception du stagiaire, quand il affirme : "Les stages ne m'ont pas beaucoup appris. [...] L'éducation multiculturelle, il n'y avait rien de fait à ce niveau."

Aux deux étapes de son parcours de formation, Noam souligne l'importance de l'éducation multiculturelle, quelles que soient les caractéristiques du milieu d'enseignement. Les deux objectifs principaux de ce type d'éducation restent la valorisation de l'élève et le *vivre ensemble*. Si en milieu pluriethnique les deux objectifs sont importants du point de vue de la routine quotidienne, en milieu homogène la question se pose en termes d'ouverture et de sensibilisation : "Peut-être que nous ne pouvons pas proposer une approche multiculturelle dans un milieu homogène, mais ouvrir les horizons des élèves. On vit dans un monde de plus en plus

global, pas seulement dans un sens économique, mais il y a de la mobilité. [...] Les déplacements des populations changent le visage de notre société. Le jeune doit être préparé à ne pas rester cloisonné dans un milieu monoculturel. L'enseignant doit l'aider à s'ouvrir à cette réalité, peut-être qu'il va être appelé à aller dans un milieu pluriethnique, dans une grande métropole ou peut-être à l'extérieur du Canada. [...] Si on ne lui donne pas ces outils pour *vivre ensemble* durant sa période de formation, le sens que c'est une réalité bénéfique pour la société, il va beaucoup perdre. Et la société aussi.", explique Noam.

De plus, il croit toujours que l'enseignant doit avoir des compétences spécifiques pour éduquer au multiculturalisme. Sa représentation des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant a évolué toutefois pendant la formation professionnalisante. Dans une première étape, la compétence multiculturelle de l'enseignant comprenait selon Noam des attitudes positives, des stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe ainsi que la capacité d'examen critique des préjugés et des stéréotypes. Ces trois dimensions sont conservées dans la conception exprimée après le deuxième stage d'enseignement, mais il s'y ajoute les connaissances théoriques qui permettent à l'enseignant de documenter les activités d'apprentissage proposées ainsi que son approche de la gestion de la classe. Les connaissances théoriques semblent inclure des produits culturels et des pratiques culturelles. La figure 9 rend compte de cette évolution.

V. 8. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquises

Avant son premier stage professionnel, les attentes de Noam par rapport à ses apprentissages en lien avec l'éducation multiculturelle se limitaient à la gestion de classe. À réfléchir à son expérience d'apprenant, il était parvenu à la conviction que la "dynamique de

groupe est différente en milieu pluriethnique”. Par conséquent, il supposait que devant des groupes classes pluriethniques, l’enseignant doit “lutter pour que les feux ne s’allument”. Dans cette optique, Noam espérait que les stages allaient l’outiller de stratégies de prévention et de gestion des conflits.

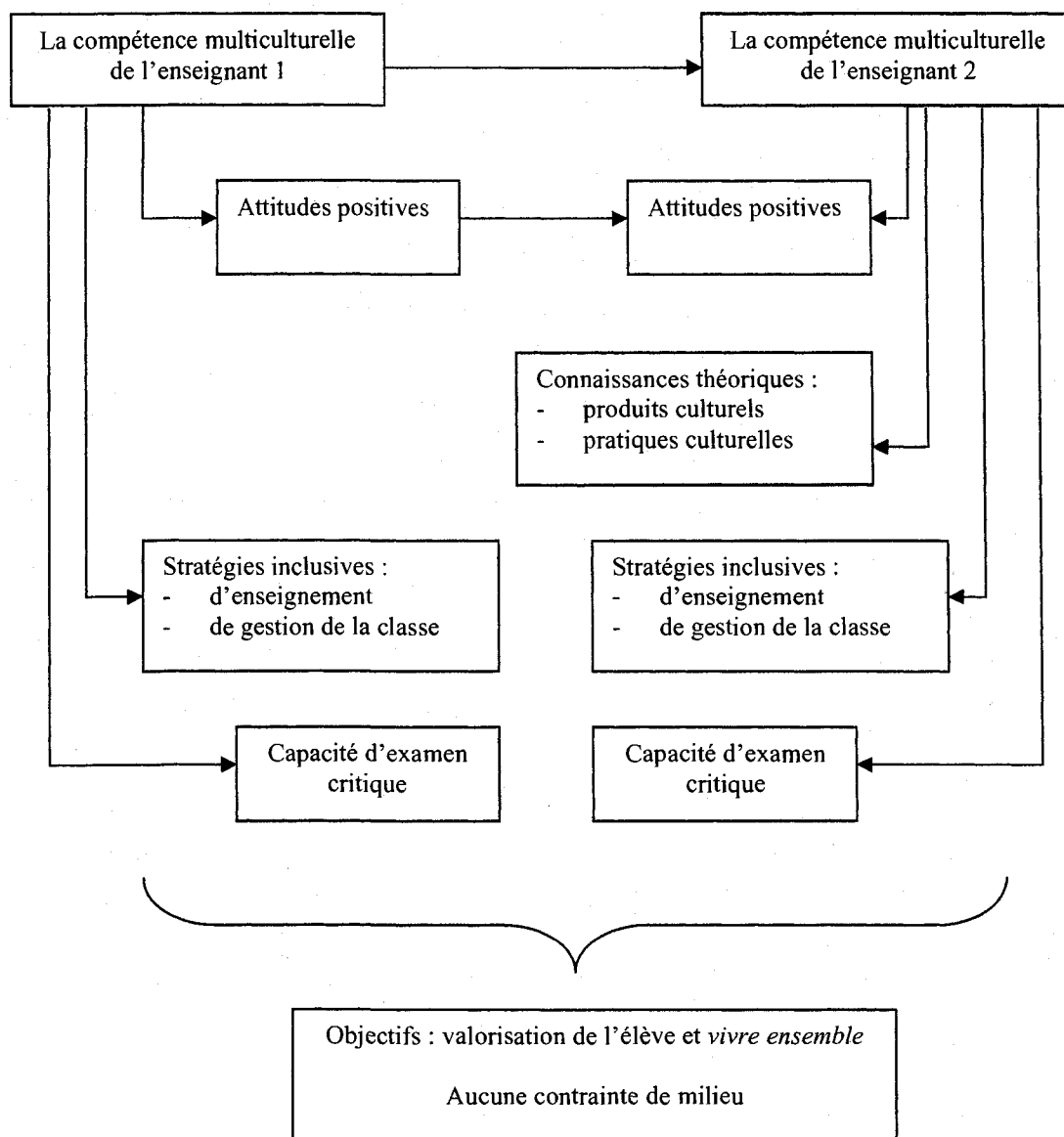


Figure 9 : *Évolution des représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant chez Noam*

Par ailleurs, il s'attendait également à découvrir des moyens pour motiver et garder la motivation des élèves face aux apprentissages. Sans toucher exclusivement à la spécificité de l'enseignement en milieu pluriethnique, cette attente concernait l'ensemble du fonctionnement de l'enseignant. Selon Noam, la question de la motivation se posait toutefois d'une façon plus ardue en milieu pluriethnique, dans la mesure où l'enseignant est appelé à proposer des activités d'apprentissage significatives pour chacun des élèves dans la classe.

En portant une appréciation globale sur ses apprentissages de stage, lors de l'entrevue bilan, Noam affirme que, du point de vue de l'éducation multiculturelle, "très peu a été fait" et que "les stages ne m'ont pas beaucoup appris". Il explique cette perception par les caractéristiques du milieu de ses deux stages, effectués dans des écoles desservant une population étudiante plutôt homogène et qui ne vivait pas de situation conflictuelle en lien avec l'origine ethnique. En revanche, il partage son sentiment que le peu d'attention portée à l'éducation multiculturelle a limité ses apprentissages durant les deux stages : "Cette absence m'a montré qu'il y a une bonne partie de formation qui manque aux futurs enseignants. Il faudrait que le programme de formation les aide à s'ouvrir à la réalité multiculturelle, même au risque de créer un choc. Ils [les futurs étudiants] vont découvrir des choses auxquelles ils ne s'attendaient pas." Mais voyons quelles sont les perceptions de ce participant au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle acquise à travers les deux stages d'enseignement.

Apprentissages perçus des attitudes et des capacités d'examen critique

Noam souligne le "faible niveau de sensibilisation" aux différences qu'il a perçues durant sa formation professionnalisante. "Tous les élèves sont traités au même niveau. Les différences sont ignorées, et cela peut avoir un impact négatif sur l'apprentissage mais aussi sur l'intégration

sociale de l'élève", explique le participant, en se basant essentiellement sur sa propre expérience d'immigration.

Ce participant ne perçoit aucun apprentissage réalisé pendant ses deux stages d'enseignement en lien avec les attitudes et les capacités d'examen critique face à la diversité ethnoculturelle. Cette absence d'intervention alimente son questionnement au sujet de la capacité du système d'éducation à former des citoyens capables de construire et de maintenir une société équitable : "Comment pouvons-nous arriver là [à une société équitable] si nous ne parlons même pas des différences, si nous les ignorons, si nous ne les respectons pas ? À l'école, sur le marché du travail, dans la vie de tous les jours ? L'école devrait assumer ses responsabilités, peut-être que les autres institutions vont suivre."

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Du point de vue des connaissances théoriques, Noam perçoit la même absence d'activité spécifique. Cela lui semble d'autant plus étonnant dans le cadre des cours d'arts, là où la matière "invite à l'ouverture". À observer l'approche "uniformisante" privilégiée, le participant exprime son opinion que ces cours d'arts devraient constituer une occasion de "donner la parole aux élèves", de les inviter à "découvrir leurs origines et à découvrir les origines de leurs copains". Il mentionne une seule activité de ce type, qui a porté sur les significations des couleurs dans de différentes cultures, mais il fait remarquer que d'autres sujets auraient pu être tout aussi valorisants.

Apprentissages perçus des stratégies inclusives

Noam affirme ne pas avoir réalisé d'apprentissage en lien avec des stratégies inclusives. Il mentionne plusieurs apprentissages réalisés au sujet de la gestion de la classe, mais il les perçoit comme des stratégies générales, que l'enseignant doit par la suite essayer d'adapter aux caractéristiques de ses groupes-classes. Le participant exprime également l'opinion que, tant que les futurs enseignants ne sont pas sensibilisés à la nécessité de dispenser un enseignement différencié, "tout se passera comme si tout le monde était pareil dans la classe".

V. 8. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

"Je vais apprendre de l'enseignant associé et avec l'enseignant associé", affirmait Noam lors de la première entrevue dans le cadre de cette recherche. En se référant aux facteurs qui pourraient influencer son apprentissage en lien avec le multiculturalisme, le participant mentionnait en premier lieu l'enseignant associé. Il s'attendait à avoir la chance "d'observer celui-ci, de discuter de ma propre approche et de l'améliorer à la suite des rétroactions reçues". L'expérience personnelle d'enseignement à des groupes pluriethniques figuraient en deuxième lieu, dans la mesure où l'interaction avec les élèves aurait déterminé des autorégulations. Enfin, le stagiaire n'avait pas d'attente à l'égard du superviseur de stage, dont le rôle se limitait, selon Noam, à celui de "tampon" qui "aide à prévenir les conflits avec l'enseignant associé".

La réalité des deux stages professionnels a partiellement confirmé les attentes de ce participant. En effet, l'expérience personnelle d'enseignement semble avoir joué un rôle important dans sa formation. Les interactions avec les élèves, la préparation des cours et la mise à l'essai devant les groupes-classes, la routine quotidienne et les incidents imprévus occupent la place la plus importante parmi les facteurs qui, selon Noam, ont contribué à son apprentissage.

La participation à la présente recherche constitue un deuxième facteur important selon ce participant. Il invoque à l'appui de son affirmation l'occasion de réfléchir à la problématique multiculturelle, d'observer la dynamique des groupes, leurs réactions à certaines activités proposées par le stagiaire : "Je ne serais peut-être pas arrivé à réfléchir à tout cela si je n'avais pas participé à cette recherche. Ça faisait partie de mon questionnement personnel, mais je n'aurais pas pris le temps d'observer en détail mes groupes de ce point de vue. Je leur ai proposé des activités et je les observais faire plus attentivement, en étant plus sensible aux questions multiculturelles".

En revanche, l'accompagnement des enseignantes associées n'a pas joué le rôle attendu du point de vue de l'éducation multiculturelle. Malgré la présence dans les groupes-classes d'élèves issus de l'immigration, les enjeux de l'éducation multiculturelle ne figuraient pas parmi les priorités des deux stages. Pour sa part, selon la perception du participant, le superviseur de stage ne s'est pas impliqué à ce niveau dans la formation du stagiaire.

V. 8. 6. Synthèse du cas de Noam

La conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant exprimée par Noam est alimentée par sa réflexion en marge de sa propre expérience d'immigration. Les stages professionnels semblent avoir peu contribué à la cristallisation des conceptions de ce participant. En effet, l'analyse du discours de ce participant a souligné sa perception de l'absence de tout apprentissage en lien avec la problématique multiculturelle pendant les deux stages d'enseignement.

En revanche, ses représentations confirment le modèle théorique adopté par la présente recherche. Dès le début de sa participation à cette étude, Noam a exposé une conception de la

compétence multiculturelle qui comprenait trois des quatre dimensions de notre modèle théorique, soit les attitudes positives, les stratégies inclusives et les capacités d'examen critique. La dimension reliée aux connaissances théoriques s'y est ajoutée à la suite des stages. L'observation du traitement "neutre" des différences culturelles a amené ce participant à se questionner sur la formation professionnelle des enseignants et explique l'attention portée, à la fin de son parcours d'apprentissage, aux connaissances théoriques. Sans avoir bénéficié, selon ses perceptions, d'une formation professionnalisante spécifique, Noam pense que son expérience personnelle l'a outillé pour dispenser une éducation multiculturelle, que ce soit en milieu pluriethnique ou homogène : "Je me sens plus outillé à essayer de parler à un parent haïtien ou africain qui vient à l'école pour discuter de son enfant ; plus outillé qu'un Canadien qui n'a jamais quitté son pays. Même avec les parents canadiens, je suis bien imbu de la culture québécoise, après toutes ces années passées ici..."

Noam perçoit comme insignifiante l'influence des facteurs attendus sur son apprentissage en lien avec l'éducation multiculturelle. Par contre, il souligne l'influence de son expérience personnelle, de sa réflexion en marge de cette expérience, intensifiée par sa participation à cette recherche.

En analysant les facteurs qui auraient pu contribuer à ses apprentissages, ce participant mentionne en premier lieu l'accompagnement des enseignants associés. Cet accompagnement devrait cibler la problématique multiculturelle, que ce soit en milieu homogène ou pluriethnique, et devrait être encouragé par l'université et par les conseils scolaires. En plus, Noam souligne l'influence de l'équipe-école : "S'il n'y a pas d'intérêt et d'initiative dans l'école, l'enseignant aura beau vouloir faire des choses. Il se heurtera toujours à des résistances insurmontables."

V. 9. Joël

V. 9. 1. Conditions internes : caractéristiques personnelles et expérience multiculturelle

Dans la trentaine, Québécois de souche, Joël se préparait à enseigner au niveau élémentaire. Élevé en milieu urbain, ce participant avoue avoir beaucoup réfléchi à la problématique du multiculturalisme. Ses réflexions s'appuient sur des études dans le domaine ainsi que sur de l'expérience de travail. En effet, il a suivi un cours de sociologie des relations ethniques pendant son premier baccalauréat. De plus, il a enseigné en milieu autochtone. Malgré les différences inhérentes de problématique, cette expérience a amorcé une prise de conscience de la nécessité d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques du groupe-classe.

Son séjour en Ontario, en vue de compléter sa formation initiale à l'enseignement, l'a confronté à la réalité de la communauté franco-ontarienne. En lien direct avec la diversité ethno-culturelle et la problématique des groupes minoritaires, l'observation de cette communauté a déterminé des remises en question du multiculturalisme. En nous parlant du « sentiment de siège » des Franco-Ontariens, Joël remarque la distinction que ceux-ci font entre « leur statut de minorité et les autres communautés minoritaires ». Pour lui, cette situation serait plus « une occasion de se rassembler, de s'entraider, que de se séparer ». C'est d'ailleurs une idée qui revient souvent dans ses témoignages sur ses expériences de stage. Mais voyons en quels milieux se sont déroulés ses deux stages d'enseignement.

V. 9. 2. Conditions externes

Le premier stage d'enseignement

Joël a effectué son premier stage d'enseignement dans une école publique en milieu urbain. Desservant une population étudiante pluriethnique, l'école d'accueil du stagiaire ne semblait pas appliquer une politique multiculturelle ou antiraciste explicite. Parmi les groupes ethniques les plus représentés dans l'école, le stagiaire a mentionné les Libanais, à côté de Sud-

Américains et quelques Africains. En contraste avec la diversité ethnoculturelle des élèves, le corps professoral était très homogène, constitué dans sa grande majorité de femmes blanches de classe moyenne.

Durant ce premier stage, Joël a pris en charge un groupe de sixième année, auquel il enseignait les mathématiques, les sciences, l'anglais et le français. Le faible niveau de français parlé par certains élèves ("incompréhensible des fois", selon son témoignage) a surpris le stagiaire.

L'enseignante associée qui a accompagné ce participant durant son premier stage avait cinq ans d'expérience d'enseignement et Joël était son premier stagiaire. Son accompagnement n'a pas touché d'une façon explicite à la problématique multiculturelle.

La superviseuse de stage avait beaucoup d'expérience d'enseignement et d'encadrement de stagiaires. L'éducation multiculturelle ne faisait pas partie de ses préoccupations pendant les échanges avec le stagiaire.

Le deuxième stage d'enseignement

Le deuxième stage d'enseignement s'est déroulé lui aussi dans une école publique en milieu urbain. La population étudiante appartenait selon le participant à la classe moyenne. Les représentants des groupes ethniques constituaient, selon les observations du stagiaire, environ un tiers de la population étudiante de l'école et subséquemment, des groupes-classes pris en charge par le stagiaire : des Sud-Américains, des Haïtiens, des Africains, quelques Libanais. Par contre, dans les équipes sportives, les élèves d'origine immigrante étaient davantage représentés que dans les classes régulières.

Le corps professoral, plus diversifié que dans l'école où Joël a effectué son premier stage, comprenait quelques enseignants d'origine immigrante : un Français de France, une Libanaise,

une Haïtienne (éducatrice). Malgré la diversité ethnoculturelle des élèves et du corps professoral, le stagiaire n'a pas remarqué la mise en place d'une politique multiculturelle ou antiraciste.

Un enseignant associé d'expérience (vingt-sept ans d'enseignement) a encadré le stagiaire pendant ce stage. Plus exigeant mais aussi plus sympathique que celle du premier stage, cet enseignant associé ne se préoccupait lui non plus de l'éducation multiculturelle. La même superviseuse de stage a accompagné le participant dans ce deuxième stage.

Joël a pris en charge des groupes de la première à la sixième année, auxquels il a enseigné l'éducation physique. Il a aussi participé à des entraînements des équipes sportives de l'école.

V. 9. 3. Représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Avant le premier stage

L'éducation multiculturelle s'inscrivait, selon Joël, et cela dès le début de sa participation à cette recherche, dans une approche éducative "respectueuse des différences individuelles". En effet, pour ce participant, la culture "fait partie du complexe qui définit la personnalité, à côté d'autres dimensions telles le sexe ou le type d'intelligence", pour n'en citer que quelques-unes. L'enseignant se doit (et doit à ses élèves, comme Joël le soulignait lors de la première entrevue) de "connaître, comprendre et respecter ces différences individuelles". Son enseignement doit prendre en considération "l'unicité de chacun de ses élèves" et s'adapter en conséquence, en proposant "des activités variées qui rejoignent chaque élève de la classe". En tant que dimension constitutive de ce complexe de différences individuelles, la culture joue, selon Joël, un rôle important dans l'enseignement. L'enseignant doit par conséquent avoir une compétence multiculturelle qui lui permette de dispenser un "enseignement adapté à chacun de ses groupes", quelle qu'en soit la composition ethnique.

En incluant l'éducation multiculturelle dans le cadre de la pédagogie différenciée, Joël la met en perspective individuelle mais aussi sociale. Son importance lui apparaît évidente au niveau de la réussite scolaire. En effet, à son avis, "un enseignement qui prend en considération les différences individuelles serait plus efficace qu'un enseignement basé sur le postulat de l'uniformité". Prendre conscience des différences entre les élèves dans la classe constitue un premier pas vers "une éducation adaptée aux besoins spécifiques de chacun". Cela renforcerait à long terme autant "le respect de soi chez les élèves que le respect des autres". Des effets sociaux positifs pourraient s'observer aussi à long terme, dans la mesure où les élèves d'aujourd'hui participeront demain à une société "plus compréhensive et respectueuse des différences".

Selon Joël, la compétence multiculturelle de l'enseignant comprend, dans une première étape, des attitudes positives ainsi que des stratégies d'enseignement différenciées. Joël place les attitudes positives à la base de la compétence multiculturelle de l'enseignant. En effet, nous dit-il, "Si on part avec des préjugés, il y a de fortes chances que notre enseignement en soit affecté. Les élèves vont finir par s'en rendre compte, et les conséquences à long terme sont inestimables. Cela peut marquer un élève à jamais." Mais les attitudes ne constituent que le point de départ pour un enseignement respectueux des différences. L'enseignant doit "connaître son groupe-classe et être capable d'adapter son enseignement à ses caractéristiques". Sans avoir une idée précise de la réalité couverte par les stratégies d'enseignement différenciées, Joël les inclut dès le départ parmi les compétences de l'enseignant.

De plus, l'enseignant doit avoir certaines connaissances théoriques sur les groupes ethnoculturels représentés dans sa classe. Cela lui évitera des "gaffes culturelles" et lui permettra de "mieux rejoindre les élèves issus de l'immigration récente". L'enseignant instaurerait plus facilement "une ambiance favorable à l'apprentissage" et créera "des liens plus durables avec les

élèves” s’il montre “de l’intérêt pour ce qu’ils sont, pour leur culture et pour leur expérience antérieure”.

Enfin, l’enseignant se doit de réfléchir continuellement à son enseignement et à l’impact qu’il peut avoir sur les élèves. “L’enseignant doit être conscient que tout ce qu’il affirme devant les élèves aura un impact sur ceux-ci, d’une manière ou d’une autre, à un moment donné. S’il transmet des préjugés ou tout simplement de l’information erronée, cela marquera négativement au moins un élève dans sa classe.” Un processus continu de réflexion et d’information mènera à des rajustements de l’attitude ainsi que des stratégies utilisées, en vue d’un meilleur enseignement: “L’enseignant doit réfléchir à ce qu’il fait et à comment il le fait, il doit observer comment ça marche et prendre des décisions pour changer d’approche si besoin.”

Le milieu n’influence pas beaucoup l’éducation multiculturelle, soutient Joël dans cette première étape. Ce type d’éducation, partie intégrante d’une pédagogie différenciée, est aussi importante en milieu homogène qu’en milieu pluriethnique. Quel que soit le milieu, l’enseignant doit “tenir compte des différences individuelles” et “former ses élèves dans le respect de celles-ci”.

À la fin du programme de formation à l’enseignement

Les stages d’enseignement ont permis à Joël de préciser sa conception de l’éducation multiculturelle et des compétences de l’enseignant. La définition de l’éducation multiculturelle fournie par ce participant lors de l’entrevue bilan souligne aussi le statut de celle-ci comme composante de la pédagogie différenciée. Joël opère à ce moment-ci une distinction entre les spécificités des matières à enseigner. Les contenus devraient être “mieux adaptés au niveau des sciences sociales”. L’adaptation des stratégies d’enseignement s’avère en échange “plus nécessaire en mathématiques et en sciences”. Ces adaptations impliquent la compétence multiculturelle de l’enseignant.

Des connaissances théoriques générales sur les groupes ethniques permettraient à l'enseignant "d'adapter son intervention en salle de classe" et "d'améliorer l'interaction avec les parents". Acquérir ce type de connaissances suppose d'emblée "une attitude d'ouverture et de compréhension de la part de l'enseignant". "Humain lui-même", l'enseignant ne pourra pas apprendre, selon Joël, si "le contenu ne lui semble pas significatif". En guise d'exemple de connaissances théoriques, Joël rappelle la nécessité d'appuyer l'enseignement des sciences sociales sur des exemples tirés de différentes cultures. En milieu homogène, cela ouvrirait la perspective des élèves sur "la diversité des expériences et des points de vue". En milieu pluriethnique, cette approche valoriserait "l'expérience directe des élèves de diverses origines ethniques", tout en facilitant "la connaissance réciproque" et "l'inclusion". De plus, comme les parents jouent un rôle important dans l'éducation des enfants, Joël pense qu'établir des partenariats école-parents "augmenterait les chances de réussite scolaire des élèves". Dans ce sens, des connaissances de base sur "les rôles de chaque parent dans différentes cultures" aideraient les enseignants à "rejoindre les familles des élèves issus de l'immigration".

En tenant compte des principes de la pédagogie différenciée, l'enseignant doit adapter ses stratégies d'enseignement aux caractéristiques individuelles des élèves. Les différences culturelles, nous dit Joël, font partie de ces caractéristiques. Il faudrait, par exemple, "adapter son enseignement des sciences ou des mathématiques de façon à répondre aux besoins des élèves qui ne sont pas habitués à un mode de pensée abstraite". De l'autre côté, il faudrait appuyer sa manière de gestion de la classe sur des connaissances de base sur les différentes cultures, de façon à "ne pas inhiber certains élèves dont l'éducation a commencé dans des milieux qui ne privilégiaient pas les mêmes valeurs que le système canadien". Ces élèves ont besoin d'un encadrement "plus serré", pour "leur faire comprendre les différences entre leurs valeurs et celles

du système canadien”, mais qui ne les placent pas dans des “positions embarrassantes” ou “en situation d’exclusion”.

Enfin, un processus continu de remise en question doit accompagner l’intervention de l’enseignant. “Quand quelque chose ne va pas, il faut se poser des questions. Par exemple, j’ai lu une étude sur le niveau de placement des élèves d’origine ethnique. Il semblerait que ces élèves sont plus à risque. Cela ne correspond pas tout à fait à mes observations directes, mais s’il y a des statistiques qui le disent, c’est qu’il y a quelque chose là. Il faudrait se poser des questions là-dessus, il faudrait ajuster des choses. Il y a beaucoup d’enseignants qui ne se sont jamais posé des questions. Cela conduit à des situations anormales, comme les erreurs de diagnostic, assez fréquentes, semble-t-il, sur l’enfance exceptionnelle. En fait, c’est explicable par la culture d’origine – un enfant qui écrit de droite à gauche...”, nous dit Joël. Son argumentation conclut sur la nécessité d’une intervention concertée qui vise à “faire prendre conscience aux enseignants de l’envergure de la problématique” et de l’impact que cela pourrait avoir autant sur la réussite des élèves à court terme que sur la société à long terme.

Évolution des représentations de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant

Tel que l’analyse précédente le montre, les représentations de Joël à l’égard de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant étaient très bien définies dès le départ. En effet, toutes les dimensions de notre modèle ont émergé de sa première entrevue. L’expérience de stage a contribué à approfondir certains aspects. Les lignes directrices de sa conception sont restées très stables.

Si l’expérience de stage n’a pas ajouté de nouvelles composantes aux conceptions de l’éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l’enseignant, elle a en revanche contribué à mieux préciser les rapports qui s’instaurent entre les différents palliers. Au départ, les

dimensions de la compétence multiculturelle se présentaient comme un inventaire de composantes. La représentation finale de Joël place clairement les attitudes positives à la base de

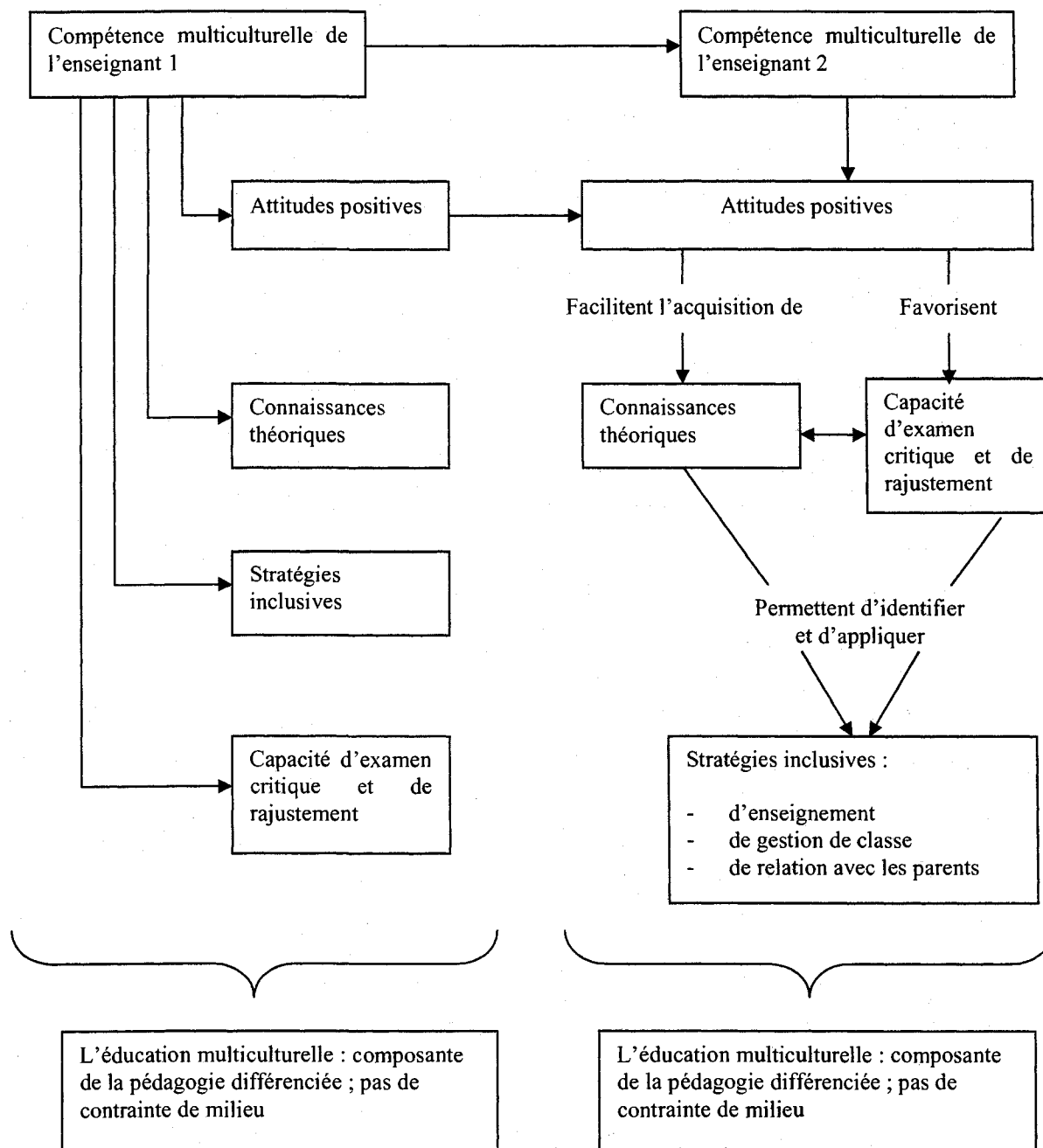


Figure 10 : Évolution des représentations de Joël de la compétence multiculturelle de l'enseignant

la compétence multiculturelle de l'enseignant ; elles facilitent l'acquisition de connaissances théoriques et favorisent l'examen critique et le rajustement des conceptions et des interventions pratiques. L'acquisition de nouvelles compétences ainsi que la remise en question de certains aspects idéologiques et pratiques permettent d'identifier et d'utiliser des stratégies différenciées et inclusives d'enseignement, de gestion de la classe et de relations avec les parents.

De plus, l'expérience de stage a permis à Joël d'articuler réflexion et pratique, afin d'arriver non seulement à une conception stable, mais aussi à un modèle praxéologique. À la fin de son deuxième stage, ce participant avait bâti son propre modèle d'intervention pédagogique, qui comprenait des stratégies concrètes : adaptation au niveau de compréhension de la langue des élèves, utilisation des synonymes pour augmenter leurs compétences linguistiques, mise à profit de la diversité de la classe pour enrichir les contenus à enseigner du vécu des élèves, mise à contribution des rapports d'autorité parents-enfants issus de certaines cultures, construction d'une communauté en assignant aux élèves des rôles valorisants, conformes à leurs culture et intérêts. La figure 10 rend compte de l'évolution des représentations de Joël. Mais quel impact les stages ont-ils eu sur l'apprentissage de Joël ? La section suivante apportera des précisions à cet égard.

V. 9. 4. Perceptions de la compétence multiculturelle acquise

Au départ, Joël s'attendait à des "échanges significatifs avec ses enseignants associés au sujet de l'éducation multiculturelle". Il espérait aussi avoir la chance de "bénéficier de l'encadrement de l'équipe-école", étant donné qu'il savait qu'il allait effectuer ses stages d'enseignement dans des écoles pluriethniques. S'il avait déjà entamé un processus de réflexion autour des stratégies d'enseignement qu'il aurait pu expérimenter en milieu pluriethnique, Joël était conscient qu'il avait encore "beaucoup à apprendre sur le contenu et sur le fonctionnement

quotidien en salle de classe”. Voyons dans ce qui suit dans quelle mesure les deux stages ont répondu à ses attentes et quelles sont les perceptions de ce participant quant à ses apprentissages.

Apprentissages perçus des attitudes et des capacités d'examen critique

Au niveau des attitudes, Joël n'enregistre pas d'apprentissage. En effet, l'ouverture et la pleine conscience de la nécessité de l'adaptation de l'enseignement aux besoins spécifiques des élèves le caractérisaient dès le départ. À force d'avoir de l'expérience multiculturelle et surtout de l'expérience d'enseignement en milieu autochtone, Joël se montrait dès le début sensible aux défis de la pluriethnicité. En même temps, il acceptait que la confrontation avec la réalité pouvait remettre en question certains aspects de ses conceptions et était prêt à approfondir cet examen critique et à opérer des ajustements si nécessaire.

Les deux stages lui ont par contre appris la nécessité de former les enseignants au multiculturalisme. Il a pu constater que prendre en considération la diversité n'est qu'un vœu pieux dans les écoles où il a effectué ses stages : “Les deux stages m'ont montré que le besoin est là, mais qu'on ne s'en occupe pas du tout.”, nous fait-il remarquer, pour ajouter : “On ne voit pas les problèmes au primaire, mais c'est un gain à très court terme. Après, ça va péter.” Tout en se rendant compte que “tout ce que l'enseignant dit en classe a une portée inimaginable”, il évoque l'exemple de certains enseignants qui l'ont “marqué à vie”. Par conséquent, il se pose la question quel impact auront les enseignants qui ignorent les différences sur leurs élèves et invite à une réflexion sur le sujet ces collègues qui “ne se sont jamais posé des questions”.

Peu centré sur lui-même, Joël se questionne par contre au sujet des attitudes des autres et des interventions susceptibles de vaincre certaines résistances. Ses apprentissages semblent se situer plus au niveau de la prise de conscience des obstacles à l'implantation d'une pédagogie

différenciée (dont l'éducation multiculturelle fait partie, selon lui), parmi lesquels il cite l'indifférence et le manque de volonté politique. Même s'il admet avoir observé "beaucoup de bonne volonté de la part de certains enseignants pour créer une communauté, et certainement d'excellentes réponses de la part des élèves de s'impliquer, d'appartenir à cette communauté", Joël conclut que "des fois, la bonne volonté ne suffit pas ; ça prend une action concertée, ça prend un cadre politique uniforme".

Apprentissages perçus des connaissances théoriques

Les observations et les interactions avec les élèves et les parents issus de l'immigration ont fait découvrir à Joël plusieurs aspects de leurs cultures d'origine. Durant son entrevue bilan, ce participant reconnaît que, malgré ses efforts, il aurait dû, des fois, être "plus conscient des référents culturels des élèves". Il donne l'exemple des élèves qui "restaient dans leur coin", qui ne s'impliquaient pas dans la communauté. Aller les chercher signifierait pour Joël utiliser certains éléments de leur culture d'origine comme "médiateurs" afin de briser leur isolement.

Le fonctionnement des équipes sportives scolaires, à l'entraînement desquelles il a participé pendant son deuxième stage, ont permis à ce participant de poursuivre sa réflexion autour des possibilités de créer une communauté en milieu pluriethnique. Selon ses observations, non seulement que les élèves issus de l'immigration y étaient davantage représentés, mais leur implication était supérieure à celle de leurs collègues canadiens. Joël explique cette situation d'une part par l'influence des parents, qui y voyaient un moyen de réussite de leurs enfants, et d'autre part par la volonté de ces enfants d'éprouver "le sentiment d'appartenance à une communauté". Les jeunes impliqués dans les activités sportives parascolaires étaient, selon Joël, "plus articulés et mieux intégrés."

Un autre aspect que Joël a découvert pendant ses stages d'enseignement concerne les représentations que des parents issus de certaines cultures traditionnelles entretiennent à l'égard de l'école et du rôle de l'enseignant. Ces parents, remarque notre participant, "respectent davantage l'enseignant et lui font plus confiance". Il compare cette attitude avec celle des parents d'origine canadienne, "des fois méfiante et même méprisante" : "Pour les parents francophones canadiens, l'enseignant est au même niveau qu'eux, sinon plus bas. Les parents ethniques, par contre, le respectent et lui font confiance, ils viennent aux réunions pour écouter l'opinion de l'expert et non pour confronter l'enseignant." De plus, les parents issus de l'immigration semblent "avoir un plus grand contrôle sur leurs enfants", par conséquent "les engagements pris par ces derniers en présence de leurs parents constituent des arguments très forts" ; il reviendrait alors à l'enseignant de savoir utiliser cet état de faits afin d'assurer la réussite scolaire des enfants immigrés.

Apprentissages perçus de stratégies inclusives

La mission de l'enseignant, selon Joël, est de « transmettre certaines valeurs », de « donner un contenu culturel qui soit additif, qui rassemble ». Au-delà du respect et de la valorisation des différences, « il y a un noyau de valeurs humanistes », dans l'esprit desquelles doit se faire l'éducation des jeunes. Dans ce sens, les stratégies inclusives occupent une place importante dans la conception de ce participant, puisqu'elles favorisent la création d'une communauté apprenante en salle de classe et permettront, plus tard, l'intégration sociale des jeunes éduqués dans l'esprit de ces valeurs.

Joël a eu la chance d'expérimenter plusieurs stratégies qui faciliteraient, selon lui, l'intégration et la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration. Ces stratégies sont le résultat

de sa propre réflexion et reposent sur les observations des besoins de ses élèves. Ainsi, il a remarqué le faible niveau de français de plusieurs élèves pendant le premier stage ; par conséquent, il a essayé « d'adapter le langage des consignes à leur niveau, tout en les explicitant avec des expressions synonymes ». Cette démarche a favorisé au moins « le progrès linguistique de ces élèves en difficulté ». De plus, elle a contribué à « les motiver par rapport aux activités scolaires ».

Proposer aux élèves des activités pour démontrer la richesse de la diversité constitue une autre stratégie mise en place par Joël. Il l'a utilisée à l'occasion des funérailles du pape Jean-Paul II, quand il a invité ses élèves à un échange sur la diversité au sein de l'Église catholique. Dans le même sens, exploiter le contenu de certains contes pour mettre en lumière la diversité s'est avéré une activité qui a réussi à toucher les élèves.

En se basant sur ses observations lors des réunions avec les parents, Joël a essayé de mettre à profit les rapports parents-enfants. Il a par conséquent utilisé, avec de bons résultats, les engagements pris par certains élèves en présence de leurs parents, afin de les amener à intensifier leurs efforts en salle de classe ou bien afin de les discipliner au besoin.

Ces stratégies représentent, selon le témoignage de Joël, le résultat de ses propres réflexions et mettent en lumière la réalisation d'apprentissages à portée pratique. La réflexion personnelle constitue-t-elle le seul facteur ayant influencé ses apprentissages ? La section suivante traitera de l'ensemble de ces facteurs, tels que perçus par ce participant.

V. 9. 5. Perceptions des facteurs qui ont influencé l'apprentissage

L'influence des deux stages à la construction de ses représentations de l'éducation multiculturelle et à ses apprentissages de la compétence multiculturelle reste, selon Joël, "partagée". Il avoue en effet avoir remarqué que "ce n'était pas une question à laquelle on touchait. On ne s'en occupe pas dans les écoles. Au moins, pas dans celles où j'ai suivi mes deux stages." "Il n'y a pas assez d'implication à ce niveau-là", poursuit-il, en racontant qu'il avait essayé d' "amener le sujet", mais que ses enseignants associés lui avaient expliqué que cela "ne faisait pas partie du plan du match" ou bien qu'ils "n'étaient pas au courant de la problématique".

L'absence de toute politique en lien avec le multiculturalisme et l'antiracisme dans les écoles où Joël a suivi ses deux stages pratiques constitue le cadre général pour "l'ignorance de la problématique par les enseignants associés". Au-delà de ce manque, les activités qui visaient à "chercher un sentiment d'appartenance à la communauté" ont toutefois contribué à la formation du stagiaire.

Le facteur le plus important reste l'expérience personnelle. En effet, l'interaction avec les élèves et les parents a renforcé la réflexion déjà amorcée avant les stages. La réalité de la profession, telle que vécue en stage, a confronté les intuitions et les conclusions théoriques tirées des lectures, tout en permettant au stagiaire d'identifier et d'expérimenter des solutions pratiques.

Le partage avec les pairs a constitué un autre facteur facilitant l'apprentissage. Joël a eu l'occasion d'échanger, durant son premier stage, avec un autre stagiaire qu'il connaissait et qui suivait son stage dans la même école. Ces discussions ont été, selon son témoignage, "aidantes pour tous les deux", dans la mesure où ils ont pu "se positionner l'un par rapport à l'autre". De plus, le partage avec des stagiaires assignés dans d'autres écoles lui a donné la chance de

“comparer les expériences, surtout du point de vue de la gestion des classes pluriethniques”. Les difficultés auxquelles se sont confrontés certains stagiaires en milieu pluriethnique l’ont rassuré par rapport à son approche.

V. 9. 6. Synthèse du cas de Joël

La conception initiale de Joël s’articulait autour du modèle théorique qui sous-tend la présente recherche. En effet, toutes les dimensions de ce modèle s’y retrouvaient. L’expérience des stages a amené ce participant à élaborer davantage sa conception. À la fin de sa formation, il avait construit un modèle personnel basé sur les attitudes positives. Des relations logiques d’implication s’instaurent entre les composantes du modèle, qui dépasse dès lors l’étape d’un simple inventaire d’éléments constitutifs.

L’introduction d’un nouvel aspect constituant les *stratégies inclusives* représente une autre contribution novatrice de ce participant à l’élaboration d’un modèle théorique de la compétence multiculturelle de l’enseignant. Il s’agit des relations avec les parents. Tandis que notre modèle théorique faisait référence seulement aux stratégies d’enseignement et de gestion de la classe, Joël nous fait remarquer le rôle des parents dans l’implantation d’un projet d’éducation multiculturelle. La création d’une communauté repose aussi sur l’implication des parents, et l’enseignant devrait savoir tirer profit des relations parents-enfants dans certaines cultures.

Les caractéristiques internes expliquent en grande partie le niveau d’élaboration des représentations de l’éducation multiculturelle de ce participant. Son expérience de vie, ses études antérieures ainsi que son expérience d’enseignement en milieu autochtone avaient déjà amorcé sa réflexion autour de la problématique de l’éducation multiculturelle en tant que composante de la pédagogie différenciée.

Pendant les deux stages, l'interaction avec les élèves et les parents ainsi que les échanges avec les pairs demeurent les facteurs ayant influencé les apprentissages de ce participant. L'accompagnement des enseignants associés et du superviseur de stage ne comptent par parmi les facteurs considérés comme significatifs par Joël. Le manque d'intervention a toutefois incité un processus de réflexion ayant des résultats observables sur l'apprentissage de ce stagiaire.

Joël a formulé plusieurs suggestions d'amélioration de la formation au multiculturalisme des étudiants-maîtres pendant leur formation initiale. Premièrement, mettre en place des politiques explicites en lien avec le multiculturalisme et l'antiracisme « donnerait un référent » autant aux enseignants en service qu'aux étudiants-maîtres. Inclure cet aspect dans la grille d'évaluation des stages obligerait les enseignants associés non seulement à s'en occuper lorsqu'ils encadrent des stagiaires, mais aussi d'ajuster leur intervention quotidienne en salle de classe. De plus, les enseignants qui désirent accueillir des stagiaires devraient bénéficier de formations spécifiques pour se qualifier comme enseignants associés ; cela assurerait un standard de qualité et éviterait « des expériences désastreuses » pendant les stages. Certains ajustements dans le programme théorique offert à l'université s'imposent aussi, selon ce participant. Par exemple, aborder la problématique du multiculturalisme de façon transversale, dans tous les cours, ou bien approfondir le cours de *Gestion des différences individuelles*, de manière à toucher autant à la gestion de l'enfance exceptionnelle qu'au traitement des questions courantes en salle de classe.

Après avoir présenté les résultats de la recherche regroupés en portraits individuels, le moment est venu de les comparer entre eux et de les discuter en fonction du cadre de référence proposé. De plus, le chapitre suivant suggérera des réponses aux questions de recherche formulées dans la première section du présent rapport.

CHAPITRE VI
L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre interprète les résultats en fonction du cadre de référence sous-jacent à la présente étude et s'organise de façon à suggérer des réponses à chacune des dix sous-questions de recherche formulées¹ à la section *Le modèle logique de la recherche*, du chapitre III, *Cadre de référence*. Nous essayerons tout d'abord de cerner quel est le statut de la compétence multiculturelle de l'enseignant (sous-question 1) ainsi que d'en identifier les dimensions (sous-question 2) selon les participants à la recherche. Ces aspects seront étudiés à travers leurs liens avec les conceptions des participants de l'éducation multiculturelle. Le processus de construction de la compétence multiculturelle chez les participants pendant leur formation professionnalisante fera également l'objet de ce chapitre (sous-questions de 3 à 8). Enfin, à la suite d'une discussion sur les parcours d'apprentissage expérientiel des participants (sous-question 9), nous proposerons un modèle de formation professionnalisante des futurs enseignants qui, selon ces répondants, favoriserait la construction de la compétence multiculturelle (sous-question 10).

¹ Nous rappelons dans ce qui suit les dix sous-questions de recherche : 1. Selon les participants à la recherche, quel statut la compétence multiculturelle de l'enseignant occupe-t-elle parmi les autres compétences de l'enseignant ? 2. Quelles sont les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche ? 3. Comment les conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ont-elles évolué chez les participants pendant les stages ? 4. Quels aspects de la compétence multiculturelle de l'enseignant les étudiants-maîtres participants pensent-ils avoir acquis/développés ? 5. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions des expériences de stages en lien avec la compétence multiculturelle ? 6. Quel lien s'établit entre, d'une part, les perceptions des conditions externes des participants et, d'autre part, leurs représentations de la compétence multiculturelle de l'enseignant ? 7. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les stages professionnels ? 8. Quels sont les facteurs qui déterminent, selon les représentations des étudiants-maîtres participants, la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement ? 9. Dans quelle mesure la formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement peut-elle être considérée un « parcours d'apprentissage expérientiel », selon les perceptions des participants ? 10. Quel modèle de formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement les participants à la recherche privilégieraient-ils ?

L'interprétation des résultats suit une démarche en deux temps. Dans une première étape, nous proposons une analyse inter-cas "orientée-variable" (Miles et Huberman, 2003, p. 309). Dans ce sens, nous organiserons l'analyse par thèmes constituant le cadre conceptuel de départ et émergés de la recherche, en dégagant les récurrences et les contrastes entre les cas eu égard aux thèmes identifiés. Dans une deuxième étape, nous tenterons de "construire une chaîne logique d'indices et de preuves" (Miles et Huberman, 2003, p. 466) afin d' "atteindre une cohérence conceptuelle" (idem, ibidem, p. 468). Les résultats seront ainsi interprétés de la perspective d'autres recherches sur la problématique, ce qui permettra de rendre compte de la valeur heuristique de nos propositions théoriques.

VI. 1. La compétence multiculturelle, quel statut parmi les autres compétences de l'enseignant ?

Cette section propose des réponses à la première sous-question de recherche (*Selon les participants à la recherche, quel statut la compétence multiculturelle de l'enseignant occupe-t-elle parmi les autres compétences de l'enseignant ?*). La quête de réponses à cette sous-question passe par la discussion de l'importance et de la signification que les participants accordent à l'éducation multiculturelle.

Les participants à cette recherche s'accordent pour affirmer l'importance de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Ils l'envisagent comme un outil dont l'enseignant devrait disposer en vue de travailler en milieu pluriethnique ou bien en vue de faire de l'éducation multiculturelle en milieu perçu comme homogène du point de vue ethnoculturel. Par ailleurs, les participants mettent constamment en lien leurs représentations de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant. En effet, le statut de la compétence multiculturelle ainsi que ses dimensions semblent découler de leur conception de l'importance et des objectifs de

l'éducation multiculturelle. Par conséquent, la discussion qui suit rendra compte de cette interdépendance, en traitant tout d'abord des conceptions qu'entretiennent les participants au sujet des objectifs et de l'importance de l'éducation multiculturelle, pour arriver à placer la compétence multiculturelle parmi les autres compétences de l'enseignant.

VI. 1. 1. L'éducation multiculturelle : importance, objectifs et définition

Les neuf participants à cette recherche s'accordent pour affirmer l'importance de l'éducation multiculturelle. Les raisons invoquées s'articulent principalement autour de la pluriethnicité de la société canadienne contemporaine : "Le multiculturalisme, c'est une réalité à laquelle on ne peut pas échapper. Il faut par conséquent en tenir compte et éduquer nos enfants de façon à l'accepter et à vivre en harmonie avec." (Indira). Située d'emblée dans une perspective sociale, l'éducation multiculturelle signifie "l'apprentissage à vivre dans la société. Il y a certes des personnes différentes de nous, et cela de plusieurs points de vue, mais il faut être capable de vivre avec, de vivre à côté." (Noam). Dans le même sens, "il est important de connaître et d'essayer de comprendre les expériences des autres" (Nathalie), "il faut savoir ce qui se fait et comment ça se fait ailleurs" (Nathalie).

Une autre justification se trouve, selon trois participants (Chantal, Stéphane et Joël), dans le potentiel de conflits que représente la diversité : "Les différences créent des conflits [...] On les voit à tous les niveaux, et il faut les prévenir, il faut agir. L'éducation est un moyen d'agir, que ce soit en milieu homogène ou pluriethnique." (Stéphane). Pour sa part, Chantal pense que les enjeux de l'éducation multiculturelle sont "plus critiques en contexte pluriethnique pour éviter les conflits". Joël renforce la même idée quand il affirme : "[En milieu homogène] on ne voit pas les problèmes, mais c'est un gain à court terme ; après, ça va péter."

Les caractéristiques du milieu où oeuvre l'enseignant semblent influencer, aux yeux des participants à la recherche, les objectifs éducatifs ainsi que les moyens mis en place pour y arriver. Que le milieu soit homogène ou pluriethnique, il est important de dispenser de l'éducation multiculturelle. Voici, par exemple, comment Nathalie argumente cette opinion : "Il est vrai qu'en milieu pluriethnique ça semble plus facile. Tu as les élèves devant toi, tu n'as qu'à partir de leurs expériences. Mais c'est très important aussi quand tu es dans une petite communauté apparemment fermée. Comme enseignant, tu dois ouvrir la porte, pour qu'un jour tes élèves puissent sortir de chez eux. Après, ils vont aller dans le monde, vont étudier, travailler ; c'est important de leur montrer quelles sont les communautés qui vivent ici, comment on y est arrivé et pourquoi c'est important de nous connaître, de nous comprendre et de vivre en harmonie ensemble. Pour moi, faire de l'éducation multiculturelle c'est un rôle social, que tout enseignant doit assumer."

Plusieurs participants (Sophie, Chantal, Josée et Stéphane) identifient toutefois des objectifs différents en fonction du milieu. Ainsi, selon ces quatre étudiants-maîtres, en milieu perçu comme homogène, l'objectif principal serait de sensibiliser à l'existence des différences. Puisque les élèves n'ont pas la chance de vivre des expériences concrètes en lien avec la diversité ethnoculturelle, ce type d'éducation revêt un aspect "préventif" de "sensibilisation et préparation" (Stéphane). Malheureusement, en milieu homogène "il n'y a pas d'incitatif" à faire de l'éducation multiculturelle (Stéphane), opinion partagée d'ailleurs par Sophie, Chantal et Josée. "En milieu homogène ce serait moins pertinent. Si je me fie à mon expérience, on avait des présentations théoriques. Mais c'est seulement quand j'ai pu vivre le multiculturalisme que j'ai commencé à comprendre", affirmait Chantal, tandis que Josée ajoute : « Il faut faire de l'éducation multiculturelle en milieu homogène aussi, mais cela n'aurait pas d'impact. » À cet objectif de sensibilisation correspond une approche qualifiée de « théorique » par Sophie et Stéphane : « En

milieu homogène, ça va rester théorique. Ça ne peut pas être pratique, parce qu'on n'a pas d'exemple concret. On peut parler des expériences des autres, mais pas de celles des élèves dans la classe. » (Sophie). Stéphane, pour sa part, suggère des moyens pédagogiques concrets, adaptés selon lui à un milieu homogène : sensibilisation théorique par des textes, d'outils médiatiques ou de récits d'expérience de l'enseignant, accompagnée par des partages entre les élèves et avec l'enseignant en marge des questions à l'étude. Par contre, en milieu homogène, l'intervention éducative de ce type rejoindrait tous les élèves selon Sophie : "Dans un milieu homogène, les exemples vont toucher plus de jeunes, parce qu'ils ne font pas référence explicite à l'expérience de certains d'entre eux, mais à quelque chose d'extérieur".

Aux yeux des mêmes quatre participants qui soutiennent la pertinence des contraintes du milieu sur les objectifs et les stratégies d'éducation multiculturelle, les objectifs de celle-ci en milieu pluriethnique couvriraient : la connaissance de *l'autre* (Sophie), la promotion du respect des différences (Stéphane), l'intégration des nouveaux arrivants (Sophie et Chantal), la diminution du racisme et de la discrimination (Sophie), la cohésion sociale (Chantal), l'équité (Josée et Stéphane), le *vivre ensemble* (Josée et Stéphane). En milieu pluriethnique, l'éducation multiculturelle est "essentielle" selon Stéphane, et s'adresse à une clientèle "déjà adaptée à cette réalité-là", des fois même "plus que les enseignants" (Stéphane). L'enseignant devrait maîtriser et utiliser des stratégies inclusives de gestion de la classe, pour assurer "l'harmonie" dans le groupe (Stéphane), ainsi que des stratégies d'enseignement qui "rejoignent tous les élèves" (Stéphane). Toutefois, le fait remarquer Sophie, en milieu pluriethnique "il est plus difficile de trouver des moyens de chercher tout le monde. À cause des différences, ça ne peut être tous à la fois, mais chacun à son tour. D'une façon ou d'une autre, ça risque d'être exclusif, parce qu'on ne peut pas les rejoindre tous à la fois." C'est pour cela que Stéphane propose comme stratégie spécifique d'intervention en milieu pluriethnique le partage entre les élèves mais aussi entre les élèves et

l'enseignant. Donner la parole aux élèves, explorer leurs conceptions et mettre au profit leur expérience semble constituer, aux yeux de ce participant, un moyen de création d'espaces dialogiques inclusifs.

Les cinq autres participants (Rachida, Nathalie, Indira, Noam et Joël) considèrent que les caractéristiques du milieu n'influencent ni la place que l'éducation multiculturelle devrait occuper dans la formation des élèves, ni ses objectifs. Parmi les objectifs de l'éducation multiculturelle mentionnés par ces cinq participants, se retrouvent : la sensibilisation aux différences (Nathalie), le respect des différences (Rachida, Nathalie et Joël), la valorisation de la personne (Noam), la cohésion sociale (Nathalie et Joël), l'inclusion (Indira et Noam), l'équité (Rachida, Indira, Noam et Joël), le décloisonnement (Rachida et Noam), le tout dans une perspective de *vivre ensemble* (les cinq). Du point de vue de l'enseignant, Joël mentionne également la contribution à la réussite scolaire des élèves immigrants. Nathalie, pour sa part, pense que les stratégies d'enseignement sont différentes en fonction des caractéristiques des groupes-classes. En milieu homogène, il s'agit d'exploiter les ressources éducatives à la disposition de l'enseignant (manuels, livres, médias), tandis qu'en milieu pluriethnique, l'enseignant devrait "partir des expériences des élèves". Le tableau 7 offre une image d'ensemble des conceptions des neuf participants.

La comparaison entre les participants qui croient à l'impact des contraintes du milieu sur les objectifs de l'éducation multiculturelle et ceux qui n'y croient pas met en lumière la focalisation sur les mêmes idées fondamentales, à savoir le respect des différences dans une optique de *vivre ensemble*. La cohésion et l'équité sociale ainsi que l'action pour pallier le racisme et la discrimination sont selon nous sous-jacentes au *vivre ensemble*.

Tableau 7 : Importance et objectifs de l'éducation multiculturelle selon les participants à

la recherche

Participant(e)	Importance de l'éducation multiculturelle	Justification de l'importance de l'éducation multiculturelle	Contrainte de milieu	Objectifs de l'éducation multiculturelle
Sophie	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Éduquer pour accepter les différences <i>Milieu pluriethnique</i> : Connaître l'autre. Pallier le racisme et la discrimination. Intégrer les nouveaux arrivants
Chantal	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à l'existence des différences <i>Milieu pluriethnique</i> : Intégrer les nouveaux arrivants. Cohésion sociale
Josée	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à l'existence des différences. <i>Quel que soit le milieu</i> : Vivre ensemble. Équité.
Rachida	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Respect des différences Vivre ensemble Équité Décloisonnement
Stéphane	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à la diversité <i>Milieu pluriethnique</i> : Promouvoir le respect des différences. Vivre ensemble. Équité.
Nathalie	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Sensibiliser à la diversité Respect des différences Vivre ensemble Cohésion sociale
Indira	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Vivre ensemble Inclusion Équité
Noam	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Vivre ensemble Inclusion Valorisation de la personne Équité Décloisonnement
Joël	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Non	Respecter les différences Contribuer à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration Cohésion sociale Équité

Selon notre interprétation, les objectifs identifiés par les neuf participants se regroupent autour de deux pôles, soit le *développement personnel* et *l'action sociale*. Il nous semble que, pour les étudiants-maîtres qui prennent en considération les caractéristiques du milieu, le pôle “développement personnel” serait plus important en milieu homogène. En effet, les quatre participants en question ont mentionné la sensibilisation à la diversité comme objectif de l'éducation multiculturelle en milieu homogène. En revanche, le pôle “action sociale” prendrait le dessus en milieu pluriethnique. Les cinq étudiants-maîtres qui considèrent que les caractéristiques du milieu ne sont pas pertinentes placent d'emblée les objectifs de l'éducation multiculturelle dans le pôle de l'action sociale.

L'éducation multiculturelle se situerait dans le projet d'une pédagogie différenciée, selon six des neuf participants à notre recherche (Sophie, Chantal, Rachida, Indira, Noam et Joël). Josée, Nathalie et Stéphane, les trois participants à ne pas l'avoir explicitement placée dans l'approche pédagogique différenciée, évoquent toutefois la “sensibilisation” aux différences culturelles (Nathalie et Stéphane) ainsi que “l'apprentissage réciproque” inhérent (Josée).

Les six participants qui pensent que l'éducation multiculturelle s'inscrit dans la pédagogie différenciée la voient comme un soutien individuel, adapté aux caractéristiques personnelles des élèves. “La culture fait partie du complexe qui définit la personnalité, à côté d'autres dimensions telles le sexe ou le type d'intelligence, pour n'en citer que quelques-unes”, soutient Joël. Par conséquent, l'éducation multiculturelle représente une approche respectueuse des différences individuelles, qui tient compte et s'adapte aux “particularités culturelles et religieuses, [aux] valeurs de chaque culture” (Noam).

À partir de la même vision de l'éducation multiculturelle comme une approche éducative qui comprend et prend en considération "les cultures, les mentalités, les comportements, les vécus" (Indira), deux approches émergent. D'une part, il y a l'optique que nous proposons de nommer *dialogique* et qui viserait à "créer un climat pour que les différences ne soient pas des barrières, des oppositions, des obstacles", mais des "richesses qui font la spécificité de la communauté canadienne" (Rachida). Les représentations des participants qui voient l'éducation multiculturelle comme une pédagogie différenciée dans un espace d'apprentissage réciproque s'inscrivent selon nous dans cette approche dialogique (Sophie, Rachida, Indira, Noam et Joël). D'autre part, on décele l'approche que nous appellerions *accompagnante* et qui s'articule autour de l'idée que l'éducation multiculturelle se destine à aider les élèves issus de l'immigration dans leurs efforts d'intégrer la société d'accueil. La représentation de Chantal se range dans cette approche accompagnante, quand elle parle de la nécessité de se montrer "sensible" aux "besoins" [des élèves d'autres cultures] et "prêt à les aider". Les deux approches témoignent selon nous de postures différentes quant à la représentation de la diversité : source d'enrichissement réciproque (approche dialogique) ou bien de difficultés (approche accompagnante).

L'approche adoptée par les participants ne semble pas influencer leurs conceptions des contenus et des finalités de l'éducation multiculturelle. Ainsi, du point de vue du contenu, l'éducation multiculturelle servirait à transmettre des connaissances en lien avec les produits, les pratiques et les perspectives culturelles. Les informations sur les fêtes, la nourriture, la danse et la musique sont perçues comme constituant un premier niveau ("On pourrait commencer par les fêtes de chaque culture" – Sophie ; "La nourriture, la danse, la musique sont un bon point de départ" – Josée). Se familiariser avec les pratiques culturelles les plus courantes spécifiques aux membres des communautés représentées en salle de classe permettrait d'éviter certaines gaffes

culturelles (voir, par exemple, l'histoire d'Indira au sujet du directeur qui sermonne les élèves qui ne le regardent pas et ne lui serrent pas la main lors de la remise des certificats de reconnaissance). Enfin, comprendre qu'il y a "plusieurs mentalités, plusieurs manières de vivre, de comprendre, d'apprendre" (Indira) et "savoir comment pensent ces gens-là [les membres d'autres communautés culturelles que la sienne], comprendre leur vision du monde" (Josée) représenteraient les aspects les plus profonds de l'éducation multiculturelle.

L'éducation multiculturelle serait un moyen de transmission de certaines valeurs, telles l'inclusivité et l'équité. Bien que les participants ayant vécu des expériences personnelles d'exclusion (Noam et Rachida) leur accordent une attention particulière, ces valeurs se retrouvent dans les discours de tous les répondants.

À travers les connaissances et les valeurs transmises, l'éducation multiculturelle favoriserait le développement d'attitudes positives, soit le respect, l'ouverture et la valorisation des différences. En effet, tous les participants, sans aucune exception, ont parlé d'ouverture et de respect à l'égard des différences. Ces attitudes résulteraient selon eux d'une sensibilisation à l'existence des différences et à l'importance de les connaître et de les comprendre, accompagnée de l'acquisition de certaines connaissances ainsi que de la promotion de certaines valeurs (inclusivité et équité). Par contre, seulement Noam affirme explicitement l'importance de la valorisation des différences en tant que moyen de renforcer l'estime de soi de chaque élève.

Enfin, les connaissances et les valeurs transmises ainsi que les attitudes privilégiées par l'éducation multiculturelle devraient se traduire dans des actions de la vie quotidienne. Plus précisément, selon les neuf participants, l'éducation multiculturelle devrait se finaliser par des changements de comportement. Partage, collaboration (le "décloisonnement" dont parlent

Rachida et Noam), réduction de la fréquence des gestes et des propos discriminatoires seraient, selon les étudiants-maîtres interviewés, les aspects les plus observables du point de vue des actions concrètes.

Par ces quatre types de contenus (connaissances, valeurs, attitudes et actions), l'éducation multiculturelle influencerait le développement personnel de l'apprenant, tout en ayant d'importantes retombées sociales. Du point de vue personnel, l'éducation multiculturelle conduirait l'apprenant à mieux se connaître (Noam) et à se respecter soi-même ainsi que les autres (Stéphane et Noam).

L'éducation multiculturelle aurait des retombées sociales à long terme, selon les participants à cette recherche. En effet, tous la placent dans une perspective de *vivre ensemble*. En "ouvrant les portes à l'*autre*" (Rachida), l'éducation multiculturelle contribuerait à renforcer la cohésion sociale (Chantal, Nathalie et Joël) et à construire une société équitable (Josée, Rachida, Stéphane, Indira, Noam et Joël), inclusive (Noam) et respectueuse des différences (Sophie, Rachida, Stéphane, Nathalie, Noam et Joël). De par la valorisation de chacun (Noam), ce type d'éducation pourrait aboutir à "décloisonner" (Rachida et Noam) les communautés à présent trop renfermées sur elles-mêmes selon ces deux participants.

Synthèse de la discussion précédente, la figure 11 représente le concept d'éducation multiculturelle émergé des définitions données par les neuf participants à cette étude. Nous y retrouvons les deux pôles, personnel et social, sur lesquels l'éducation multiculturelle agirait et auxquels des recherches antérieures font référence (Giroux, 2000 ; Ouellet, 2002 ; Pagé, 1993 ; Stanley, 2002), ainsi que les valeurs fondamentales de respect, équité et inclusivité (Pagé, 1993).

Le modèle émergé de cette recherche présente, selon nous, deux caractéristiques importantes. Premièrement, il inscrit clairement l'éducation multiculturelle dans le paradigme de la pédagogie différenciée. La culture compte bien sûr parmi les différences individuelles (Royce et Powell, 1983), et l'éducation ne l'ignore pas. Un seul argument à l'appui, le cours sur les différences individuelles offert à l'université où les participants ont suivi leur formation initiale à l'enseignement traite entre autres des différences culturelles. May (1999) l'avait d'ailleurs souligné, et Nieto (1992) abonde dans le même sens quand elle traite de l'influence de la culture sur l'apprentissage. D'autres études, focalisées spécifiquement sur les relations entre apprentissage et culture, mais qui n'adoptent pas nécessairement une perspective multiculturelle, ont souligné que la culture détermine la façon d'apprendre (Conle, Blanchard, Burton, Higgins, Kelly, Sullivan et Tan, 2000 ; De Vita, 2001 ; Kennedy, 2002 ; Ramburuth et McCormick, 2001 ; Smith, 2002). La recherche sur l'éducation multiculturelle, à notre connaissance, n'en a toutefois pas tiré toutes les conséquences. Aborder l'éducation multiculturelle dans le cadre du paradigme de la pédagogie différenciée permet selon nous de rendre compte de l'influence du milieu sur les objectifs visés et les stratégies utilisées, dans la mesure où ces dernières seront adaptées aux particularités de chaque groupe-classe. L'éducation multiculturelle s'avère d'emblée aussi nécessaire en milieu perçu comme homogène qu'en milieu pluriethnique, de par ses retombées sur le développement personnel et sur la société. Ses objectifs ainsi que les moyens déployés varieront en fonction des caractéristiques de chaque groupe-classe, mais les contenus (les connaissances, les valeurs, les attitudes et les actions) resteront les mêmes. La distinction que nous avons opérée entre les approches dialogique et accompagnante permettrait éventuellement, à la suite de recherches plus approfondies, d'identifier les particularités de l'intervention éducative, en lien probablement avec les conceptions de l'enseignant au sujet de la valeur attribuée aux différences. De plus, une approche différenciée permettrait de déconstruire le mythe de la

neutralité culturelle de la relation pédagogique, ce qui rencontre l'idéologie du multiculturalisme critique (Akkari, 2002 ; Ladson-Billings, 1994 ; May, 1999 ; Nieto, 1992 ; Sleeter, 2006).

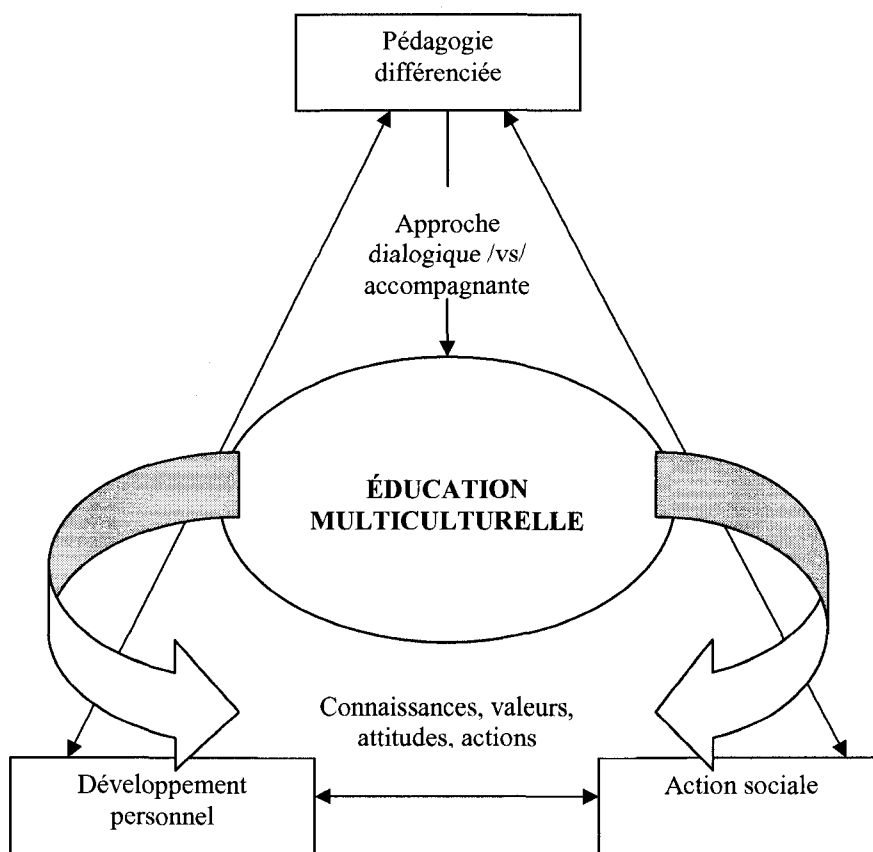


Figure 11 : Définition de l'éducation multiculturelle selon les participants à la recherche

Deuxièmement, cette recherche a permis d'identifier les contenus spécifiques de l'éducation multiculturelle. À ce titre, les participants à cette recherche ont mentionné des connaissances, des valeurs, des attitudes et des actions. Conformément au cadre conceptuel présenté dans la section III. 2., *À la recherche d'une définition opérationnelle de la culture*, les connaissances porteraient sur des produits culturels, des pratiques et des perspectives culturelles. Les valeurs comprendraient essentiellement l'équité et l'inclusivité. Les attitudes feraient référence à l'ouverture, au respect, à la valorisation des différences. Enfin, des gestes concrets

témoigneraient au quotidien de l'efficacité d'une telle éducation. Ces contenus auraient des retombées autant sur l'individu que sur la société.

Après avoir proposé une représentation de l'éducation multiculturelle basée sur les conceptions exprimées par les participants, il nous semble opportun d'examiner la place que ceux-ci accordent à la compétence multiculturelle de l'enseignant. Cette démarche nous amène à situer la dite compétence parmi les autres compétences de l'enseignant.

VI. 1. 2. La compétence multiculturelle, outil de l'enseignant dans le monde contemporain

Selon les participants à la présente recherche, la compétence multiculturelle représenterait un outil important dont l'enseignant devrait disposer dans le contexte de la diversification ethnoculturelle de la société canadienne contemporaine. Plusieurs expériences de stage qu'ils ont rapportées argumentent dans cette direction, à commencer par des gestes qui blessent involontairement l'élève (Indira) ou par des attitudes négatives (Stéphane) et à finir par des actions qui opèrent des dévalorisations (Rachida, Noam) et des exclusions (Indira, Rachida). Dans la foulée des recherches sur la nécessité de former des enseignants compétents du point de vue multiculturel, nous retrouvons des trames argumentatives similaires, qui soutiennent que l'échec scolaire des élèves migrants témoignerait entre autres de la tendance du système à les exclure. Cela paraît aussi bien au Canada (Bouchamma, 2002 ; Brown, 1993 ; Dei et Callixte, 2001 ; Laferrière, 1985 ; Laperrière, 1991 ; McAndrew, 1993 et 1996 ; Satzewich, 1998) qu'ailleurs dans le monde (États-Unis – Gibson, 2002 ; Ogbu, 1978 ; Europe – Bless, Bovin et Schüpbach, 2004 ; Payet, 2000 et 2002). Les études mettent en évidence d'une part la sur-représentation des élèves migrants parmi les décrocheurs (Anisef, Blais, McAndrew, Underleider et Sweet, 2005 ; Barbier, Olivier et Pierre-Jacques, 1984 ; Hohl, 1996 ; Kanouté, 2002 ; Piron,

2002) ou bien dans les classes d'enseignement spécialisé (Doudin, 1996 ; Lischer, 1997 ; Rosenberg, 2002). D'autre part, des traitements inégaux en fonction de l'appartenance sociale ou à un groupe ethnique semblent expliquer la mise en échec systématique de ces élèves (Duru-Bellat, 1998 et 2002 ; Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Payet et Van Zanten, 1996). Il en ressort qu'agir pour aider les enseignants à développer des compétences spécifiques pour travailler avec une clientèle d'une culture différente pourrait contribuer à diminuer l'envergure de ces difficultés.

En prenant pour acquise la nécessité de la compétence multiculturelle de l'enseignant, notre recherche a fait émerger l'idée que celle-ci permettrait à l'enseignant d'agir dans deux contextes différents. En milieu pluriethnique d'abord, l'enseignant se doit de construire des situations d'apprentissage adaptées aux caractéristiques de ses élèves. Cela inclurait la prise en compte des différences individuelles dues au bagage ethnoculturel et contribuerait au développement personnel de l'élève, conformément au modèle que nous venons de proposer. La notion d'*empowerment*, proposée par Cummins en 1990, correspond en effet à ce que nous avons appelé "le pôle de développement personnel de l'élève". D'autres études ont abondé pour montrer que la salle de classe devrait devenir un endroit adapté aux besoins des élèves appartenant à des cultures différentes (Nel, 1992 ; Ladson-Billings, 1994 ; Nieto, Young, Tran et Ooka Pang, 1994). La recherche a également révélé que, quel que soit le contenu à enseigner, l'enseignant a des moyens de le transmettre d'une manière adaptée aux approches d'apprentissage des élèves issus de cultures différentes mais aussi de valoriser les bagages culturels des deux espaces qui se rencontrent, soit la culture majoritaire et les cultures minoritaires. Citons à ce titre les études menées en didactique des mathématiques (Ascher, 1998 ; Bishop, 1988 ; D'Ambrosio, 2001 ; Eglash, 2000 ; Gajardo et Dasen, 2006 ; Powell, 2002 ; Prediger, 2001) et des sciences (Bryan et Atwater, 2002 ; Rehm et Allison, 2006 ; Rodriguez et Kitchen, 2005), domaines normalement

considérés comme se prêtant moins à des adaptations “ethniques”. Ces recherches montrent que l’adaptation des contenus enseignés afin de prendre en considération le bagage culturel des élèves dans la classe a des impacts positifs sur l’apprentissage des élèves de cultures minoritaires mais aussi sur le climat du groupe-classe, ce qui nous amène à la discussion du pôle que nous avons nommé “action sociale” dans notre modèle d’éducation multiculturelle.

En oeuvrant en milieu pluriethnique, l’enseignant est appelé à favoriser un climat de respect, justice et équité dans le groupe-classe ainsi que dans ses relations avec les parents, soutiennent les neuf étudiants-maîtres participants à notre recherche. Nous avons proposé de regrouper ces aspects de l’intervention de l’enseignant sous le pôle “action sociale”. La transmission implicite ou explicite desdites valeurs, à travers l’enseignement mais aussi à travers les autres gestes que l’enseignant pose en salle de classe (organisation des groupes de travail, maintien de la discipline, activités parascolaires, relations avec les parents – tous des aspects mentionnés par les étudiants interviewés), convergerait vers ce pôle d’action sociale et déboucherait sur l’éducation au *vivre ensemble* et à la citoyenneté, aspects incontournables de l’éducation moderne (Dasen, 2000 ; Duhamel et Jutras, 2005 ; Osborne, 2001 ; Ouellet, 2002). Tout en argumentant en faveur d’une éducation équitable (Nieto, 2000), la recherche a exploré les mécanismes qui bloquent sa mise en place (Van Hook, 2002). Nous y retrouvons des biais socio-cognitifs et socio-affectifs qui sous-tendent les jugements et les évaluations des enseignants à l’égard de leurs élèves (Depret et Filisetti, 2001 ; Rosenthal et Jacobson, 1971). La plupart de ces jugements seraient inconscients (Dubois et Le Poutier, 1991) et relèveraient d’une tendance à écarter ce qui ne correspond pas à notre perspective du monde (Leyens, 1983). L’ignorance des différences, soulignée par nombre de participants à notre recherche (Indira, Stéphane, Noam, Joël) ou bien la contradiction entre un discours contre la discrimination et certaines actions

discriminantes (Sophie, Josée, Stéphane) s'interpréteraient de la perspective de ces biais parfois inconscients. Une formation qui mène à la prise de conscience de ces biais serait bénéfique aux élèves et à la société, selon l'opinion de nos participants mais aussi selon des résultats de recherches dans le domaine (Gremion, 2006 ; Potvin et Rousseau, 1983).

En milieu perçu comme homogène du point de vue culturel, l'enseignant devrait transmettre à ses élèves des valeurs telles le respect d'autrui, la valorisation des différences, l'équité et la justice sociale. Cette action d'éducation proactive influencerait d'une façon immédiate le développement personnel de l'élève et pourrait avoir des retombées sur le pôle "action sociale", compte tenu de la mobilité caractérisant les jeunes ruraux (Dupuy, Mayer et Morissette, 2000 ; Gauthier, M., 1997) et de l'ouverture des espaces homogènes à la diversité (Statistique Canada, 2003). Dans ce sens, l'étude de Ogay (2006) sur les perceptions de trois étudiantes-maîtres au sujet des différences culturelles souligne l'importance de mettre en place une approche d'éducation multiculturelle dans les écoles en milieu homogène et de préparer les enseignants à agir en conséquence. D'un point de vue un peu différent, la recherche montre que sensibiliser la personne dès le plus tendre âge à l'existence des différences favorise l'ouverture d'esprit et le respect (Benbassa, 2004).

Il ressort de cette analyse que la compétence multiculturelle est devenue un outil indispensable de l'enseignant oeuvrant dans tout milieu (pluriethnique ou homogène). Elle devrait acquérir le statut d'une compétence spécifique et se situer au coeur de la profession enseignante. Elle se manifesterait de façon transversale dans toutes les actions de l'enseignant. Cette conception rejoint la vision de l'éducation multiculturelle comme nécessaire pour tous et affectant tous les niveaux de l'intervention éducative (Nieto, 1992).

Une rupture apparaît toutefois entre cette perception de l'importance de la dite compétence et la perception des neuf stagiaires que l'approche multiculturelle n'est pas valorisée dans les écoles où ils ont effectué leurs stages d'enseignement. La recherche antérieure a fait d'ailleurs le même constat (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006) et a apporté des interprétations en termes de rapports de pouvoir (Nieto, 2000 ; Payet, 2006) ou de psychologie individuelle (Esterle-Hedibel, 2003 ; Simmel, 1990). Mais quels aspects précis la compétence multiculturelle recouvre-t-elle ?

VI. 2. Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Dans cette section, nous cernerons les réponses que l'analyse des résultats de la recherche permet de donner aux sous-questions 2 (*Quelles sont les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche ?*) et 3 (*Comment les conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ont-elles évolué chez les participants pendant les stages ?*). Les sous-sections qui suivent présenteront une synthèse des conceptions exprimées par les participants à l'égard des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant, tout en les mettant en lien avec les modèles théoriques sous-jacents à cette étude.

VI. 2. 1. Vers un modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant

En affirmant que, selon eux, l'enseignant devrait avoir une compétence multiculturelle, les neuf participants ont du coup essayé d'en identifier les dimensions. Les aspects retenus par les étudiants-maîtres répondants se regroupent dans les six catégories suivantes : a) attitudes positives, b) connaissances théoriques, c) capacité d'examen critique et de rajustement, d) utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe, e) capacité à établir

des relations constructives avec les parents membres des communautés culturelles et f) compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité. Les quatre premiers aspects correspondent au modèle théorique de compétence multiculturelle sous-jacent à la présente étude. Les deux autres, soit la capacité à établir des relations constructives avec les parents membres de communautés culturelles et la compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité, ont émergé de l'analyse des discours des participants.

Les attitudes positives. Tous les participants ont mentionné les attitudes positives parmi les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Les attitudes positives faisaient partie de la conception de la plupart des participants au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Indira est la seule participante pour laquelle cet aspect ne semblait pas important avant son premier stage ; elle l'a toutefois ajouté à la suite de sa formation professionnalisante. Dans la conception des étudiants-maîtres interviewés, les attitudes positives recouvrent l'ouverture d'esprit ainsi que le respect des différences.

L'ouverture d'esprit équivaut pour les neuf participants à la sensibilisation au sujet des différences et va de pair avec l'acceptation : "Il faut avoir l'ouverture d'esprit. Il faut vouloir connaître et comprendre tes élèves et il faut les accepter tels qu'ils sont." (Sophie) ; "Ça prend beaucoup d'ouverture pour être capable d'accepter que les autres ont vécu des expériences différentes, qu'ils comprennent autrement ce qui se passe. On ne peut connaître si on ne veut pas s'ouvrir à la nouvelle information." (Nathalie). L'ouverture a des impacts sur l'ambiance dans la classe : "L'ouverture amène à des comportements équitables envers les jeunes d'origines différentes. Il faut absolument éviter de favoriser un groupe par rapport à un autre. C'est une question de compétence interpersonnelle. Quand les conflits arrivent, tu dois être capable de t'exprimer devant eux, mais dans la bonne dose. Si tu vis des émotions, tu seras plus authentique.

(...) Si on sait se respecter et échanger ensemble, il y a un climat propice à l'apprentissage.” (Stéphane). Les participants soulignent que l'enseignant doit être capable de “transmettre l'attitude ouverte à ses élèves” (Sophie) ; si l'enseignant “est refermé sur lui-même, il ne pourra pas transmettre le message d'ouverture à ses élèves” (Rachida). De plus, être ouvert signifie également se montrer “sensible” aux “besoins des élèves”, “comprendre les difficultés des élèves”, “voir ce qui se passe vraiment dans la classe” et se tenir “prêt à les aider” (Chantal).

Parmi les attitudes positives, les participants ont également mentionné le respect des différences. Nous nous permettons de regrouper sous la catégorie “respect” les attitudes auxquelles les étudiants-maîtres ont fait référence : la tolérance (Indira), l'acceptation (Sophie, Chantal), et enfin le respect (Josée, Stéphane, Nathalie, Noam, Joël). Non seulement l'enseignant doit se montrer respectueux des différences, mais il doit “former ses élèves à respecter les autres” (Stéphane).

Les connaissances théoriques. Même avant le début du premier stage, la grande majorité des participants (Noam faisait exception) pensait que les connaissances théoriques spécifiques constituaient une dimension de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Envisagées dans une perspective pédagogique, ces connaissances aideraient l'enseignant à mieux comprendre certains comportements de ses élèves (“On devrait étudier les pays qui envoient des immigrants ici pour avoir moins de préjugés dans nos pratiques, pour les comprendre et nous faire comprendre nous-mêmes.” – Josée ; “comprendre l'élève dans l'intérêt de la réussite scolaire de celui-ci” – Rachida) et d'agir de façon appropriée (“si l'enseignant ne sait pas ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans d'autres cultures, il va blesser l'élève” – Indira). Placées dans le contexte d'une approche pédagogique différenciée, les connaissances théoriques serviraient également de base pour orienter l'intervention éducative de l'enseignant en lien avec la réussite scolaire mais

aussi avec la construction identitaire de l'élève ([Il faut] "voir ce qu'il peut en tirer pour le progrès de l'élève, pour l'aider à se connaître, à avoir une bonne image de soi tout en s'intégrant dans la société d'accueil." – Rachida). De plus, ce type de connaissances contribueraient à créer un espace dialogique au sein du groupe, à la construction duquel l'enseignant doit participer ("Il est important que l'élève sache que tu as un intérêt pour son pays. Pour l'enseignant, il est important de pouvoir dire *moi aussi*. Ça aide à faire un lien avec l'élève, quand tu peux lui montrer que tu es au courant de telle situation économique ou bien de telle tradition de sa région." – Sophie).

Pour ce qui est du contenu et de la portée des connaissances théoriques dont il est question, les participants les voient sous des aspects différents. En nous référant au modèle théorique de la culture sous-jacent à cette recherche, nous observons que les connaissances sur les produits culturels (fêtes, nourriture, oeuvres d'art – Sophie, Chantal, Josée, Stéphane, Nathalie, Indira, Noam et Joël), ainsi que celles portant sur les pratiques culturelles (en lien surtout avec des normes de politesse – Josée, Stéphane, Nathalie, Indira, Noam et Joël) sont le plus souvent considérées. Les étudiants-maîtres regardent les connaissances sur les produits culturels comme une première étape, nécessaire, mais que les connaissances en lien avec les pratiques culturelles devraient compléter. Par contre, seulement Josée et Joël invoquent les perspectives culturelles.

Les écrits théoriques sur la problématique (Trompenaars et Hampden-Turner, 1998 ; National Standards in Foreign Language Learning Educational Project, 1999) envisagent les perspectives comme l'aspect le plus profond de la culture, celui qui s'explore et s'approprie en dernier. Les résultats de la présente recherche sont par ailleurs cohérents avec cette observation. En effet, du point de vue de l'éducation multiculturelle, les participants à notre étude se trouvaient, pour la plupart, en début de leur cheminement (voir, à ce sujet, l'analyse des

conditions internes ci-dessous). De plus, ils ont exprimé l'opinion que l'enseignant n'a pas besoin d'approfondir ses connaissances théoriques. Selon eux, l'enseignant doit avoir "certaines connaissances théoriques" (Josée), "connaître plus de détails sur les cultures" (Stéphane), sans toutefois "entrer dans les détails de la culture de ses élèves" (Rachida).

La capacité d'examen critique et de rajustement. Chantal, Rachida, Noam et Joël ont inclu explicitement, dès le début de leur participation, la "capacité d'examen critique et de rajustement" parmi les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Stéphane et Indira, quant à eux, l'ont ajoutée à la suite de leurs expériences de stages. Certains éléments du discours d'autres participants (notamment Sophie et Josée) nous permettraient d'affirmer qu'ils avaient amorcé une réflexion à ce sujet, mais, au moment de la collecte des données, ils n'étaient pas encore parvenus à une conviction articulée.

Parmi les aspects qui définissent la "capacité d'examen critique et de rajustement", les participants interviewés ont mentionné notamment la déconstruction des préjugés, la prise de conscience en lien avec la tendance d'étiquetage, la remise en question de ses propres pratiques éducatives ainsi que l'ouverture à effectuer des changements à la suite de ce questionnement. Être capable de s'analyser, d'identifier ses propres préjugés en vue de les éliminer reste au centre de la capacité d'examen critique et de rajustement, tel que le soulignent plusieurs participants à notre recherche. Ceux-ci voient les préjugés comme des "barrières" entre l'enseignant et l'élève (Rachida), qui peuvent "marquer l'élève à jamais" (Joël). Les observations des étudiants-maîtres interviewés au sujet des effets négatifs des préjugés et de l'étiquetage sur les pratiques éducatives des enseignants rejoignent d'ailleurs les résultats de recherches en sociologie de l'éducation (Mehan, 1997). En effet, les préjugés des enseignants peuvent conduire à des erreurs de diagnostic de l'enfance exceptionnelle, tel que le souligne Joël, mais aussi à des attentes moins

élevées par rapport aux capacités de réussite scolaire des élèves affectés, selon Rachida ou Noam. Ce dernier aspect est cohérent avec les résultats de recherches telles que l'expérimentation menée par Beez (1976). Utilisant un protocole de recherche expérimentale auprès de 60 enseignants américains et 60 enfants, Beez démontre comment les préjugés des enseignants influencent leurs comportements pédagogiques, ce qui suscite des réponses en conséquence chez les élèves. Ladson-Billings (1994) abonde dans le même sens quand elle écrit : "ce que les enseignants pensent de l'éducation et des élèves fait une différence significative dans la performance des élèves" (p. 22, traduction libre).

Un processus de questionnement de ses propres pratiques devrait suivre, selon les participants à notre recherche, la prise de conscience des éventuels préjugés. Ainsi, l'enseignant poserait un regard critique sur son comportement et essaierait de le rajuster. Ces ajustements porteraient sur son enseignement (Sophie, Rachida, Noam, Joël), mais aussi sur les relations qu'il établit avec les parents (Rachida, Joël) ou bien sur ses rapports avec l'équipe-école (Rachida).

Utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe. La plupart des participants classent les stratégies inclusives utilisées par l'enseignant parmi les dimensions de la compétence multiculturelle. Avant le premier stage, seulement Sophie et Josée n'ont pas soulevé cet aspect, tandis qu'à la suite de l'expérience de stages, celui-ci se retrouve dans les représentations de la compétence multiculturelle de tous les étudiants-maîtres interviewés.

Les stratégies inclusives d'enseignement comprennent, selon les participants à notre recherche, l'utilisation des exemples ouverts sur des espaces culturels autres que celui de l'Occident (tous les participants), la diversification des façons de présenter la matière, afin de répondre aux différentes approches d'apprentissage (Nathalie, Rachida, Joël) ainsi que le choix

d'activités significatives d'apprentissage, qui éveillent l'intérêt de chacun des élèves (Josée). Cette approche d'enseignement s'accompagnerait d'une gestion de classe qui favorise la connaissance et le respect réciproque. Les étudiants-maîtres ont mentionné à ce sujet la création des équipes de travail, les activités de partage des expériences d'apprentissage significatives des élèves et les activités d'échange au sujet de certains aspects culturels des pays d'origine des élèves.

Capacité à établir des relations constructives avec les parents membres de communautés culturelles. Cette dimension ne se retrouvait pas dans le modèle initial de compétence multiculturelle de l'enseignant retenu par cette recherche, qui parlait seulement d'être conscient de l'importance que les parents membres des communautés culturelles accordent à l'éducation de leurs enfants. Des suggestions venant d'ailleurs (Coelho, 1998 ; Nieto, 1992) permettent d'apprécier la pertinence de considérer cet aspect.

Quatre participants ont fait référence aux relations avec les parents, soit Rachida, Stéphane, Noam et Joël. Si Stéphane et Noam ne la considèrent pas comme un aspect déterminant pour la compétence de l'enseignant, Joël insiste sur son importance. Ses arguments portent sur la nécessité d'impliquer tous les parents dans l'éducation de leurs enfants et s'appuient sur ses observations du rôle marginal que les parents membres de groupes culturels jouent dans la vie des écoles où il a enseigné. Dans le même sens, Rachida observe les "réserves des enseignants face aux parents des communautés culturelles" et met l'accent sur la nécessité que l'école fasse des efforts pour les impliquer davantage. Il s'agit d'ailleurs d'une problématique qui commence, entre autres, à préoccuper les décideurs et intervenants en éducation (OEEO, 1999 ; MÉQ, 2001). Inclure cette dimension comme composante de la compétence multiculturelle de l'enseignant est cohérent d'une part avec la définition de la tâche de l'enseignant, qui comprend impliquer les

parents dans l'éducation de leurs enfants (OEEQ, 1999 ; MÉQ, 2001), et d'autre part avec les suggestions de Le Boterf de prendre en considération le contexte dans lequel le professionnel agit. Par ailleurs, des résultats de recherches empiriques confirment la pertinence des préoccupations à l'égard de l'implication des parents membres de communautés culturelles. Nous pourrions citer à titre d'exemple l'étude de Fleury (2006). Ce chercheur démontre, à partir d'une analyse quantitative de données de commissions scolaires de la région de Montréal, que l'implication des parents membres de communautés culturelles reste peu significative, dans un contexte où le gouvernement québécois a mis en place des mesures visant à l'intensifier.

Compréhension des politiques de l'  cole en lien avec la pluriethnicité. Cette dimension ne faisait pas partie, elle non plus, du modèle de départ de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Bien que plusieurs participants aient mentionné ce qu'on pourrait appeler l'équipe-  cole comme un facteur important pour leur formation, une seule participante, soit Rachida, a inclu explicitement cet aspect dans la compétence multiculturelle de l'enseignant. Selon elle, l'enseignant doit connaître et comprendre les politiques explicites et implicites de l'  cole où il travaille, afin de pouvoir agir en conformité avec celles-ci ou bien essayer de les transformer pour qu'elles répondent mieux à ses représentations. Le recrutement des enseignants, les activités scolaires et extrascolaires ainsi que l'attitude du corps professoral au sujet de la diversité ethnique constituent tout autant d'aspects de la politique de l'  cole, selon Rachida. Par ailleurs, la mention des rapports de l'enseignant avec l'équipe-  cole s'inscrit dans l'orientation de recherche qui envisage l'éducation comme le résultat d'une action concertée dans un système comprenant non seulement l'enseignant, mais aussi la direction, les politiques de l'  cole, les relations de celle-ci avec le milieu (Almudever et Marcel, 2004 ; Banks, 1989 ; Hallam et Campbell, 1997 ; Solar, 2001). Ajouter cette dimension à la compétence multiculturelle aide, selon nous, à ancrer cette

dernière dans le contexte d'action de l'enseignant, ce qui correspond en fait au modèle de compétence de Le Boterf, sous-jacent à notre recherche.

Le tableau 8 offre une image synthétique des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant telle que perçue par chacun des participants avant et respectivement après les stages d'enseignement. Tandis que certaines dimensions sont présentes chez tous les participants, telles, par exemple, les attitudes positives et les connaissances théoriques, d'autres font partie des représentations d'un seul participant. Il s'agit spécifiquement des relations avec les parents, auxquelles font référence Rachida et Joël, et de la politique de l'école, mentionnée par Rachida.

Tableau 8 : Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche, avant et après la formation professionnalisante

	Attitudes positives	Connaissances théoriques	Capacité d'examen critique et de rajustement	Stratégies inclusives (d'enseignement et de gestion de la classe)	Relations avec les parents	Compréhension de la politique de l'école
Sophie						
Avant la formation	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Chantal						
Avant la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Josée						
Avant la formation	Oui	Oui	Non	Non	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Rachida						
Avant la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui
Stéphane						
Avant la formation	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Nathalie						
Avant la formation	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Non	Oui	Non	Non
Indira						
Avant la formation	Non	Oui	Non	Oui	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Noam						
Avant la formation	Oui	Non	Oui	Oui	Non	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Non	Non
Joël						
Avant la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non
Après la formation	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Non

Les composantes identifiées confirment les quatre dimensions du modèle théorique de départ, qui comprenait 1. Les attitudes positives ; 2. Les connaissances théoriques ; 3. L'utilisation de stratégies inclusives (d'enseignement et de gestion de la classe) et 4. La capacité d'examen critique et de rajustement. Trois éléments de nouveauté ont émergé, selon notre interprétation, à la suite de la présente recherche. Tout d'abord, au niveau des composantes, il s'est ajouté "la compréhension de la politique de l'école". Cet aspect aide à ancrer l'intervention éducative de l'enseignant dans son milieu, ce qui s'avère en cohérence avec le modèle de compétence professionnelle de Le Boterf, sous-jacent à notre étude.

Ensuite, les relations avec les parents viennent s'ajouter au contenu de la dimension "stratégies inclusives", qui au départ faisait référence uniquement aux stratégies d'enseignement et de gestion de la classe. Cet aspect s'inscrit dans la même optique de contextualisation de la compétence dont relevait la dimension précitée "compréhension de la politique de l'école".

Enfin, les dimensions de la compétence multiculturelle n'apparaissent plus, à la suite de cette recherche, comme un inventaire d'éléments indépendants, mais comme étant reliées l'une à l'autre. Il est vrai que la plupart des participants se sont contentés d'énumérer les dimensions de la compétence multiculturelle et d'en préciser le contenu, selon leur représentation au moment de l'entrevue. Toutefois, un participant (Joël) a essayé d'explicitier, à la suite de sa formation professionnalisante, l'agencement logique entre les composantes considérées comme significatives. Ainsi, les attitudes positives représenteraient la condition essentielle qui, à la fois, favoriserait l'acquisition de connaissances théoriques et alimenterait la capacité d'examen critique et de rajustement. Ces deux dimensions permettraient l'intégration des stratégies inclusives dans la pratique enseignante, qui, elles, référerait aux stratégies d'enseignement, de gestion de la classe et de relation avec les parents.

La référence au contexte de l'action de l'enseignant aussi bien que l'explicitation des liens entre les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant rapprochent le modèle théorique de la compétence multiculturelle de l'enseignant émergé de cette étude du modèle général de la compétence professionnelle proposé par Le Boterf (2004). Rappelons que, selon ce chercheur, la compétence du professionnel se définit à la fois sur a) l'axe de l'action contextualisée, b) l'axe des ressources disponibles et c) l'axe de la réflexivité. La réponse en situation et la performance mesurable s'inscrivent sur l'axe de l'action contextualisée. L'axe des ressources disponibles, quant à lui, comprend les ressources personnelles du professionnel (aptitudes, qualifications, savoirs), à côté des ressources du milieu. Pour ce qui est de l'axe de la réflexivité, celui-ci permettrait au professionnel de comprendre et d'autoréguler ses actions.

Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant, telles qu'identifiées et décrites par les participants à notre recherche, peuvent être placées sur les trois axes définitoires de la compétence professionnelle. Ainsi, l'utilisation des stratégies inclusives représenterait l'axe de l'action contextualisée. C'est à ce niveau que l'enseignant met à l'oeuvre son savoir-agir professionnel, dans les contextes d'enseignement, d'activités parascolaires et de relation avec les parents.

Les ressources disponibles se divisent, selon Le Boterf (2004) en ressources du milieu et ressources personnelles. Les ressources du milieu comprendraient, dans le cas de l'enseignant compétent du point de vue multiculturel, les politiques explicites et implicites en lien avec le multiculturalisme ainsi que les réalités des groupes-classes. Les attitudes positives et les connaissances théoriques constitueraient les ressources personnelles. Cela correspond également au modèle de Le Boterf (2002, p. 116-117), qui, parmi les ressources du professionnel, mentionnait a) des savoirs théoriques ; b) des savoirs d'environnement ; c) des savoirs

procéduraux ; d) des savoir-faire : formalisé, empirique, relationnel, cognitif et e) des aptitudes ou qualités, des ressources physiologiques et émotionnelles. Les attitudes positives s'inscriraient sous la catégorie des ressources émotionnelles. Les connaissances théoriques, renvoyant dans le cas de la compétence multiculturelle aux connaissances en lien avec les produits, pratiques et perspectives culturels, recouvriraient les quatre autres catégories. Ainsi, les connaissances des produits culturels correspondraient à ce que Le Boterf appelle "des savoirs théoriques". Pour ce qui est des savoirs "d'environnement", "procéduraux" et des "savoir-faire", nous observons un chevauchement entre les connaissances des pratiques et des perspectives culturelles. En effet, il nous semble que les deux domaines de connaissances (des pratiques et des perspectives culturelles) contribuent à créer les quatre types de savoirs mentionnés par Le Boterf. Les savoirs d'environnement ainsi que les savoir-faire empirique et relationnel découlent de la compréhension que l'enseignant a de son milieu, mais sont orientés par ses préconceptions. En revanche, les savoirs procéduraux et les savoir-faire formalisés et cognitifs trouvent leur source directe dans les connaissances théoriques, tout en étant affectés par la compréhension du milieu.

La capacité d'examen critique et de rajustement s'inscrit, selon notre interprétation, sur "l'axe de la réflexivité", dans les termes de Le Boterf. Dans la mesure où la dite capacité suppose une distanciation par rapport à l'action, accompagnée par des processus d'autorégulation, nous pouvons envisager qu'elle intervient à plusieurs palliers de la compétence multiculturelle. Premièrement, dans le cadre des ressources personnelles, la capacité d'examen critique et de rajustement réalise une médiation entre les attitudes positives et les connaissances théoriques, aspect souligné par Joël. Si la présence des attitudes positives favorise l'acquisition des connaissances théoriques perçues comme nécessaires, ces dernières contribueront à leur tour à consolider les attitudes positives. Dans un deuxième temps, ladite capacité assure le lien entre les

ressources du milieu et les ressources personnelles ; l'enseignant prend connaissance des ressources du milieu et essaie d'ajuster ses ressources personnelles en conséquence, tel que le mentionne Rachida. En même temps, il portera un regard critique sur les ressources du milieu, et essaiera de déterminer certaines transformations afin que celui-ci corresponde mieux à ses croyances (voir à ce titre les commentaires de Nathalie et de Noam au sujet des préjugés encore véhiculés dans le milieu scolaire). Finalement, la capacité d'examen critique et de rajustement sert à réguler l'action de l'enseignant, reflétée dans son enseignement, sa gestion de la classe ainsi que dans ses relations avec les parents (les observations en lien avec l'étiquetage de Rachida ou bien celle portant sur la valorisation des élèves de Noam vont dans ce sens, selon notre interprétation). La discussion précédente nous permet de proposer un modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant, que représente la figure 12.

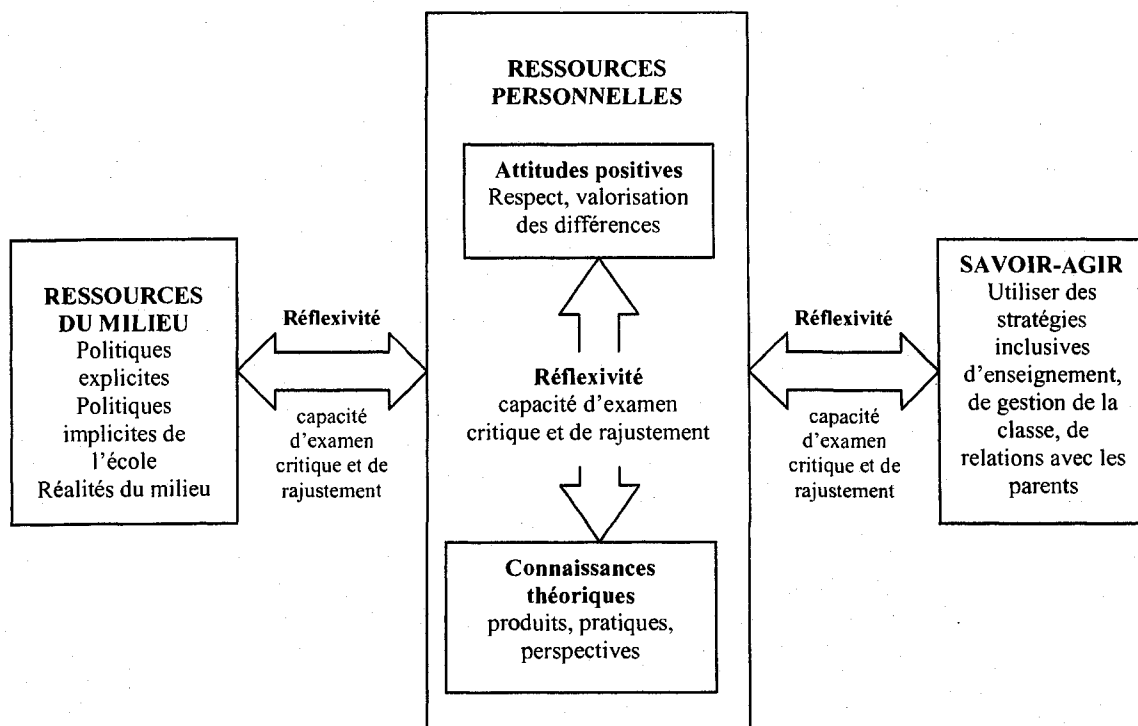


Figure 12 : La compétence multiculturelle de l'enseignant

Basé à la fois sur le modèle général de la compétence professionnelle de Le Boterf et sur celui de la compétence multiculturelle de l'enseignant inspiré par Banks (1989), le modèle émergé de l'interprétation des résultats de notre recherche présente selon nous plusieurs avantages et points d'originalité, que nous résumons dans ce qui suit:

1. Ce modèle représente une adaptation du modèle général de la compétence professionnelle à la spécificité de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Des recherches subséquentes pourront le valider dans d'autres contextes que celui de la présente étude et pour d'autres compétences de l'enseignant que celle multiculturelle. Cela permettra d'aboutir à un modèle général de la compétence de l'enseignant, adaptable à chacune des compétences spécifiques.
2. Ce modèle s'inscrit dans le mouvement contemporain de professionnalisation des enseignants, tel que présenté dans la littérature (Altet, 1998 ; Boutin et Julien, 2000 ; Jonnaert, 2002 ; Mellouki et Gauthier, 2005 ; Perrenoud, 2004a). Dans ce sens, la dimension "réflexivité" est intégrée (entre autres, Boutet, 2003 ; Holborn, 2003) ainsi que le noyau des savoirs reliés à l'enseignement et aux relations avec le milieu (Darling-Hammond et Baratz-Snowden, 2005), le tout adapté à la spécificité de la compétence multiculturelle.
3. Par rapport au modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant adapté selon Banks, ce modèle met en lumière les liens qui existent entre les dimensions. Il permet en plus de concevoir des dispositifs de formation et d'évaluation qui rendent compte de chacune des composantes, processus amorcé d'ailleurs par Tardif (2006). Afin d'esquisser des pistes éventuelles à suivre dans cette direction, la sous-section suivante propose la confrontation de ce modèle de compétence multiculturelle avec des référentiels de compétences établis dans une approche par compétences.

4. Du point de vue idéologique, le modèle émergé de notre recherche ne rejoint pas en totalité la position radicale du multiculturalisme critique. En incluant la dimension “réflexivité” traduite dans la capacité d’examen critique et de rajustement, le modèle proposé renvoie indirectement à la décentration nécessaire dans une perspective d’action sociale (Banks, 1989; Nieto, 1992 ; Sleeter, 1992). La remise en question des rapports de pouvoir et d’iniquité qui régissent la société ne constitue toutefois pas une dimension explicite. Les participants à notre recherche semblent privilégier une approche de transformation sociale par l’éducation, mais par des moyens qui tiennent davantage aux stratégies d’enseignement et de gestion de classe qu’à l’explicitation de contenus idéologiques (approche multiculturelle, selon Sleeter et Grant, 1988).

VI. 2. 2. Comment intégrer la compétence multiculturelle dans les référentiels de compétences de l’enseignant ?

Interprété sous le jour de l’approche par compétences de Le Boterf (2002 et 2004), le modèle émergé de notre recherche semble répondre aux orientations du mouvement actuel de professionnalisation des enseignants qui prennent en considération la diversité ethnoculturelle de la clientèle étudiante et proposent une approche pédagogique différenciée. Une lecture de notre modèle à travers quelques exemples de référentiels de compétences des enseignants permettra toutefois de le valider d’une perspective pragmatique, plus ancrée dans la réalité de la profession enseignante. Nous privilégierons à cette fin deux des quatre référentiels retenus, à titre d’exemple, dans la section *Problématique*, soit celui établi par l’OEEQ (1999) et celui du MÉQ (2001). À la recherche d’une validation pragmatique de notre modèle, il nous a semblé préférable de le confronter en premier lieu avec des référentiels situés officiellement à la base des programmes de formation initiale des enseignants. Par ailleurs, comme notre recherche s’est

déroulée en Ontario, l'interprétation du modèle émergé à la lumière des orientations en place contribuerait à le renforcer. En même temps, le référentiel du MÉQ permettra une mise en perspective intéressante. La discussion n'exclut pas des références enrichissantes à d'autres propositions théoriques.

Les neuf étudiants-maîtres suivis pendant leur formation professionnalisante ont exprimé la conviction que la compétence multiculturelle constitue une entité distincte, qui ne devrait pas être englobée dans des éléments d'autres compétences de l'enseignant. Ce parti-pris n'est partagé ni par l'OEEQ ni par le MÉQ, qui ne la considèrent pas comme une compétence à part. Des éléments en lien avec la compétence multiculturelle se retrouvent, dans les deux référentiels, dispersés dans d'autres compétences spécifiques. Dans les normes d'exercice de la profession enseignante en Ontario, par exemple, nous retrouvons de telles références dans les catégories *Engagement envers les élèves et leurs apprentissages* ("traiter les élèves équitablement et avec respect", p. 6), *Connaissances essentielles* (connaissances de l'élève, de l'enseignement et du milieu d'apprentissage, p. 8-9), *Exercice de la profession, Leadership et communauté*. Pour sa part, le MÉQ intègre des éléments liés à la compétence multiculturelle dans les compétences 1 (Agir en tant qu'héritier culturel), 3 et 4 (concevoir et respectivement piloter des situations d'enseignement/apprentissage "en fonction des élèves concernés"). Toussaint et Fortier (2002), en se basant sur une enquête menée auprès de plus de deux cents étudiants-maîtres d'une grande université montréalaise, démontrent que les futurs enseignants considèrent la compétence interculturelle comme une entité à part, définie par des dimensions spécifiques, qui ne saurait pas se confondre dans d'autres compétences et gagnerait à être reconnue comme telle. Cette position appuie d'ailleurs les résultats de notre recherche. Ne pas accorder à la compétence multiculturelle un statut à part parmi les autres compétences de l'enseignant revient à "dissoudre la question

culturelle dans un propos englobant sur la différence”, ce qui aurait des impacts politiques et sociaux significatifs (Payet, 2006, p. 210). L’occultation des discriminations ethnoculturelles (Esterle-Hedibel, 2006), les paradoxes du multiculturalisme canadien (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b) ainsi que les réalisations minimales en matière de formation à la diversité culturelle des enseignants s’expliqueraient par le statut aux frontières de la légitimité accordée à la compétence multiculturelle des enseignants. Situation d’autant plus étrange dans un contexte où d’autres professions l’ont inscrite parmi leurs exigences de base (droit – Barrett et George, 2005 ; psychologie – Constantine et Wing Sue, 2005 ; counseling – Pope-Davis, Coleman, Liu et Toporek, 2003 ; gestion et ressources humaines – Cossette et Verhas, 1999 ; Geoffroy, 1999).

Il semble enfin qu’une rupture se soit instaurée entre un discours politique qui prône le respect et la valorisation des différences, les mesures concrètes mises en place pour éduquer la population dans cet esprit et les conceptions des futurs enseignants qui voudraient avoir les outils pour agir. De plus, en l’absence d’une action concertée pour valoriser la problématique multiculturelle, les représentations des acteurs, même de ceux engagés à l’égard de la diversité, peuvent devenir moins favorables. Dans ce sens, l’étude de Milner (2005) offre une perspective intéressante, quand elle traite du peu de stabilité des représentations des étudiants-maîtres au sujet de la diversité ; la recherche de Causey, Thomas et Armento (2000) apporte des éclairages supplémentaires, en suivant les changements des représentations positives de la diversité chez un enseignant durant les trois premières années d’exercice de la profession. Des recherches subséquentes pourront examiner, sous de différents angles, les raisons de ces changements et dans quelle mesure la réalité des enseignants appuie notre argumentation pour considérer la compétence multiculturelle de l’enseignant comme une compétence distincte des autres.

Le modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant émergé de l'interprétation des résultats s'articule autour des ressources personnelles de l'enseignant, des ressources du milieu et des savoir-agir. La réflexivité, pour sa part, se voit attribuer une place de choix dans le cadre de notre modèle, et cela à plusieurs niveaux. Les ressources personnelles, rappelons-le, comprennent des attitudes et des connaissances. L'inventaire établi par Banks (1989) incluait déjà les attitudes positives et les connaissances des groupes ethniques parmi les habiletés de l'enseignant en milieu pluriethnique. Cette dimension ne fait pas partie des compétences retenues dans le référentiel du MÉQ. Les normes d'exercice de l'OEEQ y touchent partiellement, quand il est question des connaissances que l'enseignant devrait avoir de l'élève : “[l'enseignant] comprend dans quelle mesure le patrimoine culturel, la langue, la situation familiale, le sexe, la communauté et d'autres facteurs influencent l'apprentissage” (p. 8). Dans la même direction, Toussaint et Fortier (2002) retiennent les connaissances des cultures des groupes ethniques parmi les aspects de la compétence interculturelle. En revanche, aucune mention n'y est faite aux attitudes positives. Pourtant, les expériences de stage de nos répondants les ont menés à la conclusion que les attitudes constituent le noyau de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Cela est cohérent d'ailleurs avec la position de Le Boterf (2002 et 2004), pour qui les ressources personnelles se situent au centre de la compétence du professionnel. Par ailleurs, des études traitant des représentations des Canadiens au sujet de l'immigration démontrent, d'un autre point de vue, l'importance des attitudes positives pour assurer la cohésion et la justice sociale visées entre autres par l'éducation multiculturelle. Ainsi, selon Palmer (1999), 42% des Canadiens considèrent qu'il y a trop d'immigrants dans le pays, 9% que le gouvernement devrait arrêter l'accueil des immigrants “Non-Blancs” et 19% que l'immigration internationale a des effets négatifs sur le pays ; 45% des Ontariens pensent qu'il y a trop d'immigrants et 20% d'entre eux trouvent que l'immigration a des effets négatifs. Ces arguments, venant de directions différentes,

corroborent notre modèle qui place les attitudes et les connaissances au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

La compréhension des ressources du milieu fait référence, dans notre modèle, aux politiques de l'école, et plus précisément aux politiques de recrutement des enseignants et aux représentations implicites de la diversité qu'entretiennent les membres de l'équipe-école. Aucun des deux référentiels professionnels retenus aux fins de la présente discussion (Québec et Ontario) ne renvoie aux ressources du milieu dans ce sens, mais plutôt dans le sens de la création d'une communauté d'apprentissage dans l'équipe-école. Cela signifie toutefois, selon nous, le partage d'une vision commune qui comprendrait des valeurs et des façons de faire. La recherche en éducation multiculturelle insiste toutefois depuis longtemps sur les politiques de recrutement des enseignants (Akkari, 2003 ; Fuller, 1994 ; Gollnick, 1992 ; Lipman, 1996 ; Montecinos, 1994 ; Mujawamariya, 2002) ainsi que sur les représentations implicites que les membres de l'équipe-école entretiennent au sujet de la diversité, traduites par les approches mises en place dans l'école (Cabello et Burstein, 1995 ; Dilworth, 1992 ; Hargreaves, 1994 ; Legendre, 2004 ; Nieto, 2000).

Les savoir-agir comprennent, dans notre modèle, des stratégies inclusives d'enseignement, de gestion de la classe et de relations avec les parents. Les dits aspects renvoient au noyau de l'activité de l'enseignant, appelé par le MÉQ "l'acte d'enseigner", et par l'OEEQ "exercice de la profession". Les deux référentiels mentionnés invoquent la nécessité que l'enseignant adapte son intervention aux caractéristiques des élèves concernés, sans toutefois insister sur les adaptations aux différences culturelles. En revanche, le Ministère d'éducation du Québec inclut la capacité de "construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves" dans la compétence 1 (Agir en tant que professionnel héritier), sans toutefois l'explicitier dans les compétences portant sur l'acte d'enseigner (la conception et le

pilotage d'activités d'enseignement/apprentissage, l'évaluation et la gestion de la classe). Les chercheurs promoteurs de l'éducation multiculturelle, quant à eux, approfondissent lesdits aspects. Par exemple, Darling-Hammond et Baratz-Snowden (2005) incluent la capacité à enseigner à des clientèles diverses parmi les savoirs de base de l'enseignant. Dans le même sens, l'une des dix compétences de l'enseignant selon Perrenoud (2004a, p. 58) consiste à "concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation". Enfin, comme déjà mentionné au chapitre *Recension des écrits*, toute une orientation de recherche en didactique de matières spécifiques telles les mathématiques et les sciences s'est engagée à explorer comment ces contenus pourraient être adaptés à des groupes-classes pluriethniques.

Un dernier élément constitutif de notre modèle est la réflexivité, traduite par la capacité d'examen critique et de rajustement. En fait, la réflexivité sert, selon le modèle de compétence multiculturelle proposé, à alimenter réciproquement les attitudes et les connaissances, à l'intérieur des ressources personnelles, mais également à assurer la compréhension et l'action sur les ressources du milieu ainsi qu'à filtrer les savoir-agir. Dans le cadre du mouvement de professionnalisation, la réflexivité est considérée comme une dimension essentielle (Altet, 2004 ; Boutet, 2003 ; Hemingway, 2003 ; Holborn, 2003 ; Lafortune et Daudelin, 2001 ; Le Boterf, 2002 et 2004 ; Martin et Doudin, 1998 ; Pallascio, Benny et Patry, 2001). Pour l'OEEQ (1999, p. 11), la réflexion fait partie de l'exercice de la profession et consiste à prendre du recul par rapport à l'action (« [l'enseignant] réfléchit à l'exercice de sa profession pour déterminer si son enseignement répond aux besoins du groupe et de chaque élève ») et à réguler l'intervention (« [l'enseignant] modifie et améliore ses méthodes à l'aide de diverses ressources »). La réflexivité figure aussi parmi les dimensions du développement professionnel selon le MÉQ (2001, p. 126-127). Nous y retrouvons le bilan des compétences suivi d'un plan de

développement, l'analyse réflexive de ses pratiques, le réinvestissement dans l'action et les échanges avec les pairs. Il nous semble que le modèle proposé de compétence multiculturelle récupère ces dimensions : tandis que le bilan des compétences et le plan de développement pourraient avoir un pendant dans la réflexivité qui construit les ressources personnelles, l'analyse réflexive et le réinvestissement dans l'action renverraient aux liens entre les ressources personnelles et les savoir-agir. Enfin, les échanges avec les pairs se traduiraient dans notre modèle par la réflexivité qui relie les ressources personnelles aux ressources du milieu.

Nous avons proposé dans cette section un modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant, construit à partir de l'interprétation des résultats de notre recherche. Nous avons également mis en lumière les convergences et les dissonances entre notre modèle et, d'une part, les compétences retenues par des instances politiques et, d'autre part, des résultats de recherches antérieures. La section suivante traitera du processus de construction de la compétence multiculturelle ainsi définie, pendant la formation professionnalisante.

VI. 3. Le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante

Tel que le démontrent les portraits individuels présentés dans le chapitre V, chacun des participants a vécu de sa propre façon le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant le stage en milieu professionnel. En effet, dès le début de leur formation, ils entretenaient des conceptions différentes au sujet de l'éducation multiculturelle. De plus, les conditions variées dans lesquelles chacun des stages s'est déroulé ont influencé différemment chaque parcours d'apprentissage. En revanche, les neuf parcours d'apprentissage contribuent, chacun à sa façon unique, à faire émerger des éléments d'une théorie visant à expliquer la construction de la compétence multiculturelle en milieu de stage d'enseignement. Confrontée aux

résultats d'autres recherches dans le domaine d'acquisition et de développement de compétences professionnelles, cette théorie émergée de la présente recherche trouvera une première validation. Des recherches subséquentes seront nécessaires en vue de sa consolidation.

Cette section a comme objectif spécifique de présenter les éléments de cette théorie émergente. Pour ce faire, nous traiterons en premier lieu des contenus perçus comme acquis durant les stages d'enseignement. Nous examinerons ensuite les facteurs, internes et externes, qui semblent avoir influencé les parcours d'apprentissage des participants, pour enfin interpréter nos résultats à la lumière du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), sous-jacent à notre étude.

VI. 3. 1. Perceptions des participants à la recherche au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle acquises à la suite de la formation professionnalisante

Cette sous-section vise à répondre spécifiquement à la sous-question de recherche numéro 4, formulée comme suit : *Quels aspects de la compétence multiculturelle de l'enseignant les étudiants-maîtres participants pensent-ils avoir acquis/développés ?* Dépendamment de leurs conceptions des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant ainsi que de leurs expériences personnelles, de travail ou de formation en lien avec le multiculturalisme, les participants à notre recherche se sont représenté de façons différentes leurs acquis en lien avec la dite compétence. Le tableau 9 offre une image synthétique des dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises par les participants à la suite de la formation professionnalisante.

Tableau 9 : Dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises par les participants à la suite de la formation professionnalisante

	Attitudes positives	Connaissances théoriques	Capacité d'examen critique et de rajustement	Stratégies inclusives
Sophie	Compréhension des élèves ; curiosité au sujet de leur origine	Non	Effacer son identité culturelle pour se centrer sur celle de ses élèves	Prise de conscience de la nécessité, mais pas leur maîtrise
Chantal	Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité ; découverte de la diversité comme une richesse, et pas seulement comme une source de difficultés	Certaines pratiques culturelles (politesse) ; certains produits culturels (musique et danse)	Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement	Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques et au manque de connaissance réciproque ; sensibilisation à la nécessité d'utiliser un enseignement différencié
Josée	Tolérance, respect, ouverture	Certaines pratiques culturelles (politesse ; réponse à certaines activités proposées par l'enseignante) ; certains produits culturels (pays d'origine)	Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement	Formation des équipes de travail
Rachida	Respect, ouverture, inclusivité	Non	Examen critique des barrières et des préjugés	Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques
Stéphane	Confiance	Certaines pratiques culturelles (comportement des parents membres de communautés culturelles)	Identification de ses propres limites et appréhensions ; prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement	Sensibilisation aux possibilités d'inclure des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière
Nathalie	Non	Non	Non	Non
Indira	Ouverture, compréhension, compassion, humanité, tolérance, sensibilité aux difficultés d'adaptation	Certaines pratiques culturelles (comportements dans certaines situations)	Observation de certains éléments d'incompétence multiculturelle chez des enseignants et administrateurs	Sensibilisation à la nécessité de supporter les élèves dans leur parcours d'intégration dans le groupe-classe et dans la société d'accueil
Noam	Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité d'un point de vue pédagogique	Non	Prise de conscience de l'approche uniformisante	Sensibilisation aux possibilités des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière
Joël	Non	Certaines pratiques culturelles (intégration dans des activités sportives)	Sensibilisation à la nécessité de formation des enseignants dans une perspective critique	Adaptation du langage au niveau de compréhension des élèves immigrés ; activités qui démontrent la richesse de la diversité ; mise à profit de l'engagement des élèves immigrés au sujet de leurs parents

Comme il ressort du tableau 9, les stages ont influencé de façon significative les dimensions de la compétence multiculturelle reliées aux ressources personnelles ainsi qu'aux

capacités réflexives. Par contre, la dimension des savoir-faire est perçue comme peu développée à la suite de la formation professionnalisante.

Du point de vue des ressources personnelles, les participants semblent avoir perçu des changements plus significatifs des attitudes que des connaissances théoriques. La plupart des participants affirment que les stages d'enseignement les ont aidés à développer des attitudes positives à l'égard de la pluriethnicité. Quand ils disent ne pas avoir développé d'attitude positive pendant les stages, Nathalie et Joël expliquent qu'ils regardaient déjà la diversité d'une perspective favorable. D'autres participants, qui se considéraient ouverts à la diversité, ont découvert à la suite des stages que la pluriethnicité présente des enjeux spécifiques en milieu scolaire. Ainsi, Stéphane a expérimenté la relation de confiance envers les élèves membres de communautés culturelles, tandis que Noam et Indira ont pris conscience des défis pédagogiques de la diversité.

Au contraire, les connaissances théoriques perçues comme acquises se limitent à certaines pratiques culturelles que les participants ont pu observer ainsi qu'à des produits culturels présentés par les élèves membres de communautés culturelles lors de spectacles de Noël. Quatre participants (Sophie, Rachida, Nathalie et Noam) affirment que les stages n'ont pas favorisé l'acquisition de connaissances théoriques. Les connaissances perçues comme acquises par les cinq autres participants portent sur les produits culturels (Chantal et Josée) et sur les pratiques culturelles (Chantal, Josée, Stéphane, Indira et Joël). Les connaissances sur les produits culturels comprennent des informations sur les pays d'origine ainsi que sur la musique et la danse traditionnelles. Les pratiques culturelles couvrent, quant à elles, des aspects reliés aux normes de politesse, aux réactions dans certaines situations ainsi qu'aux rapports des parents à l'école et à l'éducation de leurs enfants. Ces connaissances restent toutefois assez superficielles, d'autant

plus si on prend en considération le fait que les participants les ont acquises par des observations personnelles non systématiques.

Une seule participante (Nathalie) affirme que les stages d'enseignement n'ont pas contribué au développement de ses capacités d'examen critique. Les autres apprécient que les expériences de stages les ont sensibilisés, à des degrés différents, à l'existence de préjugés dans le milieu scolaire ainsi qu'à leurs propres limites et appréhensions, à la nécessité de se recentrer pour répondre aux besoins des élèves immigrés et enfin aux besoins de formation à la réflexivité des enseignants.

Une participante (Nathalie) estime que les stages d'enseignement n'ont pas contribué à sa formation à l'utilisation de stratégies inclusives. Au pôle opposé, deux participants affirment avoir eu la chance d'en observer et, plus encore, d'en utiliser. Ainsi, Josée mentionne à ce sujet la formation d'équipes de travail qui aident à intégrer les élèves immigrés ; Joël, pour sa part, fait référence aux adaptations du langage au niveau de compréhension des élèves immigrés, aux activités visant à démontrer la richesse de la diversité qu'il a proposées à ses élèves ainsi qu'à la mise à profit du fort engagement des élèves immigrés envers leurs parents. Les autres participants affirment que les stages les ont sensibilisés à la nécessité d'utiliser des stratégies inclusives, sans toutefois leur donner la chance de le faire. Ils ont essayé d'expliquer cet état de faits par les contraintes du milieu de stage (le temps trop court, la focalisation sur la routine de l'intervention éducative, certaines résistances des enseignants-associés).

Ces résultats s'avèrent par ailleurs cohérents avec les conclusions de recherches empiriques sur les stages d'enseignement. En effet, les apprentissages mentionnés par les participants à notre étude ont trait surtout aux ressources personnelles (attitudes, connaissances et

réflexivité) et moins aux savoir-agir. La recherche de Gervais et Desrosiers (2005), menée dans sept écoles québécoises auprès de 63 stagiaires, met en lumière la même prépondérance des apprentissages reliés au développement des ressources. Plus encore, l'analyse des deux chercheuses québécoises montre que seulement 3 stagiaires (des 63) pensent avoir réalisé des apprentissages en lien avec la compétence "adaptation de l'intervention aux caractéristiques des élèves", sous laquelle nous pourrions classer la compétence multiculturelle.

Dans une autre perspective, et sans se préoccuper des différences culturelles, Boudreau (2001) a entrepris une étude de cas qui illustre comment un stagiaire développe l'habileté d'adapter son approche d'enseignement aux caractéristiques des groupes-classes pris en charge. Les indices utilisés par le chercheur pour appuyer ces affirmations sont la capacité de "faire la différence entre une routine d'enseignement et l'apprentissage des élèves" et l'habileté de "chercher les jeunes" (Boudreau, 2001, p. 79). Ces deux habiletés renvoient aux principes de la pédagogie différenciée, dans laquelle nous avons inscrit l'éducation multiculturelle.

Il ressort de ces études que les apprentissages de stage en lien avec la différenciation de l'approche éducative peuvent se réaliser dans certaines conditions favorables, parmi lesquelles le type d'accompagnement dispensé par les enseignants associés et l'état identitaire du stagiaire semblent les plus significatifs. Ainsi, le stagiaire au centre de l'étude de Boudreau (2001) semble avoir une identité professionnelle assez forte (Marcia, 1993 ; Gohier et coll., 1997). De plus, l'accompagnement des enseignants associés semble avoir ciblé le développement desdites habiletés du stagiaire. Au contraire, Gervais et Desrosiers (2005) ne traitent en profondeur ni de l'état identitaire des participants, ni de l'approche d'accompagnement des enseignants associés en lien avec la compétence d'adaptation de l'intervention aux caractéristiques des élèves. Afin de

corroborer ces remarques sur le type d'accompagnement reçu en stage, la sous-section suivante traitera des facteurs qui ont influencé les apprentissages des participants.

VI. 3. 2. Facteurs qui ont influencé la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres participants

Le modèle sous-jacent à cette recherche a retenu deux types de facteurs susceptibles d'influencer la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres, soit les conditions internes et les conditions externes. Tandis que les conditions internes, reliées aux stagiaires, font référence à l'expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme, leurs conceptions ainsi que leur formation, les conditions externes comprennent, quant à elles, des éléments reliés au milieu de stage, à l'enseignant-associé et au superviseur de stage. Les sous-sections suivantes discuteront des liens entre les parcours de formation professionnalisante des participants et chacun de ces deux types de facteurs. Sans vouloir généraliser les conclusions, aspiration qui contredirait les bases épistémologiques de l'approche interprétative propre à cette étude, cette analyse aboutira toutefois à proposer des éléments théoriques qui pourraient servir à repenser l'accompagnement des stagiaires afin de favoriser la construction de la compétence multiculturelle telle que définie dans la section précédente.

Conditions internes

L'analyse qui suit cherche des réponses à la sous-question de recherche numéro 5 : *Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions des expériences de stages en lien avec la compétence multiculturelle ?* La recherche a montré que l'expérience d'apprenant du futur enseignant influence ses préconceptions en lien avec l'apprentissage et l'enseignement et joue par conséquent un rôle important dans sa formation

initiale et l'approche pédagogique adoptée par la suite (Calderhead, 1996). En essayant de transposer ces postulats dans le contexte de notre recherche, nous sommes arrivée à considérer que certaines conditions internes des participants se trouvent à l'origine de leurs représentations initiales de la compétence multiculturelle et en orientent la construction durant la formation professionnalisante.

Dans le modèle logique de la recherche (section III. 4.), nous avons regroupé sous les conditions internes des participants l'expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle (famille, amis, voyages, lectures), mais aussi l'expérience de travail et la formation formelle suivie en lien avec l'éducation multiculturelle. L'analyse des données a fait émerger que, pour les participants nés à l'extérieur du Canada, l'expérience d'immigration représentait également un aspect pertinent de l'expérience personnelle.

Le tableau 10 rend compte des conditions internes des participants, incluant leurs représentations initiales des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Des neuf participants à la recherche, trois (Sophie, Chantal et Josée) perçoivent comme limitée leur expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle. Les trois étudiantes-maîtres ont vécu dans des milieux perçus comme homogènes, même si, dans certains cas, il s'agissait de milieux où se côtoyaient Francophones, Anglophones et Autochtones. Selon leurs témoignages, leur expérience de la diversité ethnoculturelle a commencé par leur programme de formation initiale à l'enseignement. Trois autres participants d'origine canadienne ont indiqué l'hétérogénéité perçue du milieu d'origine (Nathalie et Joël) ou bien les voyages (Stéphane et Joël) comme facteurs ayant contribué à leur ouverture au multiculturalisme. Enfin, trois participants (Rachida, Indira et Noam) ont évoqué à ce titre leur expérience d'immigration. Cinq participants ont déclaré avoir de l'expérience de travail en milieu pluriethnique – Stéphane dans

le domaine des relations publiques, Rachida, Indira, Noam et Joël en enseignement. Quatre participants ont suivi, durant leur programme de formation initiale à l'enseignement, un cours dédié à la gestion de la classe en milieu pluriethnique minoritaire, ce qui compte comme formation en lien avec l'éducation multiculturelle, antérieure aux stages d'enseignement.

Tableau 10 : Les conditions internes des participants à la recherche et leurs représentations initiales de la compétence multiculturelle de l'enseignant

	Expérience personnelle	Expérience de travail en milieu pluriethnique	Formation antérieure	Représentation initiale de la compétence multiculturelle
Sophie	Limitée	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques
Chantal	Limitée	Aucune	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement ²	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, stratégies inclusives
Josée	Limitée	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques
Rachida	Immigration	Oui – enseignement	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, stratégies inclusives, compréhension de la politique de l'école
Stéphane	Voyages	Oui – relations publiques	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Attitudes positives, connaissances théoriques, stratégies inclusives
Nathalie	Milieu d'origine	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, stratégies inclusives
Indira	Immigration	Oui – enseignement	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Connaissances théoriques, stratégies inclusives
Noam	Immigration	Oui – enseignement	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Attitudes positives, capacité d'examen critique, stratégies inclusives
Joël	Milieu d'origine, voyages	Oui – enseignement	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, stratégies inclusives, relations avec les parents

² Nous rappelons que la collecte des données a débuté avant le premier stage d'enseignement, mais après un premier trimestre de formation théorique dans le cadre du programme de formation initiale à l'enseignement. Les participants qui se préparaient à enseigner au niveau secondaire avaient par conséquent suivi le cours obligatoire "Gestion de la classe en milieu pluriethnique minoritaire".

À travers la variété des neuf cas, il semble se dégager une certaine récurrence au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant telle que représentée lors de la première entrevue. Sans vouloir établir des corrélations que seule une recherche quantitative à large échelle pourrait mettre en évidence, nous nous permettons d'avancer que la conception de la compétence multiculturelle de l'enseignant s'appuie sur les conditions internes de la personne. Il est intéressant de souligner, par exemple, les similarités entre Sophie et Josée, les deux participantes qui, sans expérience de travail pertinente ni formation reliée à la problématique, percevaient aussi comme non significative leur expérience personnelle ; leurs conceptions initiales de la compétence multiculturelle comportent les mêmes dimensions. Au pôle opposé, les participants qui percevaient comme significative leur expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle partaient d'une conception plus proche du modèle théorique adopté par la présente recherche. La formation formelle semble compenser le manque d'expérience personnelle, tel que le prouve le cas de Chantal. Les participants ayant une expérience personnelle perçue comme riche semblent, de leur côté, moins ouverts à la formation théorique (tel est le cas, par exemple, de Stéphane ou encore d'Indira). Cela ne veut pas dire qu'ils ne sont pas réceptifs à la formation en milieu de stage, et l'analyse de leurs parcours respectifs a prouvé combien ce type de formation les a aidés à construire leur compétence multiculturelle.

Par ailleurs, les conditions internes retenues n'expliquent pas en totalité les variations entre les conceptions des participants. Un seul argument à l'appui : la comparaison entre Rachida, Indira et Noam, tous trois immigrants et ayant de l'expérience d'enseignement en milieu pluriethnique, met en lumière que ces participants entretenaient des représentations assez différentes de la compétence multiculturelle de l'enseignant. D'autres éléments, tels les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, ou encore l'état identitaire culturel et

professionnel des participants, jouent probablement un rôle important. Des suggestions en faveur du rôle joué par le facteur “conception de l’apprentissage et de l’enseignement” se trouvent par exemple dans le cas de Rachida, notamment lorsqu’elle parle de la mission de l’enseignant de “faire passer le curriculum”, en contraste avec la conception implicite d’autres participants, pour qui l’apprentissage n’a pas pour but final le contenu curriculaire (Joël). L’état identitaire, quant à lui, transparait dans le témoignage de Noam, quand il parle de la nécessité de valoriser l’élève, en faisant référence à son expérience d’élève qui se sentait peu valorisé, et dans celui de Sophie, quand elle parle de l’ “effacement” de sa propre identité culturelle devant les groupes-classes pluriethniques. Bien que la présente recherche n’ait pas exploré ces aspects, nous nous permettons d’ajouter ces facteurs parmi les conditions internes susceptibles d’influencer les apprentissages de stage et d’avancer l’hypothèse que l’expérience personnelle, l’expérience de travail et la formation contribuent à la construction de la conception d’apprentissage et d’enseignement ainsi qu’à la définition de l’état identitaire (Gohier et coll., 2001).

À la suite de cette analyse, nous suggérons qu’une riche expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle ainsi que l’expérience de travail contribuent à créer une conception de l’apprentissage et de l’enseignement ainsi qu’un état identitaire culturel et professionnel qui favorisent la création d’une conception de la compétence multiculturelle proche du modèle théorique sous-jacent à cette recherche. Cependant, ces mêmes deux conditions internes rendent les étudiants-maîtres moins réceptifs à la formation théorique. Ils s’avèrent en revanche très ouverts à la formation pratique.

En l’absence d’une expérience personnelle et de travail pertinente, la conception de la compétence multiculturelle de l’enseignant en recouvre les aspects les plus évidents, soit les attitudes positives et les connaissances théoriques. Dans ce cas, nous avons observé une plus

grande réceptivité à la formation théorique, complétée par des attentes tout aussi élevées au sujet de la formation pratique. Mais voyons, dans ce qui suit, comment les conditions reliées précisément aux stages ont influencé les conceptions des participants et quelles conséquences nous pouvons en tirer en lien avec le processus de construction de leur compétence multiculturelle.

Conditions externes

La sous-question 6, *Quel lien s'établit entre, d'une part, les perceptions des conditions externes des participants et, d'autre part, leurs représentations de la compétence multiculturelle?* trouvera des réponses dans cette sous-section. La recension des écrits sur les stages d'enseignement nous a permis de regrouper sous les conditions externes susceptibles d'influencer la construction de la compétence multiculturelle de l'étudiant-maître : les caractéristiques des groupes-classes, la politique de l'école en lien avec la pluriethnicité ainsi qu'en lien avec l'encadrement des stagiaires, les caractéristiques du corps professoral, l'enseignant associé et le superviseur de stage. Nous nous permettons de rappeler que nous avons fait ces choix à partir des écrits au sujet de la formation générale en stage (Gervais et Desrosiers, 2005), dont nous avons essayé de transposer les résultats aux particularités de la compétence multiculturelle. Le nombre assez réduit de recherches que nous avons pu identifier en lien avec la formation au multiculturalisme en milieu de stage, souligné dans le chapitre II *Recension des écrits*, justifie par ailleurs la recherche de l'appui théorique dans les écrits sur les stages en général. Le tableau 11 fait la synthèse des conditions externes des participants à notre étude.

Tableau 11 : Les conditions externes des participants à la recherche et la représentation finale de la compétence multiculturelle de l'enseignant

	Groupes-classes	Politique de l'école	Corps professoral	Enseignant associé	Superviseur de stage	Représentation finale de la compétence multiculturelle
Sophie Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Peu expérimentée ³	Expérimenté	Attitudes positives ; capacité à apprendre des élèves ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentés; une enseignante d'origine libanaise	Expérimenté	
Chantal Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives ; capacité d'examen critique et de rajustement ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Josée Stage 1	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentée	Expérimentée	
Rachida Stage 1	Pluriethniques	Oui	Diversifié	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives ; capacité d'examen critique et de rajustement ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives; compréhension de la politique de l'école
Stage 2	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Stéphane Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimenté	Expérimentée	Attitudes positives ; connaissances théoriques ; capacité d'examen critique et de rajustement ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentés; une enseignante d'origine libanaise	Expérimentée	
Nathalie Stage 1	Homogène	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives ; capacité de perfectionnement et d'auto-perfectionnement; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Homogène	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimenté	
Indira Stage 1	Pluriethnique	Non	Homogène	Expérimentés	Expérimentée	Attitudes positives ; capacité d'examen critique et de rajustement ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethnique	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	

³ Dans le cadre de cette recherche, un enseignant associé ou un superviseur de stage sont considérés comme expérimentés s'ils ont au moins cinq années d'expérience en fonction.

	Groupes-classes	Politique de l'école	Corps professoral	Enseignant associé	Superviseur de stage	Représentation finale de la compétence multiculturelle
Noam Stage 1	Pluriethnique	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimenté	Attitudes positives ; capacité d'examen critique et de rajustement ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethnique	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimenté	
Joël Stage 1	Pluriethnique	Non	Homogène	Peu expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives ; capacité d'examen critique et de rajustement ; connaissances théoriques ; stratégies inclusives
Stage 2	Pluriethnique	Non	Diversifié	Expérimenté	Expérimentée	

Chacun des neuf participants a effectué deux stages d'enseignement. À l'exception de Nathalie, qui a suivi ses deux stages dans des écoles desservant une population étudiante plutôt homogène, les huit autres participants ont suivi au moins un stage dans des écoles pluriethniques. Ainsi, Chantal, Josée et Rachida ont perçu comme homogène le milieu d'un de leurs stages respectifs, tandis que Sophie, Stéphane, Indira, Noam et Joël ont eu à enseigner à des groupes diversifiés du point de vue ethnoculturel. À la pluriethnicité de la population étudiante ne correspondait pas toujours, selon les perceptions des participants, une diversité ethnoculturelle du corps professoral. Des 18 stages effectués, seulement 5 se sont déroulés dans des écoles où oeuvraient des enseignants d'autres origines que canadienne. Rachida est la seule participante à avoir observé la mise en place d'une politique explicite en lien avec le multiculturalisme dans l'école où elle a effectué son premier stage.

La grande majorité des enseignants associés qui ont encadré les stagiaires participants à notre étude étaient expérimentés. Seulement Sophie et Joël, durant leur premier stage, ont été encadrés par des enseignantes associées ayant moins de 5 années d'expérience d'enseignement et d'accueil de stagiaires. Quant aux origines ethniques, seulement deux enseignantes associées n'étaient pas nées au Canada. Tous les superviseurs de stages étaient expérimentés, selon les témoignages des participants.

À la suite des deux stages d'enseignement, les représentations qu'entretenaient la plupart des participants au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant comprenaient les quatre dimensions présentes dans le modèle théorique initial, soit les attitudes positives, la capacité d'examen critique et de rajustement, les connaissances théoriques et les stratégies inclusives. Josée reste la seule qui, au moment de l'entrevue bilan, n'avait pas encore formulé une conception articulée à l'égard de la capacité d'examen critique. La définition de Nathalie de la "capacité de perfectionnement et d'auto-perfectionnement" se rapproche de ce que nous avons appelé "capacité d'examen critique et de rajustement" ; nous avons toutefois conservé les mots exacts de la participante, d'une part parce que les deux réalités ne se recouvrent pas parfaitement, et d'autre part pour rester fidèle autant à l'esprit qu'à l'expression de la participante.

La comparaison entre les conceptions des participants avant et après leur formation professionnalisante met en évidence l'ajout, à la suite des stages, de certaines dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Cet enrichissement concerne en premier lieu les dimensions "capacité d'examen critique et de rajustement" (Sophie, Stéphane, Indira et Nathalie) et "stratégies inclusives" (Sophie et Josée).

Les stages d'enseignement ont influencé les conceptions des participants au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle. Les étudiants-maîtres ont décrit, à la suite de leur formation professionnalisante, le profil de l'enseignant compétent du point de vue multiculturel, tel qu'il apparaissait à leurs yeux au moment de l'entrevue bilan. Tout en étant un aspect important du processus de construction de leur propre compétence multiculturelle, cela ne rend pas compte de leurs apprentissages, et encore moins des liens entre les facteurs les ayant influencés. La sous-section suivante mettra en lumière comment les différentes conditions,

internes et externes, ont interagi pour favoriser le processus de construction de la compétence multiculturelle chez les participants.

Liens entre les différents facteurs qui ont influencé la construction de la compétence multiculturelle chez les étudiants-maîtres participants pendant la formation professionnalisante

Cette sous-section analysera les liens entre les différentes variables du modèle logique de la recherche, en répondant ainsi aux deux sous-questions de recherche suivantes :

- sous-question numéro 7 : *Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les stages professionnels ?*
- sous-question numéro 8 : *Quels sont les facteurs qui déterminent, selon les représentations des étudiants-maîtres participants, la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement ?*

À l'instar de Chevrier et coll. (2006), nous partons de l'hypothèse que les apprentissages résultent d'une interaction entre les conditions internes et les conditions externes perçues comme significatives. Dans cette optique, le tableau 12 fait état des conditions internes, des influences perçues comme significatives et des dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises par chacun des participants à la recherche.

Tableau 12 : Les conditions internes des participants, les influences externes perçues comme significatives et les dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises à la suite de la formation professionnalisante.

	Conditions internes	Influences perçues comme significatives pendant les stages	Dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises à la suite de la formation professionnalisante
Sophie	Non significatives	Échanges avec les pairs, interaction avec les élèves, réflexion personnelle déclenchée par la participation à la recherche, échanges avec l'enseignante associée 2 stages en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Compréhension des élèves ; curiosité au sujet de leur origine <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Effacer son identité culturelle pour se centrer sur celle de ses élèves <i>Stratégies inclusives</i> : prise de conscience de leur nécessité
Chantal	Non significatives	Observation des élèves et interaction avec eux 1 stage en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité ; découverte de la diversité comme une richesse, et pas seulement comme une source de difficultés <i>Connaissances théoriques</i> : Certaines pratiques culturelles (politesse) ; certains produits culturels (musique et danse) <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement <i>Stratégies inclusives</i> : Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques et au manque de connaissance réciproque ; sensibilisation à la nécessité d'utiliser un enseignement différencié
Josée	Non significatives	Interaction avec les élèves, encadrement de l'enseignante associée, échanges avec les pairs, réflexion 1 stage en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Tolérance, respect, ouverture <i>Connaissances théoriques</i> : Certaines pratiques culturelles (politesse ; réponse à certaines activités proposées par l'enseignante) ; certains produits culturels (pays d'origine) <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement <i>Stratégies inclusives</i> : Formation des équipes de travail
Rachida	Expérience d'immigration et de travail	Interaction avec les élèves, échanges avec les pairs et avec les enseignants oeuvrant dans les écoles où les stages se sont déroulés, réflexion 1 stage en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Respect, ouverture, inclusivité <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Examen critique des barrières et des préjugés <i>Stratégies inclusives</i> : Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques
Stéphane	Voyages et expérience de travail	Interaction avec les élèves et avec les parents, réflexion, échanges avec les pairs et avec les enseignants associés, formation théorique 2 stages en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Confiance <i>Connaissances théoriques</i> : Certaines pratiques culturelles (comportement des parents membres de communautés culturelles) <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Identification de ses propres limites et appréhensions ; prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement <i>Stratégies inclusives</i> : Sensibilisation aux possibilités d'inclure des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière

	Conditions internes	Influences perçues comme significatives pendant les stages	Dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises à la suite de la formation professionnalisante
Nathalie	Milieu d'origine	Réflexion sur les "occasions manquées" 2 stages en milieu homogène	Aucun apprentissage perçu
Indira	Expérience d'immigration et de travail	Interaction avec les élèves, réflexion 2 stages en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Ouverture, compréhension, compassion, humanité, tolérance, sensibilité aux difficultés d'adaptation <i>Connaissances théoriques</i> : Certaines pratiques culturelles (comportements dans certaines situations) <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Observation de certains éléments d'incompétence multiculturelle chez des enseignants et administrateurs <i>Stratégies inclusives</i> : Sensibilisation à la nécessité de supporter les élèves dans leur parcours d'intégration dans le groupe-classe et dans la société d'accueil
Noam	Expérience d'immigration et de travail	Interaction avec les élèves, réflexion favorisée par la participation à la recherche 2 stages en milieu pluriethnique	<i>Attitudes</i> : Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité d'un point de vue pédagogique <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Prise de conscience de l'approche uniformisante <i>Stratégies inclusives</i> : Sensibilisation aux possibilités des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière
Joël	Milieu d'origine, voyages et expérience de travail	Interaction avec les élèves et leurs parents, échanges avec les pairs, réflexion 2 stages en milieu pluriethnique	<i>Connaissances théoriques</i> : Certaines pratiques culturelles (intégration dans des activités sportives) <i>Capacité d'examen critique et de rajustement</i> : Sensibilisation à la nécessité de formation des enseignants dans une perspective critique <i>Stratégies inclusives</i> : Adaptation du langage au niveau de compréhension des élèves immigrés ; activités qui démontrent la richesse de la diversité ; mise à profit de l'engagement des élèves immigrés au sujet de leurs parents

Les six facteurs suivants ont été perçus par les participants comme significatifs pour leurs apprentissages de stage : l'interaction avec les élèves, la réflexion personnelle, les échanges avec les pairs, les échanges avec les enseignants associés, les échanges avec les autres membres de l'équipe-école et les interactions avec les parents. Les quatre premiers se retrouvent dans le modèle logique de la présente étude, tandis que les deux autres, soit les échanges avec les membres de l'équipe-école et les interactions avec les parents, ont émergé de la recherche.

L'analyse des discours des participants a permis de classer les facteurs mentionnés par ordre d'importance, compte tenu de leur fréquence et de l'ordre de l'apparition dans les témoignages recueillis. Ainsi, l'interaction avec les élèves vient en première, tant du point de vue de la fréquence (huit participants sur neuf) que de l'ordre dans leur discours. La réflexion

personnelle suit de près, mentionnée par huit participants en deuxième lieu. Le facteur “échanges avec les pairs”, invoqué par cinq participants, se classe troisième. Enfin, les échanges avec les enseignants associés viennent en quatrième position, étant mentionnés par quatre participants. Une seule participante a nommé ce facteur “encadrement”, ce qui semble toucher à des aspects plus profonds que les “échanges” dont parlent les trois autres. En effet, tandis que les échanges mentionnés par Sophie, Stéphane et Rachida se sont limités à des discussions générales sur les enjeux de la diversité, l’encadrement auquel faisait référence Josée a porté sur des aspects précis du fonctionnement de l’enseignant en milieu pluriethnique. Par conséquent, nous regroupons les deux types d’intervention sous la catégorie “interaction avec les enseignants associés”, et faisons la distinction entre “échange” et “encadrement”. Enfin, les échanges avec les parents sont mentionnés par deux participants (Stéphane et Joël), tandis que les échanges avec les autres membres de l’équipe-école apparaissent dans le témoignage d’une seule participante (Rachida).

Les huit participants qui ont effectué au moins un stage en milieu pluriethnique (la seule exception est Nathalie, qui a effectué ses deux stages en milieu homogène) ont perçu l’interaction avec les élèves comme étant le facteur le plus important ayant influencé leurs apprentissages pendant les deux stages d’enseignement. Par l’interaction avec les élèves, on comprend la relation pédagogique que les stagiaires ont établie avec les groupes-classes, incluant la participation à certaines activités parascolaires ainsi que les échanges avec les parents. Enseigner à des groupes-classes pluriethniques semble avoir influencé de manières différentes chacun des participants. L’analyse de leurs discours fait toutefois émerger certaines ressemblances. Premièrement, les participants qui percevaient comme non significative leur expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme (Sophie, Chantal et Josée) ont avoué avoir réalisé des apprentissages significatifs du point de vue des attitudes et des connaissances théoriques (pratiques culturelles,

plus précisément certaines normes de politesse, et produits culturels). Les mêmes trois participantes parlent plus en termes de “sensibilisation” et de “prise de conscience” au sujet desdits apprentissages, et invoquent plus souvent que les autres participants des postures telles la curiosité, la découverte, la mise en question de leurs postulats antérieurs. Dans le cas des autres participants, qui considéraient comme significative leur expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme, les apprentissages en lien avec les attitudes sont perçus soit comme inexistantes (Joël), soit comme portant davantage sur les enjeux pédagogiques de la problématique (Noam, Stéphane, Indira, Rachida) que sur les aspects de développement personnel du stagiaire.

La réflexion personnelle se classe deuxième par ordre d'importance parmi les facteurs ayant influencé les apprentissages. Une seule participante ne la mentionne pas (Chantal), tandis que pour les autres, la réflexion est toujours invoquée après l'interaction avec les élèves. Il faut préciser que deux participants (Sophie et Noam) ont explicitement affirmé que la participation à la recherche a déclenché et orienté ce processus de réflexion. L'analyse des discours des participants nous laisse croire que ce facteur a agi essentiellement sur les attitudes, la capacité d'examen critique et de rajustement ainsi que sur l'utilisation des stratégies inclusives. La réflexion a été alimentée par l'interaction avec les élèves et par les connaissances théoriques acquises sur leurs origines et cultures, et a eu comme résultat la sensibilisation aux différences, la mise en question de sa propre position dans le monde et la prise de conscience de la nécessité de contribuer, par son enseignement, à l'implantation des principes d'équité et de justice sociale.

Les échanges avec les pairs, mentionnés par cinq participants (Sophie, Josée, Rachida, Stéphane et Joël), semblent avoir influencé tout d'abord l'intégration des stagiaires dans le milieu de stage. Ils ont eu la chance de partager leurs inquiétudes, les difficultés auxquelles ils se confrontaient ainsi que les éventuelles solutions. Ces observations rencontrent d'ailleurs les

résultats d'autres recherches en lien avec les apprentissages en stage d'enseignement (Boudreau, 2001 ; Gervais et Desrosiers, 2005). Pour ce qui est de la compétence multiculturelle, les résultats de notre recherche nous permettent d'avancer que les échanges avec les pairs ont joué un rôle important surtout dans les situations où il s'agissait d'étudiants venus d'ailleurs (les témoignages de Sophie et Josée sont éclairants à ce sujet, tel que montré dans leurs portraits respectifs).

Les interactions avec les enseignants associés occupent une place particulière et paradoxale parmi les facteurs ayant influencé les apprentissages de stage des participants. Rappelons que l'encadrement des enseignants associés comptait parmi les facteurs les plus importants d'influence attendus par les neuf étudiants interviewés avant le début de leur premier stage. Les témoignages recueillis tout au long de cette recherche mettent en lumière que ce facteur n'a pas agi comme attendu. En effet, seulement quatre participants ont admis l'influence de ce facteur ; tandis que trois d'entre eux en parlent en termes d' "échanges", une (Josée) l'appelle "encadrement". Selon notre interprétation, ce que les trois étudiants-maîtres ont appelé "échanges" a une portée générale ; en effet, les trois participants ont fait référence à des discussions, à des réponses données par les enseignants associés à certaines questions posées par les stagiaires, et même à certaines remarques et commentaires spontanés des enseignants associés, en lien avec la diversité ethnoculturelle ou bien avec certains élèves. D'une façon paradoxale, plusieurs de ces références portent sur des commentaires négatifs des enseignants associés. Rappelons, par exemple, les propos peu encourageants de l'enseignant associé qui a encadré Stéphane durant son premier stage au sujet des élèves immigrants. D'autres participants ont d'ailleurs rapporté des incidents allant dans la même direction, sans toutefois inclure explicitement le facteur "échanges avec l'enseignant associé" parmi les facteurs considérés comme significatifs pour leurs apprentissages. En nous basant sur leurs affirmations, nous nous

permettons d'interpréter cette situation comme un facteur ayant déclenché la réflexion personnelle chez les stagiaires concernés (c'est le cas, par exemple, de Nathalie, d'Indira et de Noam). Cela expliquerait, selon nous, le fait que la plupart des stagiaires rapportent la "sensibilisation" ou la "prise de conscience" au sujet de la nécessité d'utiliser des stratégies inclusives, et non pas des apprentissages concrets.

Josée reste la seule participante qui a parlé de l' "encadrement" de l'enseignante associée durant son premier stage en milieu pluriethnique. La stagiaire semble avoir perçu plus de rigueur dans l'intervention formative dispensée pendant le stage en question. La perception de ses apprentissages de stage en fait d'ailleurs preuve, Josée étant également la seule à avoir mis en lien direct l'encadrement de l'enseignante associée et un apprentissage de stage, soit la formation des équipes de travail.

En plus de ces quatre facteurs attendus conformément au modèle logique de notre recherche, les participants ont mentionné deux autres facteurs : l'interaction avec les parents (Stéphane et Joël) et les échanges avec les autres enseignants oeuvrant dans l'école d'accueil du stagiaire (Rachida). Dans le cas de Stéphane, l'interaction avec les parents semble avoir alimenté sa réflexion autour de certains contenus culturels, sans toutefois influencer d'une façon significative ses apprentissages. Joël, en revanche, a tiré profit, du point de vue pédagogique, de ses interactions avec les parents, et a essayé de conceptualiser ses observations. Pour sa part, Rachida a souligné la contribution que les autres membres de l'équipe-école pourraient avoir à la formation des stagiaires. En cohérence avec des observations de recherche en lien avec les apprentissages de stage (Gervais et Desrosiers, 2005 ; Munby, Russell et Martin, 2001), les deux facteurs ajoutés par ces participants enrichissent le modèle logique de départ et situent la formation professionnalisante dans son contexte naturel.

Plusieurs conditions externes attendues n'ont pas influencé de manière significative les apprentissages des stagiaires. Il s'agit de l'encadrement du superviseur de stage, de la matière enseignée et du niveau d'enseignement, facteurs qui n'ont pas été mentionnés par les étudiants-maîtres suivis. Les superviseurs de stage ont été perçus comme des "arbitres" ou des "administrateurs" dont le rôle se limitait à faire le lien administratif entre l'université et le milieu de stage et à intervenir pour résoudre les éventuelles situations difficiles. Aucun superviseur de stage ne semble avoir contribué à la construction de la compétence multiculturelle des participants à notre recherche. Cette conclusion corrobore le fait que des aspects en lien avec la compétence multiculturelle n'étaient pas pris en considération pour l'évaluation. En nous basant sur la recherche en lien avec la formation en stage (Boutet et Rousseau, 2002 ; Rousseau, 2002), nous pouvons extrapoler que le rôle du superviseur de stage serait plus important en regard à la construction de la compétence multiculturelle si celle-ci faisait partie des aspects évalués.

La matière enseignée et le niveau d'enseignement, bien que les participants ne les aient pas mentionnés parmi les facteurs ayant influencé la construction de leur compétence multiculturelle, ont agi dans plusieurs cas comme déclencheurs de réflexion. Par exemple, Stéphane a réfléchi au choix des textes littéraires proposés aux élèves, Noam s'est interrogé au sujet de l'exploitation des oeuvres d'art pour faire de l'éducation multiculturelle, tandis que Josée a profité de son cours d'hôtellerie et de tourisme pour faire connaître aux élèves certains aspects culturels. Pour sa part, Joël s'est montré préoccupé des enjeux sociaux de l'éducation multiculturelle, qu'il considérait comme importants, bien que latents, au niveau élémentaire, et comme évidents au niveau secondaire.

À la lumière de l'interprétation des résultats de recherche, nous proposons un modèle dynamique de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation

professionnalisante, que nous représentons dans la figure 13. Des conditions internes et externes influencent la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement. Parmi les conditions internes, l'expérience personnelle et de travail ainsi que la formation antérieure sont apparues comme des facteurs importants qui influencent la conception de l'éducation multiculturelle et qui orientent les résultats des apprentissages de stages. D'autres conditions internes ont émergé : la conception de l'apprentissage et de l'enseignement et l'état identitaire culturel et professionnel, qui ne figuraient pas dans le modèle logique de départ. Les résultats de la présente recherche ne permettent pas de préciser comment ces deux facteurs influencent la construction de la compétence multiculturelle des stagiaires. Il semble qu'autant la conception de l'apprentissage que l'état identitaire découlent des expériences antérieures des étudiants-maîtres, et que les deux contribuent à alimenter le processus de construction de la compétence multiculturelle. Des recherches subséquentes pourront examiner la question en profondeur. Parmi les conditions externes, les élèves, l'enseignant associé, les pairs, l'équipe-école, les parents, le superviseur de stage, la formule d'évaluation, la matière enseignée et le niveau d'enseignement semblent influencer le processus de construction de la compétence multiculturelle. Tel que la discussion précédente l'a souligné, ces facteurs n'ont pas tous agi dans le cas de chacun des participants à notre recherche (l'enseignant associé, les pairs, l'équipe-école, les parents), ou bien ont agi d'une façon paradoxale (le superviseur de stage et la formule d'évaluation). En effet, comme les aspects reliés à l'éducation multiculturelle n'étaient pas évalués, les superviseurs de stage n'en ont pas traité lors de leurs interventions. Par conséquent, cela a contribué à marginaliser la problématique dans le contexte de la formation professionnalisante.

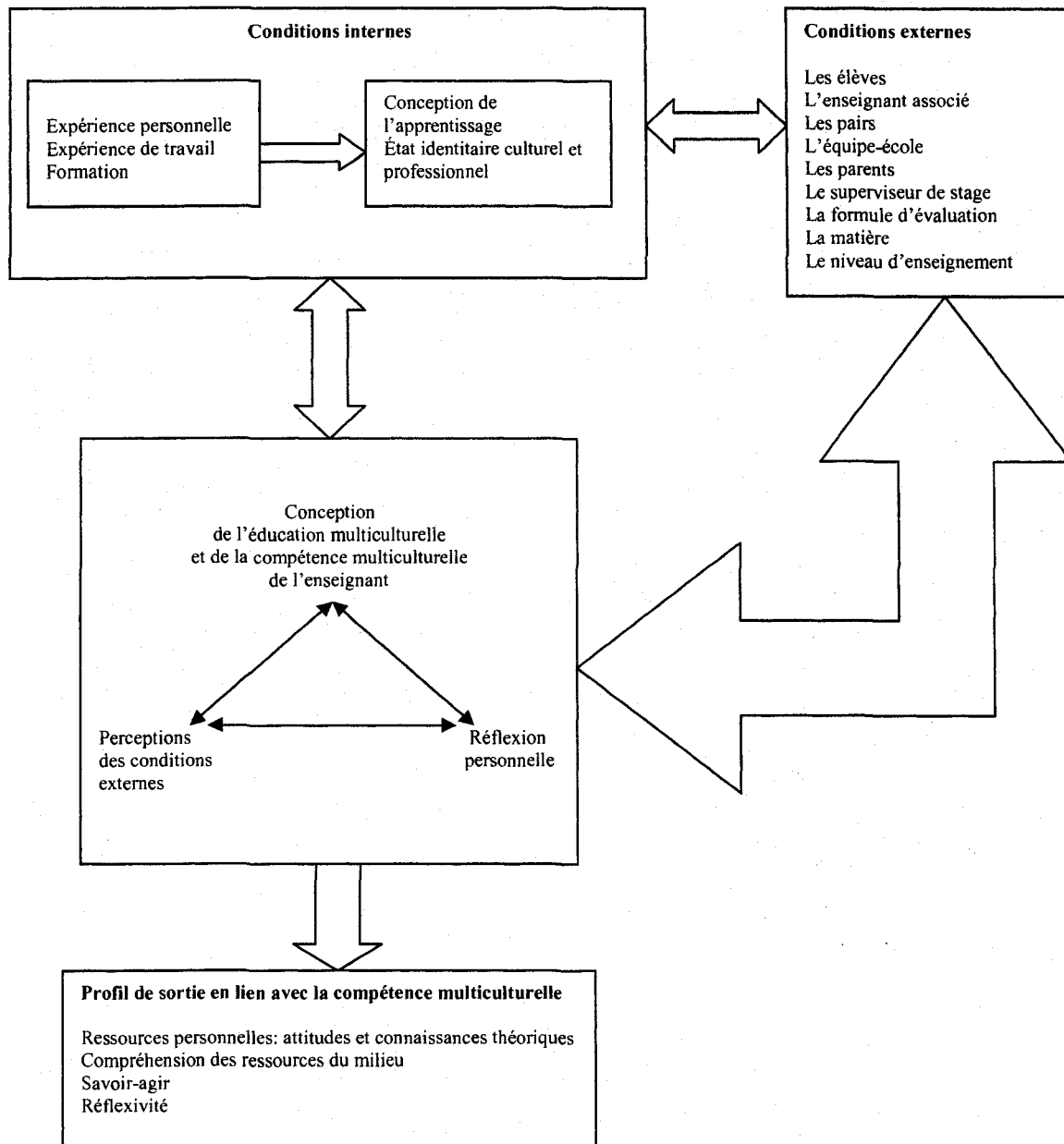


Figure 13 : Le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante

Le processus de construction de la compétence multiculturelle semble ancré dans la conception des stagiaires de l'éducation multiculturelle et de ladite compétence. Cette conception

découle de certaines conditions internes que nous supposons être la conception de l'apprentissage et de l'enseignement et l'état identitaire culturel et professionnel et influence les perceptions que les stagiaires ont des conditions externes de leurs stages. Mais cette conception change sous l'influence des conditions externes, à la suite de la réflexion personnelle déclenchée par les perceptions desdites conditions.

Le profil de sortie, ou la compétence acquise à la suite des stages, dépendrait de la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle. Le profil de sortie devrait être compris comme une étape dans un processus évolutif qui se poursuivra probablement au long de la carrière en enseignement de la personne.

Ce modèle se veut un outil en même temps explicatif et pragmatique. Explicatif, dans la mesure où il cherche à rendre compte des facteurs qui influencent la construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, des caractéristiques du processus même et des contraintes qui régissent les profils de sortie. Pragmatique, puisqu'il pourrait servir à la mise en place d'un dispositif de formation qui mène à l'acquisition des compétences désirées.

Après avoir examiné comment les différents facteurs interviennent tout au long du processus de construction de la compétence multiculturelle, il est opportun d'examiner le processus même. C'est précisément l'objectif de la sous-section suivante.

VI. 3. 3. *La construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, un parcours d'apprentissage expérientiel inachevé ?*

L'analyse suivante permettra de suggérer des réponses à la sous-question numéro 9 : *Dans quelle mesure la formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement peut-elle être considérée un « parcours d'apprentissage expérientiel », selon les perceptions des participants ?*

Centrée sur le processus même de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, cette sous-section en propose une lecture du point de vue des modèles de construction des compétences du professionnel de Le Boterf (2002 et 2004) et d'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Comme nous l'avons montré dans le chapitre *Cadre de référence*, le modèle de Le Boterf repose explicitement sur celui d'apprentissage expérientiel de Kolb, dont il se veut une application dans une optique d'approche par compétences.

Le modèle de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante représenté dans la figure 13 s'articule autour de trois aspects qui s'alimentent mutuellement et qui alimentent le profil de sortie, soit la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant, les perceptions des conditions externes et la réflexion personnelle. Les résultats de notre recherche nous permettent d'affirmer que ladite conception influence les perceptions des participants à l'égard des conditions externes. En effet, tel que montré dans la section VI. 1. 1. (*L'éducation multiculturelle : importance, objectifs et définitions*), tous les participants considéraient que l'éducation multiculturelle est nécessaire dans le contexte canadien et mondial actuel et, par conséquent, que l'enseignant devrait être compétent du point de vue multiculturel. Cette conception initiale a créé des attentes par rapport au traitement de cette problématique pendant les stages. Stimulés également par la participation à la recherche, les neuf participants ont posé un regard plus attentif sur les aspects reliés à l'éducation

multiculturelle pendant leur formation en milieu de stage professionnel. Leurs perceptions des conditions externes ont été largement influencées par leur conception. En même temps, ils ont été amenés à un exercice de réflexion dans le contexte de leur participation à la recherche. Cette réflexion a probablement contribué aux changements enregistrés de la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant, et a influencé implicitement les perceptions des conditions externes. L'ensemble de ce processus a conduit à la perception des dimensions acquises en lien avec la compétence multiculturelle à la fin de la formation professionnalisante (les profils de sortie).

Notre essai de conceptualisation du processus de construction de la compétence multiculturelle en stage professionnel s'avère cohérent avec le modèle de Le Boterf (2002 et 2004). Tout d'abord, le choix du type de formation professionnalisante (les stages d'enseignement) permet de couvrir, au moins partiellement, les quatre moyens qui, selon Le Boterf, aident le professionnel à construire ses compétences : a) la formation formelle (initiale et continue), b) l'expérience professionnelle, c) l'expérience sociale et d) l'analyse de l'expérience (Le Boterf, 2002, p. 152). Les stages font partie de la formation formelle initiale, mais visent à offrir la chance aux stagiaires de "goûter à la profession". La prise en charge des groupes-classes pendant les stages permet aux stagiaires d'acquérir de l'expérience professionnelle en milieu naturel. De plus, de par leur immersion dans les écoles d'accueil, les stagiaires ont la chance d'acquérir de l'expérience sociale en milieu professionnel (voir surtout le témoignage de Rachida). Finalement, l'encadrement par des enseignants associés et par des superviseurs de stage favorise l'analyse de l'expérience.

Dans un deuxième temps, les trois aspects que nous avons retenus pour expliquer le processus de construction de la compétence multiculturelle s'inscrivent dans la vision de Le

Boterf en regard avec les axes qui définissent la compétence (Le Boterf, 2004, p. 111-113). Il s'agit des axes des ressources disponibles, de la réflexivité et de l'action contextualisée. Le dernier se manifeste, selon notre interprétation, au niveau de la mise en action de la compétence acquise. Sur l'axe des ressources disponibles, on retrouve les ressources personnelles et celles du milieu. Tandis que la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle relèvent des ressources personnelles, les perceptions des conditions externes tiennent de l'appropriation des ressources du milieu. La réflexion, quant à elle, aide à l'autorégulation du processus.

Rappelons que le processus de construction des compétences du professionnel suit, dans la conception de Le Boterf, le modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1985). Les données recueillies dans le cadre de cette recherche permettent de lire les parcours d'apprentissage des neuf participants par la grille d'interprétation expérientielle, sans toutefois pouvoir identifier les moments précis de passage d'une étape à l'autre.

Selon Kolb, tout apprentissage se fait en quatre temps, soit : a) l'expérience concrète ; b) l'observation réfléchie ; c) la conceptualisation abstraite et d) l'expérimentation active. Tous les participants, à l'exception de Nathalie, ont eu la chance d'effectuer au moins un stage d'enseignement en milieu pluriethnique. Enseigner à des groupes-classes pluriethniques constituerait l'expérience concrète, dans les termes de Kolb. Si nous nous rapportons au modèle d'éducation multiculturelle proposé (Figure 12), nous pouvons affirmer que même la participante qui a effectué ses deux stages en milieux homogènes a fait l'expérience concrète, dans la mesure où l'éducation multiculturelle devrait se faire également en milieu perçu comme homogène du point de vue ethnoculturel.

Tous les participants ont affirmé avoir réfléchi aux expériences vécues pendant les stages. Deux des étudiants-maîtres suivis (Sophie et Noam) ont avoué que la participation à la recherche a déclenché et orienté leur réflexion. Le fait que l'intervention des enseignants associés et des superviseurs de stages qui ont accompagné les étudiants-maîtres n'a touché que très rarement à des aspects en lien avec l'éducation multiculturelle nous encourage à croire que c'est bien le cas des autres participants également, bien que ceux-ci n'en aient pas pris conscience. L'observation réfléchie est restée par conséquent au gré des stagiaires, non stimulée ni orientée par les intervenants supposés les guider dans leurs apprentissages.

L'encadrement non systématique en lien avec l'éducation multiculturelle véhicule la représentation de l'éducation multiculturelle comme un aspect secondaire (voir, par exemple, le témoignage de Sophie, de Nathalie, de Stéphane, de Noam ou de Joël, qui se concertent pour affirmer que, selon leurs observations, ce n'est pas un enjeu pris en compte dans les écoles). Une dissonance apparaît toutefois entre les représentations des participants au sujet de l'éducation multiculturelle et cette représentation implicitement véhiculée dans les milieux où les neuf étudiants-maîtres ont suivi leur formation pratique. À la suite des expériences de stages, tous les participants ont rejeté cette représentation de l'éducation multiculturelle comme problématique marginale pour l'enseignement. Ils ont tous exprimé l'opinion que, au contraire, l'éducation multiculturelle devrait préoccuper plus les intervenants en éducation. Cela nous permet de conclure que la conceptualisation abstraite s'est réalisée, elle aussi, au gré des stagiaires, et que des fois les résultats du processus de conceptualisation vont contre les représentations véhiculées par les intervenants (voir, à ce titre, les témoignages de Nathalie ou d'Indira).

Enfin, peu de participants ont affirmé avoir eu la chance d'apprendre ou de mettre à l'oeuvre des stratégies inclusives pendant les deux stages. C'est le cas de Josée et de Joël, les

seuls stagiaires qui ont rapporté des apprentissages de savoir-agir. Nous pouvons par conséquent en tirer la conclusion que l'étape d'expérimentation active est quasi absente de la formation des stagiaires en lien avec la compétence multiculturelle.

Cette lecture de la perspective de l'apprentissage expérientiel apporte un éclairage supplémentaire sur le processus de construction de la compétence multiculturelle vécu par les neuf participants à notre recherche. Premièrement, cette piste d'interprétation explique les types d'apprentissages perçus comme accomplis par les étudiants-maîtres suivis. Les apprentissages en lien avec les attitudes, la capacité d'examen critique et de connaissances théoriques (surtout des pratiques culturelles), enregistrés par la plupart des participants, semblent avoir résulté de la conceptualisation abstraite, étape franchie par les stagiaires même en l'absence de l'accompagnement des enseignants associés ou des superviseurs de stage. Au contraire, les apprentissages en lien avec les savoir-faire nécessitaient l'expérimentation active en salle de classe. Comme l'éducation multiculturelle ne constituait pas un aspect pris en considération pendant la grande majorité des stages, il n'est pas étonnant que les stagiaires n'aient pas pu franchir cette étape.

Un deuxième point porte sur l'écart, qui peut sembler paradoxal, entre la représentation de l'éducation multiculturelle comme aspect marginal, véhiculée apparemment dans les milieux de stage, selon la perception des participants, et la représentation des stagiaires qui, au terme de leur formation, ont réaffirmé l'importance et la pertinence de l'éducation multiculturelle. Nous mettons cette situation sur le compte du manque d'accompagnement pendant les étapes d'observation réfléchie et de conceptualisation abstraite. Laissés à eux-mêmes, les stagiaires ont interprété les incidents critiques qui ont retenu leur attention selon leurs propres conceptions et sont arrivés à des représentations cohérentes avec ces dernières.

Si la formation reçue en lien avec la construction de la compétence multiculturelle peut être interprétée comme un parcours d'apprentissage expérientiel inachevé, voyons dans ce qui suit quel modèle de formation professionnalisante privilégieraient les participants à la présente recherche. La section suivante fera état des suggestions des étudiants-maîtres interviewés.

VI. 4. Vers un modèle de formation professionnalisante qui favorise la construction de la compétence multiculturelle des étudiants-maîtres

Cette dernière section du présent chapitre propose des réponses à la sous-question de recherche numéro 10 : *Quel modèle de formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement les participants à la recherche privilégieraient-ils ?* Lors de l'entrevue bilan, organisée avec chacun des participants à la fin de leur formation professionnalisante, ceux-ci ont suggéré des améliorations possibles à l'encadrement reçu pendant les stages. Ces suggestions prennent leur origine dans les conceptions et les attentes des participants. Nous les interprétons dans cette section de la perspective du modèle d'apprentissage expérientiel de Kolb et les mettons en relation avec le modèle de compétence multiculturelle émergé de la présente recherche.

Tel que montré en détail dans le chapitre *Résultats*, qui présente les portraits individuels des neuf participants, ceux-ci s'attendaient à ce que l'encadrement des enseignants associés les aide à construire leur compétence multiculturelle. Toutefois, ce facteur n'a pas agi conformément aux attentes des stagiaires. À la suite des deux stages, les étudiants-maîtres suivis ont remarqué que l'éducation multiculturelle constituait un aspect rarement abordé pendant leur formation professionnalisante. Puisque cette situation ne correspondait pas à leurs conceptions, les participants ont suggéré que l'éducation multiculturelle devrait occuper une place plus importante dans la formation des futurs enseignants en milieu de stage. Le point central de cet ajustement

serait d'inclure des aspects reliés à la compétence multiculturelle dans la grille d'évaluation des stages. En évaluant explicitement les dimensions de la compétence multiculturelle acquises pendant les stages, l'université encouragerait les enseignants associés à offrir de l'encadrement de ce point de vue et les superviseurs de stage à proposer des réflexions autour des implications pédagogiques de la pluriethnicité des groupes-classes ainsi qu'autour de l'éducation à la diversité.

La préparation des enseignants associés constitue une deuxième piste d'intervention proposée par les participants. En effet, leurs expériences de stage leur ont laissé croire que les enseignants associés n'étaient, eux non plus, compétents du point de vue multiculturel. Les stagiaires affirment avoir observé certains préjugés entretenus par les enseignants associés à l'égard des groupes ethnoculturels minoritaires, le manque de connaissances culturelles sur les groupes représentés en salle de classe, le manque d'ouverture au dialogue et à la connaissance réciproque. La formation à l'éducation multiculturelle des enseignants associés leur est apparue comme une condition préalable à l'accueil de stagiaires.

Parmi les modalités concrètes d'encadrement attendu de la part des enseignants associés, les participants à la présente recherche ont mentionné des discussions au sujet des adaptations de l'enseignement aux spécificités des groupes-classes pluriethniques. Ils faisaient plus particulièrement référence aux possibilités d'inclure des exemples valorisants pour la culture d'origine des élèves dans la classe ainsi qu'à certaines précautions à prendre pour ne pas blesser les élèves, en interprétant d'une façon biaisée leur comportement. De plus, les stagiaires auraient aimé avoir la chance de mettre à l'oeuvre les stratégies de différenciation apprises pendant leur formation théorique à l'université ou résultant de leur propre réflexion.

Enfin, une dernière suggestion porte sur l'organisation des stages. Rappelons que, des neuf participants, une seule a effectué ses deux stages dans des milieux perçus comme homogènes. Les huit étudiants-maîtres qui ont effectué au moins un stage en milieu pluriethnique ont apprécié leur expérience, qui leur a permis, selon leurs témoignages, de mieux comprendre les enjeux de l'enseignement à des groupes diversifiés. Par conséquent, bien que par des raisons différentes, tous les neuf participants ont exprimé l'opinion que la faculté devrait veiller à ce que chaque étudiant puisse effectuer un stage en milieu pluriethnique. Nous considérons cette suggestion avec les réserves imposées par les contraintes administratives et logistiques de placement en stage, qui rendent difficilement contrôlable le choix du milieu d'accueil par la faculté.

Interprétées de la perspective de l'apprentissage expérientiel, ces suggestions mettent en vedette le besoin ressenti par les stagiaires d'avoir la possibilité de *l'expérience concrète* de l'enseignement à des groupes-classes pluriethniques. Bien qu'ils pensent que l'éducation multiculturelle devrait se faire indépendamment des caractéristiques du milieu, les étudiants-maîtres suivis croient aussi que l'expérience d'enseignement à des groupes-classes pluriethniques représente un aspect nécessaire de la formation pratique des futurs enseignants.

Inclure les aspects reliés à la compétence multiculturelle dans la grille d'évaluation des stages offrirait la possibilité aux stagiaires de parcourir les étapes *observation réfléchie, conceptualisation abstraite et expérimentation active* pendant leur formation professionnalisante. Tel que montré ci-dessus, la participation à la présente recherche a stimulé l'observation réfléchie, qui ne se serait probablement pas produite autrement. Les résultats de recherches sur la formation en stage reliée à d'autres compétences de l'enseignant (Boutet, 2002 ; Enz et Wallin, 1996 ; Gervais et Correa Molina, 2005 ; Gosselin, 2005 ; Portelance, 2006) nous laissent croire

que l'observation réfléchie est déclenchée par les discussions avec les enseignants associés, soit en vue de préparer une leçon, soit pour échanger après une activité d'enseignement. Ces recherches démontrent qu'il s'agit d'une démarche qui contribue largement au développement des compétences du futur enseignant. Pour ce qui est des participants à notre recherche, cette étape a été vécue d'une façon solitaire et non guidée, ce qui risque de donner lieu à des généralisations hâtives dans la phase *conceptualisation abstraite*. Enfin, les étudiants-maîtres interviewés ont suggéré que les stages leur donnent la chance de mettre en pratique certaines stratégies inclusives, ce qui équivaut à exprimer le besoin de parcourir l'étape de *l'expérimentation active*.

Selon notre interprétation, l'expérience concrète favoriserait le développement des ressources personnelles de la compétence multiculturelle du futur enseignant. En effet, nous avons montré que les participants ont tous perçu comme acquises des attitudes positives et certaines connaissances théoriques, surtout reliées aux pratiques culturelles. L'observation réfléchie, pour sa part, devrait être guidée par l'enseignant associé et le superviseur de stage. Cette étape contribuerait au développement de la réflexivité ainsi qu'à la compréhension des ressources du milieu. La conceptualisation abstraite, orientée elle aussi par l'enseignant associé et le superviseur de stage, conduirait à la prise de conscience des savoir-faire reliés à la compétence multiculturelle. Finalement, l'expérimentation active, effectuée sous la supervision de l'enseignant associé et évaluée, devrait tester les principes, idées et stratégies résultés de l'étape précédente. La figure 14 représente les quatre étapes de l'apprentissage expérientiel selon le modèle de Kolb, auxquelles nous faisons correspondre les facteurs principaux qui pourraient influencer les apprentissages selon les résultats de notre recherche ainsi que les contenus des apprentissages reliés à la compétence multiculturelle telle que définie par la présente étude.

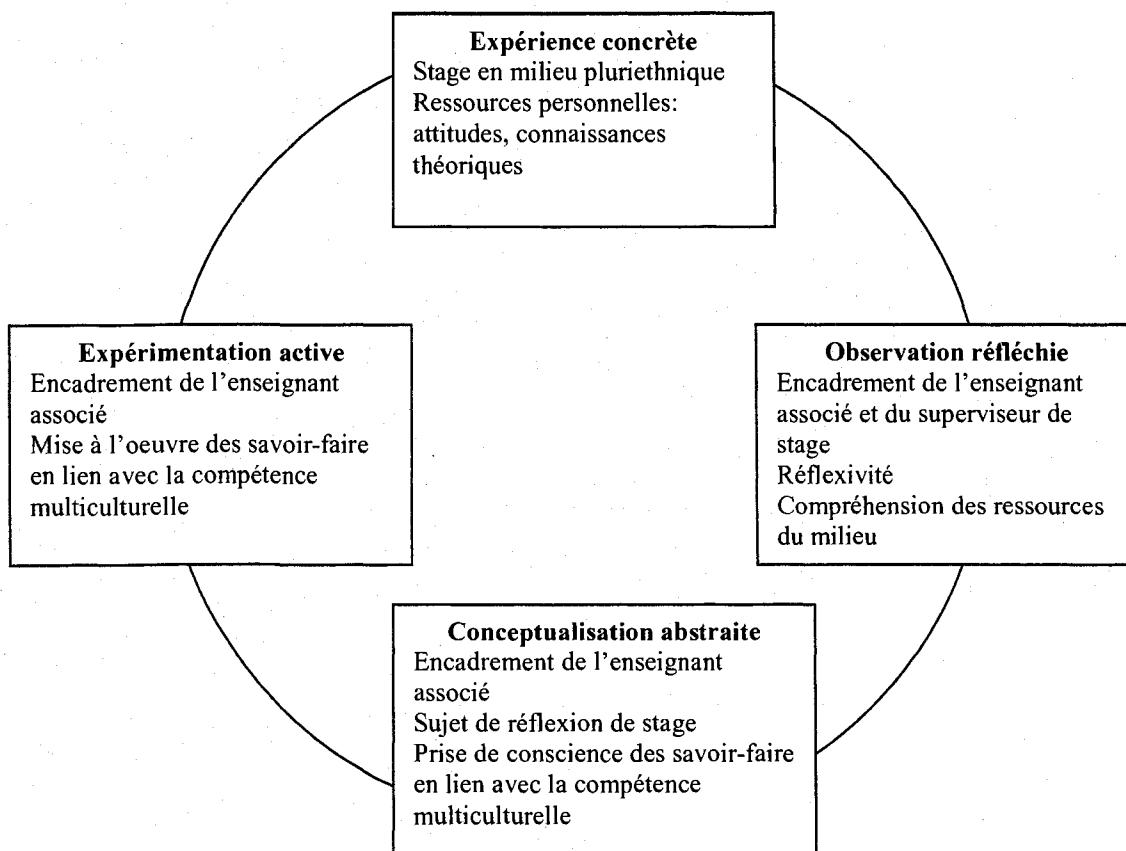


Figure 14 : Modèle de formation professionnalisante, inspiré du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1985)

Ce modèle d'encadrement pendant les stages d'enseignement a émergé à la fois des assises théoriques et de l'interprétation des résultats. Des recherches théoriques proposent d'ailleurs d'exploiter le modèle de l'apprentissage expérientiel dans la formation des enseignants (Hemingway, 2003 ; Holborn, 2003). Il reste toutefois à le documenter à travers des recherches descriptives utilisant un plus grand nombre de participants, à l'expérimenter en stage d'enseignement et, bien sûr, à vérifier sa transférabilité à la construction de compétences autres que la compétence multiculturelle. Ces propositions théoriques et pratiques constituent le point d'arrivée de notre recherche. Le chapitre suivant regroupe les conclusions à cette étude.

CONCLUSIONS

Ce dernier chapitre fait le retour sur les principaux aspects de notre recherche. Nous mettons en lumière la manière dont cette étude a atteint ses objectifs de départ en répondant aux questions de recherche formulées, pour en souligner ensuite les forces et les limites. Des pistes de recherches futures sont également suggérées.

VII. 1. Retour sur les objectifs de la recherche

Menée auprès des étudiants-maîtres formés dans une université urbaine ontarienne, la présente étude a examiné, à travers l'analyse de neuf cas contrastés, le processus de construction de la compétence multiculturelle du futur enseignant pendant les stages professionnels. Afin d'atteindre cet objectif général, nous avons formulé la question de recherche principale suivante : *Comment des étudiants-maîtres perçoivent-ils le processus de construction de la compétence multiculturelle en milieu de stage professionnel ?* Le modèle logique sous-jacent à notre recherche s'est inspiré des concepts de *compétence professionnelle* et de *compétence multiculturelle de l'enseignant*. Nous avons défini la compétence professionnelle dans le cadre conceptuel de Le Boterf (2002 et 2004), utilisé d'ailleurs par plusieurs chercheurs en éducation (Boutin et Julien, 2000 ; Jonnaert, 2002 ; Mellouki et Gauthier, 2005 ; Perrenoud, 2004). La compétence multiculturelle, quant à elle, a été précisée dans le cadre idéologique du multiculturalisme critique (May, 1997 ; Nieto, 1992 ; Sleeter, 2006) et ses composantes ont été adaptées selon le modèle de Banks (1989). Par des entrevues semi-dirigées avec les neuf participants, nous avons exploré leurs perceptions en lien avec la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement.

Dans le chapitre *Problématique*, nous avons identifié trois objectifs opérationnels qui traduisaient l'objectif général de l'étude. La déconstruction de la question principale en dix sous-questions de recherche, en fonction des liens entre les variables retenues dans le modèle logique, nous a permis d'atteindre chacun de ces trois objectifs opérationnels.

Objectif opérationnel 1 : Cerner la signification et l'importance qu'accordent des étudiants-maîtres à la compétence multiculturelle de l'enseignant. Les sous-questions 1 (Selon les participants à la recherche, quel statut la compétence multiculturelle de l'enseignant occupe-t-elle parmi les autres compétences de l'enseignant ?) et 2 (Quelles sont les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant selon les participants à la recherche ?) se rattachent à ce premier objectif opérationnel. L'interprétation des résultats de la recherche a révélé que les participants considèrent la compétence multiculturelle comme une compétence spécifique de l'enseignant, qui devrait être développée au même titre que d'autres compétences de base. Le caractère pluriethnique du Canada contemporain, la mobilité des jeunes et la croyance que l'éducation peut prévenir les conflits basés sur des incompréhensions culturelles constituent les arguments principaux invoqués en faveur de cette affirmation de l'importance de la compétence multiculturelle de l'enseignant. En lien direct avec leur conception de l'éducation multiculturelle comme nécessaire peu importe les caractéristiques des groupes-classes, la compétence multiculturelle est apparue comme un outil essentiel de l'enseignant dans le monde contemporain. Ces dimensions se regroupent, selon notre interprétation, en « ressources personnelles », en lien respectivement avec le « savoir-agir » et les « ressources du milieu ». La « capacité d'examen critique et de rajustement » introduit la dimension réflexive dont les chercheurs parlent en lien avec l'enseignant professionnel (Altet, 1998 ; Holborn, 2003), tout en faisant le lien avec la nécessité de remettre en question les rapports de pouvoir entre les

représentants des différents groupes culturels, dans la lignée du multiculturalisme critique (Akkari, 2002 ; Sleeter et Grant, 1988).

Objectif opérationnel 2 : Décrire et analyser comment la compétence multiculturelle de l'enseignant se construit pendant des stages d'enseignement. Les six sous-questions suivantes se rattachent à cet objectif opérationnel : 3. Comment les conceptions de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ont-elles évolué chez les participants pendant les stages ? 4. Quels aspects de la compétence multiculturelle de l'enseignant les étudiants-maîtres participants pensent-ils avoir acquis/développés ? 5. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions des expériences de stages en lien avec la compétence multiculturelle ? 6. Quel lien s'établit entre, d'une part, les perceptions des conditions externes des participants et, d'autre part, leurs représentations de la compétence multiculturelle de l'enseignant ? 7. Quel lien s'établit entre les caractéristiques personnelles des participants et leurs perceptions de la compétence multiculturelle de l'enseignant acquise pendant les stages professionnels ? 8. Quels sont les facteurs qui déterminent, selon les représentations des étudiants-maîtres participants, la construction de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement ? L'interprétation des résultats a donné des réponses à chacune de ces six sous-questions. Il a émergé, dans un premier temps, que les conceptions des participants à l'égard de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant ont évolué durant la formation professionnalisante. Les caractéristiques personnelles des stagiaires (regroupées sous la catégorie « Conditions internes ») ainsi que les facteurs ayant agi pendant les stages d'enseignement (regroupés sous la catégorie « Conditions externes ») ont influencé cette évolution. De plus, nous avons identifié les dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises, tout en analysant les liens avec les conditions internes et externes. Il a émergé

de notre recherche que les conditions internes sont déterminantes dans la construction de la compétence multiculturelle. Ainsi, les participants ayant moins d'expérience personnelle multiculturelle se sont avérés plus réceptifs à la formation théorique reçue pendant le programme, mais moins sûrs d'eux-mêmes devant les groupes pluriethniques. Au contraire, les participants avec plus d'expérience personnelle se sont montrés plus critiques au sujet de la formation théorique et de l'encadrement reçu pendant les stages, mais plus aptes à tirer profit de leurs expériences d'enseignement. Nos interprétations, confrontées constamment avec les résultats d'études antérieures, ont mis en lumière que les apprentissages de stage réalisés portent davantage sur les ressources personnelles et sur la dimension réflexive que sur le savoir-agir. L'expérience directe en milieu pluriethnique reste la condition externe la plus significative. En revanche, des facteurs considérés comme importants au départ (l'intervention de l'enseignant-associé et du superviseur de stage) n'ont pas eu l'influence attendue.

Objectif opérationnel 3 : Proposer un modèle théorique de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant à travers la formation professionnalisante. Afin d'atteindre cet objectif opérationnel, nous avons répondu aux sous-questions de recherche 9 (Dans quelle mesure la formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement peut-elle être considérée un « parcours d'apprentissage expérientiel », selon les perceptions des participants ?) et 10 (Quel modèle de formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement les participants à la recherche privilégieraient-ils ?). Inspirée du même cadre de référence de la compétence professionnelle de Le Boterf (2002 et 2004), nous avons interprété le processus de construction de la compétence multiculturelle chez les neuf participants à la lumière du modèle de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984). Les parcours de formation professionnelle des stagiaires ont révélé que l'étape de l'expérience concrète a été vécue par les huit participants qui

ont effectué au moins un stage d'enseignement en milieu pluriethnique. L'étape de l'observation réfléchie, quant à elle, a été franchie en large mesure en raison de la participation à la présente recherche. Peu de participants se sont rendus à l'étape de conceptualisation abstraite, et cela, toujours sous l'influence de la participation à la recherche. Enfin, seulement deux participants ont eu la chance de l'expérimentation active, c'est-à-dire la mise en pratique de certaines stratégies inclusives pendant les stages d'enseignement. Cette situation s'explique principalement par le type d'encadrement reçu de la part de l'enseignant-associé et du superviseur de stage ainsi que par l'absence de toute évaluation des aspects en lien avec la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante. L'interprétation des suggestions des participants en vue de renforcer la construction de la compétence multiculturelle chez les futurs enseignants a identifié les modalités d'intervention des facteurs supposés agir pendant les stages d'enseignement.

VII. 2. Apports à l'avancement des connaissances et limites de la recherche

Cette recherche a souligné l'importance que les futurs enseignants francophones accordent 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, même celui de l'espace rural changent sous l'influence de l'immigration internationale, il semble normal que les interventions en éducation s'adaptent aux tendances socio-démographiques, 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 reste pas moins vrai que l'importance accordée à l'éducation multiculturelle se doit des fois 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 outiller les professionnels de l'éducation en vue d'une intervention soucieuse de la qualité des apprentissages autant que de l'épanouissement de chacun de leurs 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 encore un groupe minoritaire relativement homogène, la communauté francophone en Ontario comprend présentement un grand nombre de Francophones issus de pays différents (Statistique Canada, 2003). Ce phénomène se laisse particulièrement observer dans l'espace urbain, là où la concentration de la population immigrante est plus forte (ibid.). L'éducation multiculturelle apparaît dès lors comme un outil d'affirmation identitaire à travers la diversité, tel que le confirment plusieurs des témoignages recueillis dans le cadre de cette recherche.

L'importance de l'éducation multiculturelle émerge en perspective immédiate, mais aussi à long terme. Adopter une approche multiculturelle en éducation 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 de la cohésion sociale future (Ouellet, 2002) et à pallier les réserves que bon nombre de Canadiens ont encore au sujet de la diversité ethnoculturelle (Palmer, 1999).

Les forces de notre recherche résident principalement, selon nous, dans des aspects théoriques et pratiques. Ainsi, du point de vue théorique, l'interprétation des résultats de recherche nous a permis de proposer des modèles conceptuels de l'éducation multiculturelle, de la compétence multiculturelle de l'enseignant ainsi que du processus de construction de ladite compétence. Le modèle d'éducation multiculturelle proposé récupère les pôles de développement

personnel et d'action sociale dont la recherche antérieure traitait, mais en l'inscrivant dans une optique de pédagogie différenciée, centrée sur l'apprenant et sur sa réussite scolaire. La différence est opérée entre une approche dialogique et une approche accompagnante, pour souligner la pertinence de ce type d'éducation quelles que soient les caractéristiques perçues du milieu d'enseignement. Deuxièmement, cette recherche a fait émerger un modèle de la compétence multiculturelle en enseignement qui, tout en embrassant l'idéologie du multiculturalisme critique (Akkari, 2002 ; Nieto, 1992), présente sous le jour nouveau de l'approche par compétences les acquis en éducation multiculturelle. Le modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant proposé explicite les niveaux impliqués (affectif, axiologique, cognitif et pragmatique) ainsi que les relations entre les composantes, ce qui constitue une valeur ajoutée aux études antérieures, qui se contentaient de fournir des listes d'habiletés (Banks, 1989 ; Coelho, 1998 ; Nieto, 1992 ; Sleeter, 1992). Enfin, nous avons formalisé le processus de construction de la compétence multiculturelle durant les stages d'enseignement. Au-delà de la description théorique, nous avons identifié les facteurs, internes et externes, qui ont influencé les apprentissages perçus comme réalisés, ainsi que les liens entre ces facteurs. Si des recherches antérieures ont examiné, plus ou moins en profondeur, le processus de « apprendre à apprendre » pendant les stages d'enseignement, il n'y a pas, à notre connaissance, d'analyse détaillée, telle que nous l'avons entreprise, du processus de construction de la compétence multiculturelle.

Dans une perspective pratique, les perceptions des étudiants-maîtres francophones en contexte minoritaire brossent un tableau assez sombre de la réalité des écoles où ils ont suivi leurs stages d'enseignement. Au 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. La participation à la recherche les a encouragés à approfondir leur réflexion et à chercher des solutions personnelles

aux réalités du terrain. L'interprétation des résultats de recherche sous le jour de la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) a abouti à la suggestion de pistes concrètes d'intervention, afin de mettre à profit les avancées théoriques soulignées auparavant. Ainsi, le modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant permettrait de concevoir des outils d'évaluation durant les stages d'enseignement. Le modèle de construction de ladite compétence, quant à lui, pourrait constituer un outil qui guide autant l'encadrement pendant les stages que l'approche privilégiée dans les cours universitaires offerts en formation initiale et continue des enseignants.

Notre recherche présente certes des limites, qui font que les résultats doivent s'interpréter avec prudence. D'une part, l'étude de cas multiples nous a 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 toutefois peu concluants sur certains aspects visés par la recherche, tels les stratégies didactiques inclusives. Cela limite la validation du modèle théorique proposé en ce qui concerne le niveau pragmatique et restreint la portée des suggestions visant l'amélioration des programmes de formation de ce point de vue.

Il est vrai par ailleurs que notre recherche n'aspire pas à une généralisation des résultats, condition inhérente à toute étude interprétative. Notre invitation de participation à la recherche a rejoint seulement des personnes dont l'engagement au sujet de l'éducation multiculturelle était assez fort pour les déterminer à s'investir dans une expérience exigeante en termes de temps, d'énergie et de partage. Les résultats obtenus sont pourtant suffisamment riches pour nous avoir permis de proposer des éléments de théorie ancrée dans les données empiriques, qui ont confirmé et approfondi des résultats de recherches antérieures.

VII. 3. Pistes pour des questionnements futurs

Des recherches plus approfondies s'imposent afin de valider autant les modèles théoriques proposés que les pistes d'action pratique. Des recherches descriptives à large échelle pourraient enrichir les formalisations de l'éducation multiculturelle, de la compétence multiculturelle et du processus de sa construction pendant les stages, du point de vue des étudiants-maîtres, mais aussi des enseignants en fonction. Pour ce qui est du modèle de construction de la compétence multiculturelle, il serait utile de le valider pour d'autres compétences de l'enseignant, acquises pendant la formation professionnalisante.

Du point de vue pratique, les résultats de notre étude suggèrent tout d'abord l'expérimentation de restructurations des programmes de formation initiale des maîtres, par l'introduction d'un cours obligatoire dédié aux enjeux du multiculturalisme, par des changements d'approche dans les cours de didactique des matières, de façon à intégrer des stratégies inclusives, et par le développement d'un mécanisme de valorisation de la compétence multiculturelle pendant les stages d'enseignement. Ce dernier aspect, situé au coeur de notre recherche, comprendrait des interventions formatives auprès des enseignants-associés mais aussi l'introduction d'un volet d'évaluation de la compétence multiculturelle acquise durant les stages.

Des recherches auprès des 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 au sujet de l'éducation multiculturelle qu'entretiennent des enseignants à différentes étapes de leur parcours professionnel. Enfin, des recherches descriptives à large échelle pourraient aussi contribuer à préciser les liens entre certaines caractéristiques personnelles (origine, formation, expérience de travail, etc.) et les représentations à l'égard de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Preteuille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : PUF.

Akkari, A. J. (2002). Le multiculturalisme critique. Dans C. Giordano et J.-L. Patry (Dir.), *Multikulturalismus und Multilinguismus*, p. 39-55. Fribourg : Universitätsverlag Freiburg Schweiz.

Akkari, A. J. (2003). Corps enseignant mono-ethnique dans des classes pluriculturelles : un débat est-il possible ? *Cahiers pédagogiques*, 419.

Akkari, A. J. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 233-258.

Alleman-Ghionda, C., de Goumoëns, C. et Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg : Éditions Universitaires.

Almudever, B. et Marcel, J. F. (2004). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*. Paris : L'Harmattan.

Altet, M. (1998). "Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences de l'enseignant-professionnel et une culture professionnelle d'acteur ?" Dans M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier. (Dir). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, p. 71-86. Paris : PUF.

Altet, M. (2002). *Quelle(s) professionnalité(s) des formateurs en formation continue ? Vers un profil polyidentitaire*. Dans M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Éd.). (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* p. 59-90. Bruxelles : De Boeck Université.

Altet, M. (2004). *L'intégration des savoirs de sciences de l'éducation dans l'expertise enseignante : représentations et rapports aux savoirs professionnels des enseignants*. Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* p. 159-178. Bruxelles : De Boeck Université.

Anadón, M. (2000). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 15-

32. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Anisef, P., Blais, J. G., McAndrew, M., Ungerleider, C. et Sweet, R. (2005). Performance et cheminement scolaires des jeunes d'origine immigrée au Canada : apport actuel et utilisation des banques de données provinciales. *Cahiers québécois de démographie*, 34(1), p. 173-185.

Antoniadès, E., Chéhadé, M. et Lemay, D. (2000). *La réussite en français des allophones au collégial : constat, problématique et solutions*.
http://www.cdc.qc.ca/textes/reussite_allophones.doc. Consulté le 8 août 2006.

Antoniadès, E., Chéhadé, M., Lemay, D., Armand, F. et Lamarre, P. (2001). Le français au cégep: les allophones jouissent-ils du soutien nécessaire ? *Correspondances*, 6(3).
<http://www.ccdmd.qc.ca/correspo/Corr6-3/Allo.html>. Consulté le 8 août 2006.

Aquilino, W. S. (1992). Telephone versus face-to-face interviewing for household drug users surveys. *International journal of addiction*, 27(1), p. 71-91.

Aquilino, W. S. (1994). Interview mode effects in surveys of drug and alcohol use : a field experiment. *Public opinion quarterly*, 58, p. 210-240.

Arias, M. B., & Poynor, L. (2001). A good start : A progressive, transactional approach to diversity in pre-service teacher education. *Bilingual Research Journal*, 25(4), 417-434.

Ascher, M. (1998). *Mathématiques d'ailleurs. Nombres, formes et jeux dans les sociétés traditionnelles*. Paris : Seuil.

Banks, J. A. (1987). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York : Teachers College Press.

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content : Approaches and guidelines. Dans J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education : Issues and perspectives*, p. 189-207. Toronto : Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1993). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Dans J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, p. 2-26. Boston : Allyn and Bacon.

Bannerji, H. (2000). The paradox of diversity : The construction of a multicultural Canada and *Women of colour*. Dans H. Bannerji (dir.), *The dark side of a nation : Essays on multiculturalism, nationalism and gender*, p. 65-83. Toronto : Canadian Scholars' Press.

Barbès, P. (1998). Modèle pour la construction d'un savoir professionnel. Dans Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (Dir), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?* p. 13-32. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Barbier, A. , Olivier, É. et Pierre-Jacques, C. (1984). Convergence et ruptures dans les systèmes d'éducation : le cas de l'échec scolaire des Haïtiens au Québec. *Anthropologie et Sociétés*, 8(2), p. 49-64.

Barrett, K. H. & George, W. H. (Ed) (2005). *A comprehensive approach to multicultural competence : a review of race, culture, psychology, and law*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Beez, W. V. (1976). Influence des rapports psychologiques biaisés sur le comportement de l'enseignant et sur la performance de l'élève. Dans A. Morrison et D. McIntyre (Dir), *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris : Dunod.

Benbassa, E. (2004). *La République face à ses minorités. Les juifs hier, les musulmans aujourd'hui*. Paris : Mille et une nuit – Fayard.

Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston : Allyn and Bacon.

Berrier, A. (2005). Les rôles pédagogiques de la superviseure (vus par une novice). Dans G. Boutin (Dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, p. 103-116. Montréal : Éditions Nouvelles.

Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ/Éditions St-Martin.

Bidjang, S.-G. (2005). Les compétences des finissants québécois en formation à l'enseignement : enquête empirique. Dans M. Mellouki et C. Gauthier, *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*. Les Presses de l'Université Laval, p. 59-72.

Bishop, A. J. (1988). Mathematical education and its cultural context. *Educational studies in mathematics*, 19(2), 179-192.

Bless, G., Bovin, P. et Schüpbach, M. (2004). *Le redoublement scolaire. Ses déterminants, son efficacité, ses conséquences*. Berne : Haupt.

Blondin, D. (1991). Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races. Dans F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme et école*, p. 485-510. Québec : IQRC.

Boote, D. N., Wideen, M. F., Mayer-Smith, J. et Yazon, J. O. (2001). *De l'histoire et de l'avenir de la formation des maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs des maîtres*. ACELF, p. 1-26.

Bouchamma, Y. (2002). Relation entre l'explication de l'échec scolaire et quelques caractéristiques de l'enseignant au collégial. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(3), p. 649-647.

Boudreau, P. (2000). L'expertise d'un enseignant associé. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 35, no 1 (hiver), 54-70.

Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi ? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 65-84.

Boudreau, P. (2002). L'évolution d'un superviseur universitaire en formation des enseignants. Dans M. Boutet et N. Rousseau (Dir), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, p. 53-64. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Boudreau, P. et Baria, A. (1998). La définition donnée par des enseignants-associés de la supervision d'un stagiaire. Dans D. Raymond et Y. Lenoir, *Enseignants de métier et formation initiale : des changements dans les rapports de formation à l'enseignement*, p. 141-155. Bruxelles : De Boeck.

Boutet, M. (2001). Une formation continue des enseignants par l'encadrement des stagiaires en formation initiale. Dans L. Lafortune, C. Daudelin, P.-A. Doudin et D. Martin, *La formation continue, de la réflexion à l'action*, p. 187-209. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau, *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, p. 81-95. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Boutet, M. (2003). Un savoir enseigner continuellement construit dans la réflexion. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, p. 17-34. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutet, M. et Rousseau, N. (2002). *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (Dir.). (2002). *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. (Dir.). (2003). *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boutin, G. et Julien, L. (2000). *L'obsession des compétences. Son impact sur l'école et la formation des enseignants*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- Boyle-Baise, M. (2005). Preparing community-oriented teachers: Reflections from a multicultural service-learning project. *Journal of Teacher Education*, 56(5), p. 446-458.
- Bradfield-Kreider, P. (2001). Personal transformations from the inside out: Nurturing monocultural teachers' growth toward multicultural competence. *Multicultural Education*, 8(4), p. 31-34.
- Brown, R. S. (1993). *A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants*. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services (report no. 207).
- Bryan, L. A. & Atwater, M. M. (2002). Teacher beliefs and cultural models : A challenge for science teacher preparation programs. *Science Education*, 86(6), p. 821-839.
- Byram, M. B. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Cabant, P. (2006). Enseignantes et enseignants francophones après tout ! Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 195-214. Berne : Peter Lang.
- Cabello, B. & Burstein, N. D. (1995). Examining teachers' belief about teaching in culturally diverse classrooms. *Journal of teacher education*, 46(4), 285-294.
- Calderhead, J. (1996). Teachers : beliefs and knowledge. Dans D. C. Berliner (Ed), *Handbook of educational psychology*, p. 709-725. New York : Simon & Schuster.

Calderhead, J. (1998). *Reform in Teacher education : lessons from the United Kingdom*. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, p. 87-104. Paris : PUF.

Carnap, R. (1967). *The Logical Structure of the World. Pseudoproblems in Philosophy*. Berkeley: University of California Press.

Carnap, R. (1942). *Introduction to semantics*. Cambridge : Harvard University Press.

Castonguay, M. (2005). La recherche américaine sur les niveaux de maîtrise des compétences en enseignement. Dans M. Mellouki et C. Gauthier, *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*. Les Presses de l'Université Laval, p. 41-58

Causey, V. E., Thomas, C. D. & Armento, B. J. (2000). Culture diversity is basically a foreign term to me : The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), p. 33-45.

Chaliès, É. et Durand, M. (2000). L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. *Recherche et formation*, 35, p. 145-180.

Chevrier, J., LeBlanc, R., Fortin, G., Peters, M. et Moldoveanu, M. (2006). *Étude contrastée des modes d'apprentissage de deux étudiantes se perfectionnant en andragogie*. Communication présentée au Congrès de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Université de York, mai 2006.

Citoyenneté et Immigration Canada. (2004). *Faits et chiffres 2004. Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*. <http://www.cic.gc.ca/francais/pub/faits2004/apercu/1.html> (consulté le 26 octobre 2006).

Clarke, A. (1995). Professional development in practicum settings : Reflective practice under scrutiny. *Teaching and Teacher Education*, 11(3), 243-261.

Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education : a conceptual framework. *Teacher education quarterly*, spring, p. 6-26.

Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon : Multilingual Matters Ltd.

Commission royale sur l'éducation. (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Conle, C., Blanchard, D., Burton, K., Higgins, A., Kelly, M., Sullivan, L., & Tan, J. (2000). The asset of cultural pluralism : an account of cross-cultural learning in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), p. 365-387.

Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle/interculturelle. (1999). *Projet PEÉ/MC/IN/AR*-<http://www.ccmie.com>. Consulté le 2 juin 2003.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2001). Politiques et programmes. <http://www.cepeo.on.ca/politiques-programmes.htm>. Consulté le 2 juin 2003.

Constantine, M. G. & Wing Sue, D. (2005). *Strategies for building multicultural competence in mental health and educational settings*. Hoboken : John Wiley & Sons.

Cook, D. W. & Van Cleaf, D. W. (2000). Multicultural perceptions of 1st-year elementary teachers' urban, suburban, and rural student teacher placements. *Urban Education*, 35(2), p. 165-174.

Cossette, M. N. et Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), p. 319-338.

Coste, D., Moore, D. et Zarat, G. (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.

Cummins, J. (1990). Empowering minority students : a framework for intervention. Dans N. M. Hidalgo, C. L. McDowell & E. V. Siddle (ed), *Facing racism in education*, p. 50-68. Cambridge : Harvard Educational Review.

D'Ambrosio, U. (2001). What is ethnomathematics, and how can it help children in schools ? *Teaching children mathematics*, 7(6), 308-311.

D'Andrade, R. G. (1984). Cultural meaning systems. Dans A. S. Schweder & R. A. Levine (Eds.), *Culture theory : Essays on mind, self and emotion*, p. 138-156. Cambridge : Cambridge University Press.

Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (Ed). 2005. *A Good Teacher in Every Classroom. Preparing the Higley Qualified Teachers Our Children Deserve*. San-Francisco : Jossey-Bass.

Dasen, P. (2000). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans P. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Raisons éducatives : pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation*, p. 7-30. Bruxelles : De Boeck.

De Chabert, M. J. (1997). *Multiculturalism in american society and education : An exploration of the spectrum of theoretical multicultural frameworks and models of educational practice responding to cultural hegemony*. University of Pennsylvania : Graduate School of Education.

Dee, J. R. & Henkin, A. B. (2002). Assessing dispositions toward cultural diversity among preservice teachers. *Urban Education*, 37(1), p. 22-40.

Dei, G. & Calixte, A. (Dir). (2000). *Power, knowledge and anti-racism education : a critical reader*. Halifax : Fernwood.

Dei, G. & Holmes, L. (1997). *Reconstructing Drop-out : A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students Disengagement from School*. Toronto : UTP.

Depret, E. et Filisetti, L. (2001). Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30, p. 296-330.

Desautels, M. (2006). Adapter les contenus de l'enseignement au bagage culturel des élèves : les défis d'une enseignante débutante. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 180-185. Berne : Peter Lang.

De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: a business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), p. 165-174.

Dewey, J. (1938/1993). *Democracy and Education*. New York: Macmillan Free Press.

Dilworth, M. E. (1992). *Being responsive to cultural differences : how teachers learn*. Thousand Oaks : Corwin Press.

Doudin, P. A. (1996). *L'école vaudoise face aux élèves étrangers*. Lausanne : Centre vaudois de recherches pédagogiques.

Duarte, V. & Reed, T. (2004). Learning to teach in urban settings. *Childhood Education*, 80(5), p. 245.

Dubois, N. et Le Poulter, F. (1991). Internalité et évaluation scolaire. Dans J. L. Beauvois, J. M. Monteil et R. V. Joule (dir), *Perspectives cognitives et conduites sociales*, p. 205-240. Fribourg : DelVal.

Duckworth, E. (1997). *Learning from each other*. New-York : Teacher College Press.

Duhamel, A. et Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy : Les Presses de l'Université Laval.

Dupuy, R., Mayer, F. et Morissette, R. (2000). *Les jeunes ruraux : rester, quitter, revenir*. Ottawa : Statistique Canada.

Duru-Bellat, M. (1998). La mixité, un aspect du "curriculum caché" des élèves. *Enfance et psy*, 3, 73-78.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Eglash, R. (2000). Anthropological perspectives on ethnomathematics. Dans H. Selin (ed), *Mathematics across cultures : the history of Non-Western mathematics*, p. 13-22. Dordrecht : Kluwer Academic Press.

Eisenhardt, K. (2002). "Building theories from case study research". Dans M. Huberman et M. Miles (eds), *The qualitative researcher's companion*. 2e édition, p. 5-36. Thousand Oaks: Sage.

Enz, B., Freeman, D. & Wallin, M. (1996). Roles and responsibilities of the student teacher supervisor : matches and mismatches in perception. Dans J. McIntyre & D. Byrd (Ed), *Preparing*

tomorrow's teachers : the field experience. Teacher education yearbook IV. p. 131-150. Thousand Oaks : Corwin Press.

Esterle-Hedibel, M. (2006). Les formations des enseignants à la "diversité culturelle" en France : les mots pour le dire ? *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 217-232.

Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire, enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.

Fenig, S. et Levav, I. (1993). Telephone versus face-to-face interviewing in a community psychiatric survey. <http://www.epnet.co> (consulté le 21 octobre 2006).

Fleury, B. (2006). Comment mettre efficacement à profit les compétences des parents allophones dans le contexte pluriethnique de l'école publique française montréalaise ? Communication présentée au 74e congrès de l'ACFAS, mai 2006.

Fréchette, S., Lapointe, J. M., Legault, F. et Brodeur, M. (2005). *Les savoirs des stagiaires en enseignement et la problématique du soutien à la motivation des élèves*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 85-104. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Fuller, F. F. (1969). Concerns of teachers: A developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6(2), p. 207-226.

Fuller, M. (1994). The monocultural graduate in the multicultural environment : a challenge for teacher educators. *Journal of teacher education*, 45(4), p. 269-277.

Gaboury-Bonhomme, V. (2006). Un stage n'en égale pas un autre. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 168-179. Berne : Peter Lang.

Gajardo, A. et Dasen, P. (2006). Des ethnomathématiques à l'école ? Entre enjeux politiques et propositions pédagogiques. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 121-138.

Garcia, J. & Pugh, S. L. (1992). Multicultural education in teacher preparation programs : a political or an educational concept. *Phi Delta Kappan*, 74, p. 214-219.

Gauthier, B. (dir.). (1997). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gauthier, M. (Dir.) (1997), *Pourquoi partir? La migration des jeunes d'hier et d'aujourd'hui*. Sainte-Foy, PUL-IQRC.

Geertz, G. (1973). Thick description : Toward an interpretative theory of culture. Dans *The Interpretation of Cultures*, p. 3-32. New-York : Harper Collins.

Geoffroy, C. (1999). De la compétence interculturelle en milieu de travail. Un rôle à jouer pour l'enseignant des langues. *Les langues modernes*, 4, p. 47-58.

Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), pp. 125-146.

Gervais, C. (1998). Liens microenseignement et stage : lieu du développement d'une pratique réflexive ? Dans Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (Dir), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?* p. 59-72. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). *De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 411-426. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005a). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Presses de l'Université Laval, Québec.

Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005b). *Les visites de supervision : un contexte favorable aux interactions enrichissantes et à la mise en relation des savoirs ?* Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 389-410. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, C. et Lepage, M. (2000). Transfert de la responsabilité de l'évaluation en stage du superviseur vers l'enseignant associé : un pas de plus vers la professionnalisation. Dans D. Martin, C. Garant, C. Gervais et C. St-Jarre (dir), *Recherche et pratiques de formation des maîtres? Vers une pratique réfléchie et argumentée*, p. 113-128. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (1998). *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?* Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gervais, F. (2002). Les attentes des étudiantes en stage. Dans G. Boutin (Dir), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, p. 52-70. Montréal : Éditions Nouvelles.

Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. In F. Ouellet et M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, pp. 207-231. Québec : IQRC.

Ghosh, R. & Abdi, A. A. (2004). *Education and the politics of difference : canadian perspectives*. Toronto : Canadian Scholars' Press.

Gibson, C. A. (2002). *Being real : the student-teacher relationship and African American male delinquency*. New York : LFB Scholarly.

Giles, M. B. & Sherman, T. M. (1982). Measurement of multicultural attitudes of teacher trainees. *Journal of educational research*, 75(4), p. 205-209.

Giroux, H. A. (2000). *Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy*. Dans J. Noel (Dir.), *Notable selections in Multicultural Education*, p. 175-184. Connecticut : The McGraw-Hill Companies.

Gohier, C. et Grossmann, S. (2001). "La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence". Dans Gohier, C. et Laurin, S. *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à définir*, p. 21-54. Outremont : Les éditions Logiques.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1997). Vers l'élaboration d'un modèle de l'identité professionnelle et de sa construction pour les maîtres en formation. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir), *Continuités et ruptures dans la formations des maîtres au Québec*, p. 280-299. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 3-32.

Gohier, C., Bouchard, Y., Anadon, M., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2002). De l'identité professionnelle de l'enseignant quand il se fait formateur de maîtres : rupture ou continuité ? dans S. Baillauquès, M. Lavoie, M-L Chaix et J-C Héту, *L'identité chez les formateurs d'enseignants*, p. 195-215. Paris : L'Harmattan.

Gollnick, D. M. (1992). Multicultural education : policies and practices in teacher education. Dans C. Grant (Ed), *Research and multicultural education : from the margins to the mainstream*, p. 218-239. Bristol : Falmer.

Gosselin, M. (2002). Les conceptions de ce qu'est un enseignant et leur impact sur le rôle de l'enseignant-associé. Dans G. Boutin (Dir), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, p. 71-89. Montréal : Éditions Nouvelles.

Gosselin, M. (2005). *Les conceptions du rôle de l'enseignant associé et leur impact sur les savoirs valorisés lors d'un deuxième stage en enseignement au secondaire*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 427-442. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Gouvernement du Canada. (1988). *Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*. <http://lois.justice.gc.ca/fr/C-18.7>. Consulté le 20 octobre 2006.

Gouvernement du Canada. (2004). *Le savoir, clé de notre avenir : Le perfectionnement des compétences au Canada*. <http://www11.sdc.gc.ca/sl-ca/doc/tm.shtml>. Consulté le 20 octobre 2006.

Grabis-Bunker, M. J. (1995). *Stages of the cooperating teacher-student teacher relationship : the changing status roles between cooperating teachers and student teachers*. Thèse de doctorat, Digital Dissertations, AAT 9637756.

Grant, C. & Secada, W. (1990). Preparing teachers for diversity. Dans W. R. Houston, M. Haberman & J. Sikula (ed), *Handbook of research on teacher education*, p. 403-422. New York : Macmillan.

Grant, C. A. & Sleeter, C. (1989). *Turning on learning : Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. San Francisco : Jossey-Bass Education.

Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre : pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 13-34.

Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed), *Handbook of qualitative research*, p. 105-117. Thousand Oaks : Sage Publications.

Guillaume, A., Zuniga, C. & Lee, I. (1998). What difference does preparation make ? Educating preservice teachers for learner diversity. In M. E. Dilworth (Ed), *Being responsive to cultural differences : How teachers learn*, p. 143-159. Thousand Oaks : Corwin Press.

Gwyn-Paquette, C. (2006). Apprendre l'approche coopérative pour répondre à une clientèle étudiante multiculturelle : qui peut aider ? Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 44-68. Berne : Peter Lang.

Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in Mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58 (5), pp. 1372-1388.

Hallam, G. & Campbell, D. (1997). The measurement of team performance with a standardized survey. In M. T. Brannick, E. Salas & al. (Eds). *Team performance assessment and measurement : Theory, methods, and applications. Series in applied psychology*, p. 155-171. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. New York : Teachers College Press.

Harrington, H. L. & Hathaway, R. S. (1995). Illuminating beliefs about diversity. *Journal of teacher education*, 46(4), p. 275-284.

Heidegger, M. (1987). *De l'essence de la liberté humaine : introduction à la philosophie*. Paris : Gallimard.

Hemingway, P. (2003). "La pratique professionnelle, source de théorie: comment ça marche?" Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, p. 189-200. Québec : Les Éditions Logiques.

Henley, R. & Young, J. (1989). Multicultural Teacher Education: Part Three Curriculum Content and Curriculum Structure. *Multiculturalism* 12(1), pp. 24-27.

Hidalgo, F., Chavez-Chavez, R. & Ramage, J. (1996). Multicultural Education : Landscape for Reform in the Twenty-First Century. In J. Sikula, (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education : Second Edition*, p.761-778. New York : Simon & Schuster Macmillan.

Hintikka, J. (1989). *L'Intentionnalité et les mondes possibles*. Lille : Presses Universitaires de Lille.

Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien social et Politiques*, no 35, p. 51-62.

Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. McAndrew et F. Gagnon, *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées (Québec, Irlande du Nord, Catalogne et Belgique)*, p. 169-179. Paris : L'Harmattan.

Holborn, P. (2003). "Devenir un praticien réflexif". Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, p. 283-300. Québec: Les Éditions Logiques.

Hollins, E. R. & Guzman, M. T. (2005). Research on Preparing Teachers for Diverse Populations. Dans M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Ed), *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, p. 477-548. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Hopper, C. (1998). Introduction. Dans Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (Dir), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?* p. 7-12. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Houle, F. (1999). Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme. Dans *Sociologie et sociétés*, 31(2). <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n2/001354ar.html>. Consulté le 20 octobre 2006.

Huerta, G. C. (1999). Barriers to the implementation of multicultural education in a secondary teacher preparation program. *High School Journal*, 82(3), p. 150-164.

Irvine, J. J. (1990). *Black students and school failure : policies, practices, and prescriptions*. Westport : Greenwood.

Jacquet, M. (1996). Les formes claires-obscures de l'altérité dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. Dans Z. de Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, p. 122-134. Québec : ACPLS.

James, C. E. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. Dans C. E. James (dir.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada*, p. 12-20. Halifax : Fernwood.

Jenks, C., Lee, J. & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education : philosophical frameworks and models for teaching. *The urban review*, 33(2), p. 87-105.

Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.

Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of educational research*, 62(2), p. 129-169.

Kanouté, F. (2002). Profils d'acculturation d'élèves issus de l'immigration récente à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), p. 171-190.

Kanouté, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 91-108. Berne : Peter Lang.

Keim, J., Warring, D. & Rau, R. (2001). Impact of multicultural training on school psychology and education students – statistical data included. *Journal of instructional psychology*, 28(4), p. 249-252.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles : myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), p. 430-445.

Kitchen, R. S. (2005). Making Equity and Multiculturalism Explicit to Transform Mathematics Education. Dans A. J. Rodriguez & R. S. Kitchen (Ed), *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy*, p. 33-60. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Kluckhohn, F. L. & Strodtbeck, F. L. (1952). *Variations in Value Orientations*. Westport : Greenwood Press.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliff : Prentice-Hall.

Kripke, S. (1980). *Naming and necessity*. Oxford : Blackwell.

Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks : Sage Publications.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership*, 51, p. 22-26.

- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education : research, practice and policy. Dans J. A. Banks & C. A. Banks (ed), *Handbook of research on multicultural education*, p. 747-761. New York : Macmillan.
- Lafortune, L. et Daudelin, C. (2001). La métacognition dans une perspective transversale. Dans P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir), *Métacognition et éducation*, p. 47-68. Berne : Peter Lang.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, p. 329-356. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1991). De l'indifférenciation à l'évitement. Dans F. Ouellet et M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société*, p. 543-562. Montréal : IQRC.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory) : démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 333-365. Montréal : Centre universitaire de criminologie comparée.
- Lauriala, A. (1997). The role of practicum contexts in enhancing change in student teachers' professional beliefs. *European Journal of Teacher Education*, 20(3), p. 267-282.
- Law, S. G. & Lane, D. S., Jr. (1987). Multicultural acceptance by teacher education students : a survey of attitudes toward 32 ethnic and national groups and a comparison with 60 years of data. *Journal of instructional psychology*, 14(1), p. 3-9.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était*. 3e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Lebrun, M. et Gagnon, M. (1996). La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. Dans Z. de Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, p. 135-149. Québec : ACPLS.
- LeCompte, M. D. (1985). Defining the difference : cultural subgroups within the educational mainstream. *The urban review*, 17, p. 111-127.
- Legendre, M-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux reliés à l'utilisation de la méthodes des cas en formation initiale. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIV(2), 379-406.
- Legendre, F. (2002). Diversité culturelle et pratiques pédagogiques, opinions et attitudes des nouveaux professeurs des écoles de l'académie de Créteil. *Ville-École-Intégration*, 129, p. 190-206.

Legendre, F. (2004). Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil. *VEI Enjeux*, 129, p. 190-206.

Lessard, C. (2004). "Les sciences humaines et sociales dans la formation des enseignants : l'offre de savoirs rejoint-elle une demande professionnelle ?" Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay, P. Perrenoud (Dir). *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* p. 93-114. Bruxelles : De Boeck Université.

Leyens, J. P. (1983). *Sommes-nous tous des psychologues ?* Bruxelles : Pierre Mardaga.

Lipman, P. (1996). The missing voice of culturally relevant teachers in school restructuring. *The urban review*, 28, p. 41-62.

Lischer, R. (1997). *Intégration : une histoire d'échec ? Les enfants et les adolescents étrangers face au système suisse de formation*. Berne : Office fédéral de la Statistique.

Liu, D. (2000). Multiple-site practicum: Opportunities for diverse learning and teaching experiences. *TESOL Journal*, 9(1), 18-22.

Luft, J. A., Bragg, J. & Peters, C. (1999). Learning to teach in a diverse setting: A case study of a multicultural science education enthusiast. *Science Education*, 83(5), p. 527-543.

Lund, D. (1998). Seeking Ethnocultural Equity Through Teacher Education : Reforming University Preservice Programs. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV(3), p. 268-283.

May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference : Avoiding essentialism. Dans S. May (Ed.), *Critical multiculturalism : Rethinking multicultural and antiracist education*, p. 11-41. Philadelphia : Falmer Press.

Malo, A. (2005). *Parcours évolutif d'un savoir professionnel : une étude de cas multiples menée auprès de futurs enseignantes et enseignants du secondaire en stage intensif*. Thèse de doctorat, Digital Dissertation, document AAT NR09687.

Marcia, J. E. (1993). *Ego identity : a handbook for psychosocial research*. New York : Springer Verlag.

Mark, D. L. H. & Hicks-Townes, F. (2006). Effective Preparation Strategies for Educators Working with Racially Diverse Learners. *Urban Education*, 41(4), p. 319-320.

Martin, D. et Doudin, P. A. (1998). Métacognition et formation des enseignants. Dans L. Lafortune, P. Mongeau et R. Pallascio (dir), *Métacognition et compétences réflexives*, p. 23-46. Montréal : Les Éditions Logiques.

Martin, Y. M. & Warburton, R. (1998). *Voices for Change : Racism, Ethnocentrism and Cultural Insensitivity at the University of Victoria*. A Report submitted to David Strong, President, University of Victoria.

Martin, T. (2006). Les multiples visages de l'éducation ne sont pas toujours ceux qu'on pense. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 186-194. Berne : Peter Lang.

Marzouk, A. (1997). La formation des maîtres et les changements récents dans le champ de la formation pratique. Dans M. Tardif et H. Ziarko (Dir), *Continuités et ruptures dans la formations des maîtres au Québec*, p. 11-17. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Mazalon, E. (2003). L'alternance en formation des maîtres : une praxis pédagogique soutenue par le projet personnel en formation. Dans G. Boutin (Dir.), *La formation des enseignants en question. Modalités, entrée dans le métier et dimensions critiques*, p. 35-54. Montréal : Éditions Nouvelles.

McAllister, G. & Irvine, J. J. (2002). The role of empathy in teaching culturally diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs. *Journal of Teacher Education*, 53(5), p. 433-443.

McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cultural competency and multicultural teacher education. *Review of Educational Research*, 70(1), 3-24.

McAndrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Montréal : Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

McAndrew, M. (1993). *L'intégration des élèves des minorités ethniques quinze ans après la Loi 101 : quelques enjeux confrontant les écoles publiques de langue française de la région montréalaise*. MCCI, Direction des études et de la recherche.

McAndrew, M. (1996). L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec : éléments d'un bilan. Dans Z. De Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, p. 1-23. Québec : ACPLS.

McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité ethnoculturelle à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

McAndrew, M., Helly, D. et Tessier, C. (2005). Pour un débat éclairé sur la politique canadienne du multiculturalisme : une analyse de la nature des organismes et des projets subventionnés (1983-2002). *Politique et Sociétés*, printemps 2005, 24(1), p. 49-71.

McIntyre, D. J., Byrd, M. & Foxx, S. M. (1997). Field and laboratory experiences. Dans G. R. Firth & E. F. Pajak (ed.), *Handbook of research on school supervision*. New-York : Macmillan.

McNeal, K. (2005). The influence of a multicultural teacher education program on teachers' multicultural practices. *Intercultural Education*, 16(4), 405-419.

Mehan, H. (1997). Comprendre les inégalités scolaires : la contribution des approches interprétatives. Dans J. C. Forquin (dir.), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, p. 319 – 350. Bruxelles : De Boeck Université.

Mellos, K. (1997). *Une science objective ?* Dans B. Gauthier, *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, p. 497-514. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Mellouki, M., Bellehumeur, V. et Gauthier, C. (2003). *Enseignants, que faites-vous ? L'encadrement des futurs enseignants du secondaire : récits de pratique*. Québec : Les Presses de l'Université du Québec.

Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences ? Comparaison entre Américains et Québécois*. Les Presses de l'Université Laval.

Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study. Applications in Education*. Second edition. San Francisco : John Wiley & Sons Inc.

Midanik, L. T., Hines, A. M., Greenfield, T. K. & Rogers, J. D. (1999). Face-to-face and telephone interviews : using cognitive methods to assess alcohol surveys questions. *Contemporary drug problems*, 26, p. 673-693.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook : Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. 2e édition. Bruxelles: De Boeck Université.

Milner, H. R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), p. 767-786.

Milner, H. R. (2006). Preservice Teachers' Learning about Cultural and Racial Diversity: Implications for Urban Education. *Urban Education*, 41(4), p. 343-375.

Milner, H. R., Flowers, L. A., Moore, E. Jr., Moore, J. L. & Flowers, T. A. (2003). Preservice Teachers' Awareness of Multiculturalism and Diversity. *High School Journal*, 87(1), p. 63-70.

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 1998-2002*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993b). *Élaboration et mise en oeuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Note no 119 du 13 juillet 1993*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1996). *Valeurs, influences et relations avec les pairs. Guide pédagogique*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. Plan d'action 2004-2007*. http://www.micc.gouv.qc.ca/52_2.asp?pid=907. Consulté le 5 janvier 2005.

Mio, J. S. & Awakuni, G. I. (2000). *Resistance to Multiculturalism. Issues and Interventions*. Philadelphia : Taylor and Francis Group.

Mobasher, M. M. et Sadri, M. (2004). *Migration, globalization and ethnic relations : an interdisciplinary approach*. Upper Saddle River : Prentice-Hall.

Moldoveanu, M. (2003). *La formation au multiculturalisme des futurs enseignants de français langue seconde : le cas de l'Université d'Ottawa*. Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de maîtrise ès arts en éducation. Digital Dissertation, document AAT MQ90121.

Moldoveanu, M. (2005). Le multiculturalisme canadien : une politique efficace ? Réflexion sur des programmes de formation initiale des maîtres en Ontario. *Revue internationale d'études canadiennes*, 32, p. 89-108.

Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain ? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, numéro 21, p. 151-170.

Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle en question : des politiques aux pratiques de formation initiale des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), p. 31-46.

Montecinos, C. (1994). Teachers of color and multiculturalism. *Equity and excellence in education*, 27, p. 34-42.

Moodley, K. A. (1996). *State responses to immigration in culturally homogeneous and multicultural societies : comparative perspectives*. University of British Columbia, Lectures and papers in ethnicity, no 20.

Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. Dans F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme à l'école*, pp. 187-222. Québec : IQRC.

Moore Johnson, S. & Birkeland, S. E. (2004). Seeking success with students. Dans S. Moore Johnson and The Project on The Next Generation of Teachers, *Finders and Keepers. Helping new teachers survive and thrive in our schools*, p. 69-90. San Francisco : Jossey-Bass.

Morin, J. et Brief, J.-C. (2002). Les stages : pratique de la profession ou profession de la pratique? Dans G. Boutin (Dir.), *Formation pratique des enseignants et partenariat. État des lieux et prospective*, p. 193-210. Montréal : Éditions Nouvelles.

Mujawamariya, D. (2002). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante: un parcours parsemé d'embûches. Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, p. 203-236. Québec : Les Éditions Logiques.

Mujawamariya, D. (Dir.). (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*. Berne : Peter Lang.

Mujawamariya, D. et Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 336-353.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2003). Les enseignants-associés contribuent-ils à la formation multiculturelle des étudiants-maîtres ? Dans H. Duchesne (éd.), *Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire : regards croisés sur une réalité mouvante*, p. 175-204. Saint-Boniface : CEFCO et Presses universitaires de Saint-Boniface.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2005). De l'ignorance au refus des différences. Quelles stratégies de gestion de classe multiculturelle les étudiants-maîtres apprennent-ils pendant leurs stages d'enseignement ? Communication présentée au Xe congrès de l'ARIC, Alger, mai 2005.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006a). Qu'apprennent les étudiants-maîtres au sujet de la gestion de classe multiculturelle pendant leurs stages d'enseignement ? Dans Donatille Mujawamariya (Dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 153-182. Berne : Peter Lang.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006b). Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 139-161.

Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle : quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires ? Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 44-68. Berne : Peter Lang.

Munby, H., Russell, T. & Martin, A. K. (2001). Teachers' knowledge and how it develops. Dans V. Richardson (Ed), *Handbook of research on teaching*, p. 877-904. Washington, D. C. : American educational research association.

National Standards in Foreign Language Learning Educational Project. (1999). *Standards for Foreign Language Learning in the 21st century*. Yonkers : National Standards in Foreign Language Learning Educational Project.

Nel, J. (1992). The empowerment of minority students : implications of Cummins model for teacher education. *Action in teacher education*, 14(3), p. 38-45.

Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York : Longman.

Nieto, S. (2000). Placing equity front and center : some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), p. 180-187.

Nieto, S., Young, R. L., Tran, M. & Ooka Pang, V. (1994). Passionate commitment to a multicultural society. *Equity and excellence in education*, 27, p. 51-57.

Ogbu, J. (1978). *Minority education and caste : the American system in cross-cultural perspective*. New York : Academic Press.

Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 35-54.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (1999). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Osborne, A. B. (2001). *Teaching, diversity and democracy*. Melbourne : Common Ground.

Ottawa-Carleton School Board. (2001a). *Politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle. P.098.CUR du 30 avril 2001*. <http://ocdsb.edu.on.ca/Policies-Procédures/PPM>. Consulté le 2 juin 2003.

Ottawa-Carleton School Board. (2001b). *Procédure de mise en oeuvre de la politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle. PR.618.CUR du 30 avril 2001*. <http://ocdsb.edu.on.ca/Policies-Procédures/PPM>. Consulté le 2 juin 2003.

Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris : L'Harmattan.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Ouellet, F. et Pagé, M. (Dir.). (1991). *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec : IQRC.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

- Paillé, P. (1996). Recherche qualitative. Dans Mucchielli (Dir), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*, p. 196-198. Paris : Armand Colin.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62, p. 307-332.
- Pallascio, R., Benny, M. et Patry, J. (2001). Pensée critique et pensée métacognitive. Dans P. A. Doudin, D. Martin et O. Albanese (dir), *Métacognition et éducation*, p. 31-46. Berne : Peter Lang.
- Palmer, D. L. (1999). *Attitudes et perceptions des Canadiens concernant l'immigration : liens avec le taux d'immigration régional par habitant et d'autres facteurs contextuels*. <http://www.cic.gc.ca/francais/recherche-stats/rapports/perceptions.html> (consulté le 5 novembre 2006).
- Paquay, L. (2000). Quand un stage vise la diffusion de dispositifs innovants et la professionnalisation des enseignants. Dans G. Carlier, J-P Renard et L. Paquay (dir), *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*, p. 155-182. Bruxelles : De Boeck.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E. et Perrenoud. P. (1998). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Paquette, D. (1999). Modes de subjectivisation de la différence culturelle : quelle éducation pour quelle différence ? Dans *L'école au coeur des cultures. Actes du XIVe Congrès National des rééducateurs de l'Éducation nationale*, pp. 85-94. Lille : Université de Lille 3.
- Patadia, H. & Thomas, M. (2002). Multicultural aspects of mathematics teacher education programmes. *Mathematics Teacher Education and Development*, 4, p. 32-47.
- Payet, J. P. (2000). Violence à l'école et ethnicité. Les raisons "pratiques" d'un amalgame. *VEI Enjeux*, 121, p. 190-200.
- Payet, J. P. (2002). "L'ethnicité, c'est les autres." Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux désqualifiés. *VEI Enjeux*, 6, p. 55-64.
- Payet, J. P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilité et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 205-216.
- Payet, J. P. et Van Zanten, A. (1996). L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. *Revue française de pédagogie*, 117, p. 87-149.
- Perrenoud, P. (1998a). *L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages : entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck Université.

Perrenoud, P. (1998b). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation initiale des enseignants. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, p. 153-200. Paris : PUF.

Perrenoud, P. (2001a). Articulation théorie-pratique et formation de praticiens réflexifs en alternance. Dans P. Lhez, D. Millet et B. Séguier (Dir), *Alternance et complexité en formation. Éducation, santé et travail social*, p. 10-27. Paris : Éditions Seli Arslan.

Perrenoud, P. (2001b). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants. Professionnalisation et raison pédagogique*. Paris : ESF.

Perrenoud, P. (2004a). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Perrenoud, P. (2004b). Les sciences de l'éducation proposent-elles des savoirs mobilisables dans l'action ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* p. 139-158. Bruxelles : De Boeck Université.

Perrier-Racine, É. (2006). Au-delà des frontières et des océans. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 131-140. Berne : Peter Lang.

Pinar, W. F. (1998). *Dreamt into existence by others : notes on school reform in the US*. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, p. 201-230. Paris : PUF.

Pirès, A. P. (1997). L'échantillonnage. Dans Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives, *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*, p. 137-196. Montréal : Centre universitaire de criminologie comparée.

Piron, P. (2002). La tolérance culturelle et éthique du décrochage scolaire. Un regard anthropologique. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), p. 191-214.

Plante-Proulx, L. (1987). *Problématique des élèves non francophones analphabètes ou en retard scolaire dans les écoles françaises de Montréal et pistes d'intervention*. Montréal : MEQ, Direction des services aux communautés culturelles.

Pohan, C. A. (1996). Preservice teachers' beliefs about diversity. Uncovering factors leading to multicultural responsiveness. *Equity and excellence in education*, 29(3), 97-111.

Ponterotto, J. G., Mendelsohn, J. & Belizaire, L. (2003). Assessing teacher multicultural competence: Self-reporting instruments, observer report evaluations, and a portfolio assessment. Dans D. B. Pope-Davis, H. L. K. Coleman, W. Ming Liu & R. L. Toporek (Ed), *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology*, p. 191-210. Thousand Oaks : Sage Publications, Inc.

Pope-Davis, D. B., Coleman, H. L. K., Liu, W. M., Toporek, R. L. (Ed). (2003). *Handbook of multicultural competencies: In counseling & psychology*. Thousand Oaks : Sage Publications.

Portelance, L. (2005). *Savoirs et besoins de formation d'enseignants associés en période de mise en oeuvre d'une réforme du curriculum*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 105-128. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Portelance, L. (2006). L'apport des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans N. Rousseau et M. Boutet (Dir), *Pour une supervision émancipatrice*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Portelance, L. et Legendre, M-F. (2001). Les études de cas comme modalité de mise en discours de la pratique : leur contribution au développement de la compétence professionnelle des futurs enseignants. dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Dir), *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, p. 17-34. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Potvin, P. et Rousseau, R. (1983). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 18(2), p. 132-149.

Poupart, J., Lalonde, M. et Jaccoud, M. (1997). *De l'École de Chicago au postmodernisme. Trois quarts de siècle de travaux sur la méthodologie qualitative*. Québec : Les Presses Inter Universitaires.

Powell, A. B. (2002). Ethnomathematics and the challenges of racism in mathematics education. Dans P. Valero & O. Skovsmose (ed), *Proceeding of the 3rd international MES conference*, p. 1-15. Copenhagen : Centre for research in learning mathematics.

Prediger, S. (2001). Mathematics learning is also intercultural learning. *Intercultural education*, 12(2), p. 163-170.

Quine, W. (1972). *Logique élémentaire*. Paris : Armand Colin.

Rademacher, J. A., Wilhelm, R. W., Hildreth, B. L., Bridges, D. L., & Cowart, M. F. (1998). A study of preservice teachers' attitudes toward inclusion. *Educational Forum*, 62(2), 154-163. Retrieved October 21, 2006, from ERIC database.

Ramburuth, P., & McCormick, J. (2001). Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students. *Higher Education*, 42(3), p. 333-350.

Rehm, M. L. & Allison, B. (2006). Positionality in Teaching Culturally Diverse Students: Implications for Family and Consumer Sciences Teacher Education Programs. *Family & Consumer Sciences Research Journal*, 34(3), p. 260-275.

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. Dans J. Sikula, T-J Buttery & E. Guyon (Ed), *Handbook of research on teacher education. A project of the Association of teacher educators*, p. 102-119. New-York : Macmillan.

Roberts, C., Byram, M., Barro, A., Jordan, S. & Street, B. (2001). *Language learners as ethnographers*. Clevedon : Multilingual Matters.

Rodriguez, A. J. & Kitchen, R. S. (2005). *Preparing mathematics and science teachers for diverse classrooms: Promising strategies for transformative pedagogy*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Rosenberg, S. (2002). La pédagogie interculturelle – avant tout dans les classes et les écoles spéciales ? *Pédagogie spécialisée*, 1, 9-13.

Rosenthal, R. A. et Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Tournai : Casterman.

Rousseau, N. avec la collaboration de M. Dufresne et L. St-Pierre. (2002). *La supervision de stage. Histoire d'un dialogue réflexif entre intervenants scolaires et universitaires*. Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.

Rousseau, N. et St-Pierre, L. (2002). Redéfinition des rôles du superviseur universitaire de stage pour une meilleure collaboration université/milieu scolaire. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Royce, J. R. & Powell, A. (1983), *Theory of personality and individual differences : factors, systems, and processes*. Prentice Hall, New Jersey.

Santoro, N. & Allard, A. (2005). (Re)Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), p. 863-873.

Satzewich, V. (Ed). (1998) . *Racism and social inequality in Canada : concepts, controverses and strategies of resistance*. Toronto : Thompson Educational Pub.

Saussez, F. et Paquay, L. (2004). Tirer profit de la tension entre concepts quotidiens et concepts scientifiques. Quels espaces de formation et de recherche construire ? Dans C. Lessard, M. Altet, L. Paquay et P. Perrenoud (Dir), *Entre sens commun et sciences humaines. Quels savoirs pour enseigner ?* p. 115-138. Bruxelles : De Boeck Université.

Savoie-Zajc, L. (1997). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, p. 263-286. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 171-198. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2001). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc, *Introduction à la recherche en éducation*, p. 127-140. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Éditions Logiques.

Sercia, P. (2006). Multiethnicité et milieux socio-économiques défavorisés. Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 109-130. Berne : Peter Lang.

Ship, S. J. (2005). "Citizen of the State but not members of the Nation : the politics of language and culture in the construction of minorities in Québec". Dans C. E. James (dir), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada*, p. 76-92. Halifax : Fernwood.

Shuy, R. W. (2002). In-Person versus telephone interviewing. Dans J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Ed), *Handbook of interview research : context and method*, p. 537-556. Thousand Oaks : Sage Publication.

Simmel, G. (1990). Digressions sur l'étranger. Dans Y. Graffmeyer et I. Joseph (dir), *L'École de Chicago*, p. 53-59. Paris : Aubier.

Sleeter, C. E. (1989). Doing multicultural education across the grade levels and subject areas : a case study of Wisconsin. *Teaching and teacher education*, 5(3), p. 189-203.

Sleeter, C. (1992). *Keepers of the american dream. A study of staff development and multicultural education*. Philadelphia : Falmer Press.

Sleeter, C. E. (2006). Préparer les enseignants pour les écoles culturellement diverses : la recherche et l'omniprésence de l'ethnocentrisme. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 259-278.

Sleeter, C. & Grant, C. A. (1988). *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. San Francisco : Jossey Bass Education.

Smith, R. W. (2000). The influence of teacher background on the inclusion of multicultural education: A case study of two contrasts. *Urban Review*, 32(2), p. 155-176.

Smith, J. (2002). Learning styles: fashion fad or lever for change ? The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), p. 63-70.

Solar, C. (2001). *Équipes de travail efficaces : savoirs et temps d'action*. Outremont, Québec : Éditions Logiques.

Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B.-J., Campbell, A. (2005). The discourse of denial : how white teacher candidates construct race, racism and white privilege. *Race ethnicity and education*, 8(2), p. 147-169.

Stanley, T. J. (2002). Multiculturalisme critique, quelques perspectives en éducation. Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, p. 87-100. Québec : Éditions Logiques.

Statistique Canada. (2003). *Recensement de la population 2001. Série « Analyses ». Portrait ethnoculturel du Canada : une mosaïque en évolution*.

http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/canada_f.cfm.
Consulté le 20 octobre 2006.

Sturges, J. R. & Hanrahan, J. H. (2004). Comparing telephone to face-to-face qualitative interviewing : a research note. *Qualitative research*, 4(1), p. 107-118.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière-éducation.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2001). Addressing the discontinuity of students' and teacher diversity : a preliminary study of preservice teachers' beliefs and perceived skills. *Teaching and teacher education*, 17(4), p. 487-503.

Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?* <http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>. Consulté le 6 avril 2006.

Triandis, H. C. (1995). *Individualism and Collectivism*. Boulder : Westview Press.

Trompenaars, F. & Hampden-Turner, C. (1998). *Riding the waves of culture : Understanding Diversity in global bussiness*. New-York : MacGraw-Hill.

Van Hook, C. W. (2002). Preservice teachers' perceived barriers to the implementation of a multicultural curriculum. *Journal of Instructional Psychology*, 29(4), p. 254-264.

Verma, G. K. & Mallick, K. (1999). *Researching education : perspectives and techniques*. Philadelphia : Falmer Press.

Vincent, S. et Desgagné, S. (1998). Le stage d'initiation à l'enseignement : une occasion d'explorer la viabilité de concepts didactiques dits transversaux et de rapprocher didacticiens et enseignants. Dans Gervais, C., Garant, C., Gervais, F. et Hopper, C. (Dir), *Formation des maîtres, entre cours et stages... un partenariat INTRA-universitaire ?* p. 33-58. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Watt, D. & Roessingh, H. (1994). *Inclusion and language minority education : curricular implications*. Calgary : Faculty of Education, University of Calgary.

Wideen, M. & Barnard, K. A. (1999). Impacts of immigration on education in British Columbia : An analyses of efforts to implements policies of multiculturalism in schools. *Research on immigration and integration in the metropolis. Working Paper Series*. Vancouver : Vancouver Centre of Excellence.

Wideen, M., Boote, D., Mayer-Smith, J. & Moon B. (1998). Teacher education in anglophone Canada : trends and developments. Dans M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (Dir), *Formation des maîtres et contextes sociaux*, p. 261-286. Paris : PUF.

Yao, E. L. (1985). *Implementation of multicultural education in Texas public schools*. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, Chicago. ERIC document 264995.

Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Young, J. & Bouchanan, N. (1996). Antiracist/multicultural teacher education: A focus on student teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 42(1), p. 60-64.

Zanting, A., Verloop, N. & Vermunt, J. (2001). Student teachers eliciting mentor's practical knowledge and comparing it to their own beliefs. *Teaching and teacher education*. 17, p. 725-740.

Zeichner, K. & Hoeft, K. (1996). Teacher socialization for cultural diversity. Dans J. Sikula, T. Buttery & E. Guyton (ed), *Handbook of research on teacher education*, p. 525-547. New York : Macmillan.

ANNEXES

ANNEXE A
Protocole d'entrevue avant le premier stage

1. Comment définissez-vous l'éducation multiculturelle ?
2. L'éducation multiculturelle est-elle importante pour vous ? Pourquoi ?
3. Parlez-moi de vos expériences personnelles en lien avec le multiculturalisme : le milieu où vous avez vécu, les gens que vous avez côtoyés, des voyages que vous avez faits, des lectures, les formations que vous avez suivies.
4. Que signifie pour vous enseigner en milieu multiculturel ? Référez-vous aux attitudes, aux habiletés, aux stratégies d'enseignement et de gestion de classe.
5. Y a-t-il des différences selon vous entre enseigner en milieu homogène et hétérogène du point de vue ethnoculturel ? Donnez des exemples tirés de votre expérience personnelle en tant qu'étudiant et futur enseignant.
6. Quel est le rôle de l'enseignant dans un milieu multiculturel ?
7. Qu'attendez-vous des stages du point de vue de la préparation au multiculturalisme ? Quel rôle l'enseignant associé et le superviseur de stage devraient-ils jouer ?

ANNEXE B

Protocole d'entrevue après le deuxième stage

1. Comment définissez-vous l'éducation multiculturelle ? Dans quelle mesure les stages pratiques d'enseignement vous ont-ils aidé à préciser votre définition de l'éducation multiculturelle ?
2. L'éducation multiculturelle est-elle importante pour vous ? Comment les stages pratiques que vous avez suivis ont-ils contribué à préciser cette position ?
3. Parlez-moi de vos expériences personnelles pendant les deux stages : les milieux de stage, les enseignants associés, le superviseur de stage, les groupes d'élèves.
4. Racontez-moi de bonnes expériences en lien avec le multiculturalisme qui vous ont marqué pendant les deux stages. Qu'en avez-vous appris ?
5. Racontez-moi de mauvaises expériences en lien avec le multiculturalisme qui vous ont marqué pendant les deux stages. Qu'en avez-vous appris ?
6. Qu'avez-vous le plus apprécié dans l'encadrement par vos enseignants associés et de votre superviseur de stage par rapport à l'éducation multiculturelle ?
7. Qu'avez-vous moins apprécié dans l'encadrement par vos enseignants associés et de votre superviseur de stage par rapport à l'éducation multiculturelle ?

8. Quel est, selon vous, le rôle de l'enseignant en milieu multiculturel ? Comment les stages pratiques suivis vous ont-ils aidé à arriver à cette conclusion ?
9. Que signifie pour vous enseigner en milieu multiculturel ? Référez-vous aux attitudes, aux habiletés, aux stratégies d'enseignement et de gestion de classe. Dans quelle mesure les stages suivis ont-ils contribué à préciser cette position ?
10. Les deux stages pratiques d'enseignement ont-ils répondu à vos attentes par rapport à l'éducation multiculturelle ?
11. Avez-vous des suggestions à donner pour améliorer la formation au multiculturalisme des futurs enseignants pendant les stages pratiques ?

ANNEXE C

Consignes pour le journal de stage

1. Décrire le milieu de stage : l'école, le quartier ; les groupes d'élèves (niveau, composition ethnoculturelle, matières enseignées) ; l'enseignant associé (expérience d'enseignement et d'encadrement de stagiaires) ; les collègues ; la politique de l'école ; le superviseur de stage (expérience d'encadrement de stagiaires).
2. Incidents critiques en salle de classe par rapport à l'éducation multiculturelle – entrée quotidienne.
3. Intervention de l'enseignant associé et du superviseur de stage en lien avec l'éducation multiculturelle – entrée quotidienne.
4. Apprentissages réalisés : attitudes ; contenus culturels ; habiletés d'enseignement et relationnelles ; stratégies ; gestion de classe – entrée quotidienne.
5. Comment j'ai appris ? (intervention de l'enseignant associé et du superviseur de stage ; expériences en salle de classe ; réflexion personnelle) – entrée quotidienne.
6. Le sens de mes apprentissages ; qu'est-ce qui aurait pu m'aider à apprendre plus ? – synthèse à la fin de chaque stage.

Nota : Afin de conserver l'anonymat des personnes avec qui vous venez en contact, veuillez attribuer des noms fictifs aux personnes que vous décrivez dans votre journal et utilisez seulement ces noms.

ANNEXE D

FICHE D'IDENTIFICATION SOCIO-DÉMOGRAPHIQUE

1. Sexe

Homme Femme

2. Âge

3. Langue maternelle

Français

Anglais

Autre

Précisez s'il vous plaît

4. Origine ethnoculturelle

Précisez s'il vous plaît

.....

5. Lieu de naissance

Canada

Autre pays Précisez s'il vous plaît

6. Où avez-vous complété vos études préuniversitaires ?

a) Pays : Canada Autre Précisez s'il vous plaît

b) Milieu : Rural Banlieue Urbain

7. Niveau d'enseignement auquel vous vous préparez à enseigner.

Élémentaire Secondaire

Nom

Prénom

Numéro de téléphone

Courriel

ANNEXE E

Formulaire de consentement

La recherche *La contribution des stages d'enseignement à la formation au multiculturalisme des étudiants-maîtres* a comme objectif de comprendre comment les stages contribuent à outiller, tant du point de vue psychologique que professionnel, les futurs enseignants pour travailler dans une société multiculturelle, en répondant aux questions suivantes :

- a) Les étudiants-maîtres acquièrent-ils de nouvelles connaissances sur les groupes culturels pendant les stages ? Si oui, lesquelles ?
- b) Les étudiants-maîtres acquièrent-ils de nouvelles compétences didactiques spécifiques à l'éducation multiculturelle (stratégies inclusives, gestion de la classe, etc.) ? Si oui, lesquelles ?
- c) Comment et sur l'influence de quels facteurs les représentations des étudiants-maîtres sur l'importance et les enjeux de l'éducation multiculturelle changent-elles pendant les stages ?
- d) Comment et sur l'influence de quels facteurs les représentations des étudiants-maîtres sur le rôle de l'enseignant dans une société multiculturelle évoluent-elles pendant les stages ?

Le présent projet est financé par une bourse d'études doctorales du CRSH.

Chercheuse : **Mirela Moldoveanu, candidate au doctorat**
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Superviseure : **Donatille Mujawamariya, Ph. D.**
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa
145, Jean-Jacques Lussier, Pavillon Lamoureux, pièce 442
Téléphone : (613) 562-5800 poste 4127
Courriel : dmujawar@uottawa.ca

Si j'accepte de participer à cette recherche, mon implication consistera à participer à deux entrevues individuelles enregistrées sur CD audio d'une durée approximative de 60 minutes chacune pendant lesquelles je partagerai mes opinions concernant l'éducation multiculturelle des étudiants-maîtres et mes expériences de stage par rapport à l'éducation multiculturelle. Les sessions seront prévues à des dates et des heures qui me conviendront, la première avant le premier stage, la deuxième après la fin du deuxième stage d'enseignement.

Je serai également amené(e) à participer à un groupe de discussion enregistré sur CD audio qui réunira tous les participants à la recherche. Le groupe de discussion durera environ 90 minutes et portera sur l'encadrement des enseignants associés et des superviseurs de stage, ainsi que sur des suggestions d'amélioration de l'organisation des stages d'enseignement.

Enfin, si je consens de participer à la recherche, je remplirai un journal de stage en suivant les consignes de la chercheuse, que je remettrai à celle-ci à la fin de chacun des deux stages d'enseignement.

Je m'attends à ce que les informations que j'aurai partagées soient utilisées à des fins de publication selon le respect de la confidentialité, sans jamais divulguer mon nom ou des renseignements personnels qui peuvent conduire à mon identification. Si je le désire, je pourrai lire la transcription de mes entrevues et des discussions de groupe et demander à la chercheuse de ne pas utiliser à des fins de publication certaines de mes interventions ; la chercheuse est tenue à respecter ces limitations.

Un numéro me sera attribué en tant que participant et toute référence aux renseignements que j'aurai partagés avec la chercheuse se fera en utilisant ce numéro. De plus, seulement la chercheuse connaîtra la liste de correspondance entre les noms des participants et les numéros attribués.

Les enregistrements des entrevues et du groupe de discussion, ainsi que le journal de stage, seront conservés de façon sécuritaire au bureau de la superviseure de la thèse, la professeure Donatille Mujawamariya, et détruits dix (10) ans après la publication. Seulement la chercheuse et la superviseure de la thèse auront accès aux données brutes. Par ailleurs, un résumé pertinent des résultats de la recherche me sera acheminé sur demande.

Je suis libre de me retirer de la recherche en tout temps, avant ou pendant une entrevue, avant ou pendant le groupe de discussion, refuser d'y participer ou refuser de répondre à certaines questions. Je peux aussi refuser de remplir le journal de stage. Mon refus de participer à certaines activités ou ma décision de me retirer complètement de la recherche peut se faire en tout temps sans justification et sans préjudice à mon égard.

Pour tout renseignement sur mes droits comme participant à une recherche, je peux m'adresser au **Responsable de la déontologie en recherche, 550, rue Cumberland, pièce 159 , (613) 562-5841** ou ethics@uottawa.ca. Pour des renseignements additionnels, je peux communiquer avec la professeure Donatille Mujawamariya (téléphone : 613-562-5800 poste 4127).

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une que je peux garder.

Je,, accepte de participer à cette recherche menée par Mirela Moldoveanu, candidate au doctorat à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa.

Signature de la participante ou du participant

Date

.....
Signature de la chercheuse

.....
Date

.....

.....

ANNEXE F

Réactions des participants aux portraits individuels

Josée, le 4 octobre 2005 : Bonjour Mirela. Je suis déménagé à [...] depuis le mois d'août. Je me suis trouvé un poste depuis le mois de septembre et je dois dire que j'avais presque oublié d'avoir participé à ta recherche. Merci de m'avoir fait le suivi. J'aime bien le portrait de Josée, ça me représente.

Sophie, le 15 novembre 2005 : Bonjour Mirela. Ton analyse reflète bien mon vécu. Tiens-moi au courant de la suite !

Nathalie, le 30 décembre 2005 : Bonjour Mirela, Merci pour cette rétroaction de mes entrevues. C'est un texte très élaboré et intéressant. J'ai trouvé que c'était un bon résumé, bien analysé. Je suis fière aussi de t'annoncer que j'ai une suppléance à long terme (2 mois) [...]. C'est un poste qui pourrait devenir permanent. Je suis très heureuse. Bonne chance pour la fin de ta thèse. Bonne chance et courage pour ta défense.

Stéphane, le 8 janvier 2006 : Bonjour Mirela, J'ai lu votre analyse, que je trouve très bien. Je me suis permis de corriger une phrase p. 11: «Au moment où l'élève lui a remis son roman, le stagiaire a senti qu'il avait eu raison de continuer à croire en elle. » Ainsi formulé, cela respecte ce qui est arrivé. J'espère que vous me tiendrez au courant au sujet de votre thèse. Bonne rédaction.

Joël, le 27 février 2006 : Bonjour Mirela, [...] Merci pour ta description de Joel, depuis des mois je me sens tellement nul et incompetent que ce portrait me remonte le moral. Merci. à la prochaine, Mirela!

Chantal, le 10 mars 2006 : Bonjour Mirela. Intéressant. Rien à ajouter ou à modifier.

Indira, Rachida et Noam n'ont pas réagi à l'envoi de leur portrait individuel.