



Université d'Ottawa • University of Ottawa



Université d'Ottawa • University of Ottawa

FACULTÉ DES ÉTUDES SUPÉRIEURES
ET POSTDOCTORALES

FACULTY OF GRADUATE AND
POSTDOCTORAL STUDIES

MOLDOVEANU, Mirela

AUTEUR DE LA THÈSE - AUTHOR OF THESIS

M.A. (éducation)

GRADE - DEGREE

Faculté d'éducation

FACULTÉ, ÉCOLE, DÉPARTEMENT - FACULTY, SCHOOL, DEPARTMENT

TITRE DE LA THÈSE - TITLE OF THE THESIS

La formation au multiculturalisme des futurs enseignants de
français langue seconde – le cas de l'Université d'Ottawa

D. Muyawamariya

DIRECTEUR DE LA THÈSE - THESIS SUPERVISOR

EXAMINATEURS DE LA THÈSE - THESIS EXAMINERS

Robert Courchene

Marie-Josée Vignola

J.-M. De Koninck, Ph.D.

LE DOYEN DE LA FACULTÉ DES ÉTUDES
SUPÉRIEURES ET POSTDOCTORALES

SIGNATURE

DEAN OF THE FACULTY OF GRADUATE
AND POSTDOCTORAL STUDIES

Université d'Ottawa

La formation au multiculturalisme
des futurs enseignants de français langue seconde –
le cas de l'Université d'Ottawa

par
Mirela Moldoveanu

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
en vue de l'obtention du grade de Maîtrise ès Arts (M. A.) en éducation

Juillet 2003

© Mirela Moldoveanu, 2003



National Library
of Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

Acquisitions et
services bibliographiques

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

ISBN: 0-612-90121-1

Our file Notre référence

ISBN: 0-612-90121-1

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

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

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège 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 dissertation.

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

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

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

Canada

REMERCIEMENTS

Le présent ouvrage constitue le couronnement de deux années de travail soutenu. Au-delà de la détermination et de la persévérance personnelles, le soutien constant et la sollicitude de quelques personnes ont contribué à l'achèvement de cette étude, qui s'est avéré parfois très exigeant.

Tout d'abord, je voudrais remercier ma directrice de thèse, Madame Donatille Mujawamariya, professeure à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, pour m'avoir fait découvrir la richesse de ce domaine de recherche et pour m'avoir donné la chance d'acquérir de l'expérience en m'impliquant dans le projet qu'elle mène, *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains* (subvention du CRSH, 2001/2004). Tout en me laissant une grande indépendance dans mes recherches, la professeure Donatille Mujawamariya m'a toujours conseillée à propos de l'orientation de mes axes de recherche et m'a aidée à faire preuve d'une grande rigueur scientifique.

Afin de mener à fin cette thèse, j'ai également eu la chance de bénéficier des conseils éclairés des professeurs Marie-Josée Vignola et Robert Courchène, de l'Université d'Ottawa, qui ont accepté d'évaluer mon travail, de me faire part de leurs observations et de partager avec moi leur expérience. J'exprime ici toute ma gratitude envers leur appui.

Je souhaite aussi remercier les dix répondants à mon étude pour leur passion et leur engagement à propos de mon sujet de recherche. En partageant avec moi temps, idées et enthousiasme au sujet des questions multiculturelles en éducation, ils m'ont aidée à mieux comprendre à quel point ces aspects font partie de notre quotidien à tous.

Je tiens aussi à souligner la sollicitude et la patience des agents des divers services de l'Université d'Ottawa (Archives, Recherche institutionnelle et planification), qui ont toujours répondu à mes demandes. Je dois aussi souligner qu'une part prépondérante à la réussite de mon projet de recherche est due au soutien financier que j'ai reçu de la part de la Faculté des études supérieures et postdoctorales et de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Enfin, je remercie Victor de sa présence compréhensive.

RÉSUMÉ

La présente recherche se propose d'analyser la préparation au multiculturalisme offerte dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa. Limitée aux futurs professeurs de français langue seconde, cette recherche exploratoire de type qualitatif a évalué la formation multiculturelle offerte aux étudiants-maîtres par rapport aux exigences du système d'éducation en Ontario. Après avoir identifié les orientations du système, nous avons examiné les pratiques enseignantes privilégiées dans la formation multiculturelle des futurs professeurs de français langue seconde. Les résultats obtenus font émerger des incohérences entre les exigences du système et la formation au multiculturalisme offerte aux étudiants-maîtres à l'Université d'Ottawa, ainsi qu'un écart entre les programmes francophone et anglophone. À la lumière de ces conclusions, il apparaît comme nécessaire que la Faculté d'éducation prenne des mesures pour rajuster ses programmes de formation initiale des maîtres aux orientations du système et à la demande sociale.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
RÉSUMÉ.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	ix
I. INTRODUCTION.....	1
I. 1. La diversité canadienne : quelques statistiques.....	2
I. 2. L'intégration des enfants immigrés dans le système scolaire canadien.....	6
I. 3. La réponse politique de l'Ontario.....	7
I. 4. L'enseignement du français langue seconde en Ontario : état de faits.....	9
I. 5. Questions de recherche.....	11
II. LES ASSISES THÉORIQUES.....	14
II. 1. L'analyse curriculaire.....	15
II. 2. La formation multiculturelle.....	20
II. 3. Les représentations culturelles.....	24
III. LA RECENSION DES ÉCRITS.....	27
III. 1. Analyse curriculaire et éducation multiculturelle.....	28
III. 2. La formation multiculturelle.....	30
III. 3. Les représentations culturelles.....	32
IV. LA MÉTHODOLOGIE.....	35

IV. 1. La recherche documentaire.....	36
IV. 2. La recherche empirique.....	39
IV. 2. 1. <i>Les sujets</i>	39
IV. 2. 2. <i>La collecte des données</i>	45
IV. 3. L'analyse des données.....	47
IV. 4. La méthodologie d'interprétation des résultats, fiabilité et limites de la recherche.....	49
V. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS.....	52
V. 1. Les politiques officielles.....	54
V. 1. 1. <i>Le multiculturalisme canadien : le cadre philosophique de l'éducation au Canada</i>	54
V. 1. 2. <i>Les orientations du système éducatif de l'Ontario</i>	57
V. 1. 3. <i>Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa</i>	65
V. 2. Le curriculum formel.....	67
V. 3. Pratiques enseignantes : perceptions des étudiants-maîtres et des professeurs sur l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa.....	72
V. 3. 1. <i>Pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS : les perceptions des étudiants-maîtres</i>	73
V. 3. 2. <i>Pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS : les perceptions des professeurs d'université</i>	83
VI. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	93
VI. 1. La formation multiculturelle en Ontario : les attentes du système.....	94
VI. 2. La réponse de l'Université d'Ottawa.....	98
VI. 2. 1. <i>Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres : politiques et curricula formels</i>	98
VI. 2. 2. <i>Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres : pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS</i>	102

VI. 3. La formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS : des orientations du système à la réalité en salle de cours.....	107
VII. L'ANALYSE DES RÉSULTATS.....	112
VII. 1. La formation des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa : quel paradigme d'éducation multiculturelle ?.....	114
VII. 2. La formation des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa : quelles habiletés d'éducation multiculturelle ?.....	121
VII. 3. La formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa: lien avec d'autres recherches dans le domaine.....	126
CONCLUSIONS.....	130
BIBLIOGRAPHIE.....	134
ANNEXE A : Guide d'entrevue. Questions pour les étudiants-maîtres.....	x
ANNEXE B : Guide d'entrevue. Questions pour les professeurs.....	xii
ANNEXE C : Nombre d'étudiants de l'Université selon le sexe.....	xv
ANNEXE D : Nombre d'étudiants de l'Université selon l'âge.....	xvi
ANNEXE E : Nombre d'étudiants de l'Université selon la langue maternelle.....	xvii
ANNEXE F : Nombre d'étudiants de l'Université selon le pays d'origine.....	xviii
ANNEXE G : Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon le sexe.....	xxvii
ANNEXE H : Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon l'âge.....	xxviii
ANNEXE I : Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon la langue maternelle.....	xxix
ANNEXE J : Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon le pays d'origine.....	xxx

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I	Données socio-démographiques (étudiantes-mâtres)	42
Tableau II	Données socio-démographiques (professeurs).....	44
Tableau III	Phase I de l'analyse des données : la codification.....	48
Tableau IV	Degré de cohérence entre les orientations du système d'éducation en Ontario et les orientations et les objectifs des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa.....	107

LISTE DES FIGURES

Diagramme 1 : Cohortes d'âge – origines ethnoculturelles	4
---	----------

LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

FE : Formation à l'enseignement

FLS : français langue seconde

I/S : cycle intermédiaire/supérieur

MÉFO : Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (actuellement Ministère de la Formation et des Collèges et Universités)

P/M : cycle primaire/moyen

TE : Teacher Education

US : unité de sens

I. INTRODUCTION

Depuis plus de vingt ans, la problématique du multiculturalisme est devenue une préoccupation de plus en plus importante pour les chercheurs de tous les domaines partout dans le monde. Dans les pays industrialisés de l'Europe, aux États-Unis, au Canada, les recherches sur le multiculturalisme prolifèrent. La mondialisation et la migration internationale, présentées et analysées surtout sous un angle économique, semblent avoir un impact parfois déconcertant à plusieurs niveaux sur les pays d'accueil. Le système d'éducation n'en est pas épargné. En effet, les sociétés d'accueil se trouvent confrontées à de nouveaux défis : diversification ethnoculturelle, reflétée évidemment dans la composition ethnique des cohortes scolaires, hétérogénéité des traditions linguistiques et culturelles que les nouveaux arrivants font entrer dans la culture scolaire. Les pays concernés ont répondu de manières différentes, dictées par leurs traditions culturelles et démocratiques, mais aussi par la proportion d'immigrants qu'ils ont à intégrer : le "melting pot" américain, les politiques assimilationnistes de la France jusqu'au début des années 90, le multiculturalisme canadien – pour n'en donner que quelques exemples. Pour mieux apprécier la nécessité de l'éducation au multiculturalisme au Canada en général et particulièrement en Ontario, un bref aperçu du profil ethnoculturel à l'échelle nationale et des lignes politiques provinciales s'impose.

I. 1. La diversité canadienne : quelques statistiques

La diversité ethnoculturelle devient une dimension de plus en plus marquante de la société canadienne. En effet, les données des deux derniers recensements de Statistique Canada (1996, 2001) montrent que les immigrants représentent plus de 18% de la population totale du Canada.

L'immigration constitue par ailleurs le facteur le plus important de croissance démographique dans presque toutes les régions du Canada, mais surtout dans les grandes régions urbaines. Le taux de croissance démographique de 2% enregistré par les villes de Toronto et de Vancouver de 1996 à 2001 est dû à l'immigration internationale (Statistique Canada, 2002). En même temps, le taux de croissance démographique des groupes culturels est supérieur à celui des Canadiens de souche : 58% pour les populations des groupes ethnoculturels contre 9% pour la population canadienne de souche de 1986 à 1991 (Dei et al., 1997 : 9).

Ces données ne constituent pas une nouveauté. Le Canada reçoit depuis longtemps des immigrants et il faut rappeler que la proportion des immigrants au sein de la population atteignait 20% dans les années 20 et 30 (Statistique Canada, 2001). Il n'en reste pas moins que le taux actuel de 18,4% constitue le niveau le plus haut des cinq dernières décennies (Statistique Canada, 2001). Le changement le plus radical s'observe dans les origines des groupes d'immigrants. Tandis que dans les années soixante et soixante-dix la plupart des immigrants venaient des pays de l'Europe occidentale (81%), les nouveaux arrivants viennent des pays différents. Par exemple, 57% des immigrants établis au Canada entre 1991 et 1996 viennent de l'Asie, 13% des Caraïbes, de l'Amérique centrale et du Sud, 7% de l'Afrique (Statistique Canada, 2001).

La plupart des immigrants sont concentrés dans les grands centres urbains : Toronto, Vancouver, Montréal. La diversification ethnoculturelle touche de plus en plus des régions considérées jusqu'à présent comme plus homogènes de ce point de vue, telles Ottawa et le couloir Calgary-Edmonton. Parmi les provinces, Ontario accueillait en 1996 le pourcentage le plus élevé de population immigrante (25,6% de la population totale de la province), suivi par la Colombie-Britannique (24,4%) et l'Alberta (15,2%) (Statistique Canada, 2001). Les données échantillon du

recensement de 2001 montrent que le pourcentage des immigrants en Ontario a augmenté, s'établissant à 26,84% (Statistique Canada, 2003).

Cela change certes la composition ethnique de la société en général, mais a aussi un effet considérable sur la composition ethnique de la population étudiante. Les cohortes jeunes sont plus

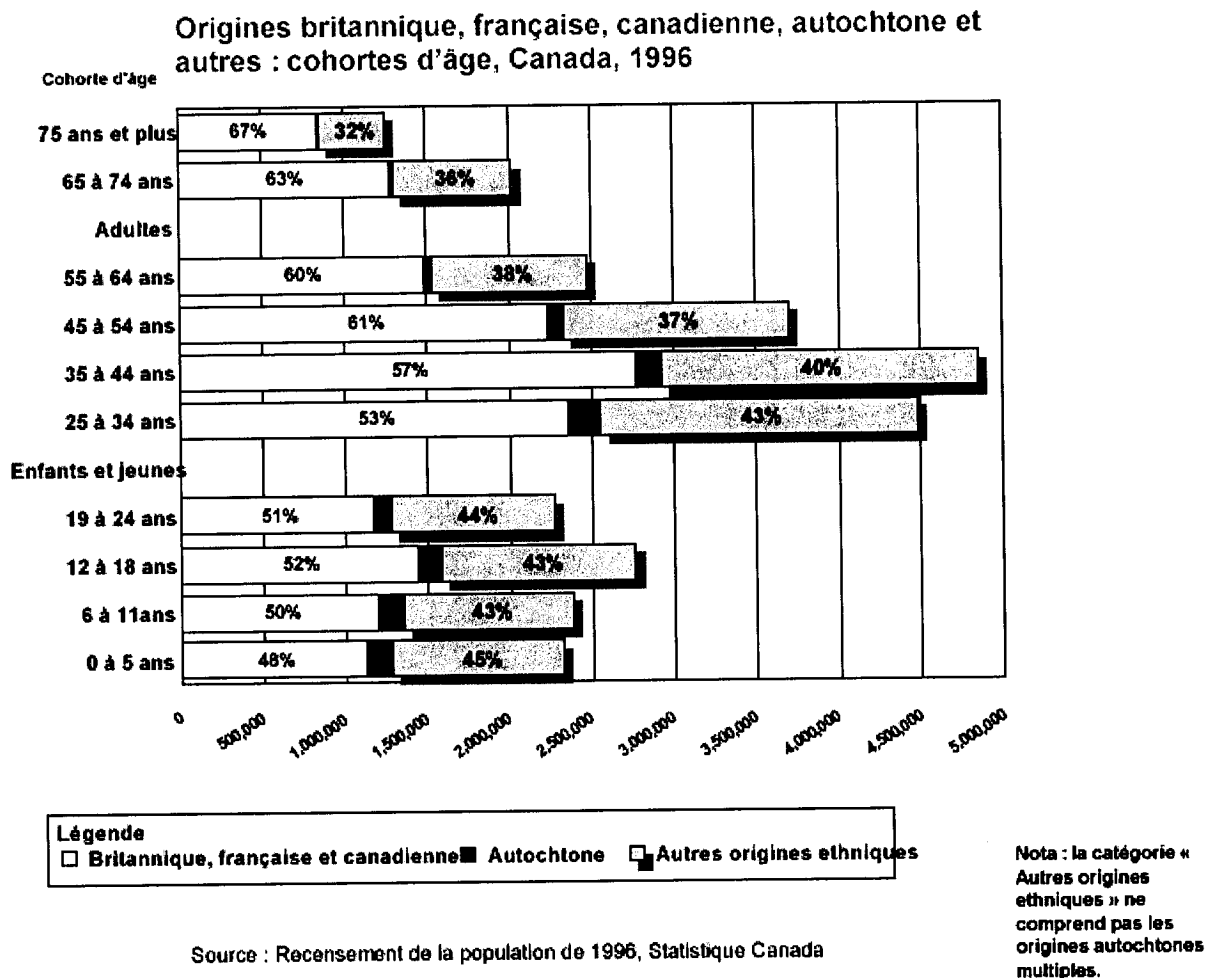


Diagramme 1 : Cohortes d'âge – origines ethnoculturelles (Mata et Valentine, 1999 : 3)

diversifiées sur le plan ethnique que les cohortes plus âgées. En 1996, par exemple, la composition ethnique des cohortes jeunes prouvait cette diversification : pour les enfants de 0 à 5 ans, 45% étaient d'origines autres que canadienne (48%) ou autochtone (7%) ; pour la cohorte de

6 à 11 ans, on enregistrait 50% de Canadiens de souche contre 43% d'enfants d'autres origines et 7% d'Autochtones ; pour la cohorte de 12 à 18 ans, il y avait 52% de Canadiens de souche, 43% d'autres origines et 5% d'Autochtones (Statistique Canada, Recensement de 1996). En Ontario, 55% des jeunes âgés de moins de 25 ans en 1996 étaient d'autres origines, contre 42% de Canadiens de souche et 3% d'Autochtones (Mata et Valentine, 1999 : 3). De plus, parmi les enfants immigrants d'âge scolaire, 65,6% n'avaient ni l'anglais ni le français comme langue maternelle (Statistique Canada, 1996). Le diagramme 1 montre plus clairement la composition ethnique des cohortes d'âge selon le recensement de 1996¹.

D'une perspective différente, les données-échantillon (20%) du recensement de 2001 montrent que 17,55% des répondants avaient comme langue maternelle une langue non-officielle². En Ontario, ce pourcentage s'élève à 23,67% et varie, en fonction de la cohorte d'âge : 16,35% pour la cohorte de 0 à 4 ans, 14,98% pour la cohorte de 5 à 9 ans, 15,53% pour la cohorte de 10 à 14 ans et 17,99% pour la cohorte de 15 à 19 ans. Le pourcentage des personnes qui ne parlent aucune des langues officielles reste quand même très bas (moins de 1% pour les cohortes de 0 à 19 ans). L'intégration dans le système scolaire contribue sans doute à cette situation. D'autre côté, les recherches statistiques (Statistique Canada, 2003) mettent en évidence le fait que plus les immigrants passent du temps dans le pays d'accueil, plus ils ont tendance à utiliser de préférence l'une des langues officielles. Les ménages mixtes et la pression induite par les enfants nés au Canada, qui, une fois intégrés dans le système scolaire, arrivent souvent à une meilleure maîtrise des langues officielles que de la langue maternelle, y jouent un rôle important. Il n'en

¹ À l'heure où nous rédigeons le présent ouvrage, Statistique Canada n'a pas encore publié les données complètes du recensement de la population de 2001.

² Nous rappelons que les langues officielles au Canada sont l'anglais et le français.

reste pas moins vrai que les élèves immigrants représentent un pourcentage important de la population scolaire au Canada, surtout dans les grands centres urbains et que, malgré leur maîtrise relative de l'une des langues officielles, ils éprouvent parfois des difficultés à s'adapter à un système qui ne prend pas en considération leurs besoins spécifiques (Cummins, 1980 ; Dei et al., 1987 ; Hakuta, 1987 ; Plante-Proulx, 1987).

I. 2. L'intégration des enfants immigrés dans le système scolaire canadien

À la suite de ce bref profil ethnoculturel du Canada d'aujourd'hui il est opportun de se demander si le système d'éducation canadien en général est prêt à intégrer et à répondre aux besoins des élèves d'origines ethniques et de cultures différentes. Des études menées récemment ont prouvé que le système actuel a un potentiel assez limité. L'enquête de Worswick (2001) soutient que les enfants immigrants réussissent tout aussi bien à l'école que leurs pairs nés au Canada, même s'ils ont plus de difficultés en lecture et en rédaction ; mais son étude mesure seulement la réussite des enfants qui poursuivent leurs études, sans prendre en considération le décrochage. Malgré l'optimisme que ces données peuvent justifier, la plupart des recherches mettent en évidence un écart considérable entre le taux de réussite scolaire des enfants immigrants et des élèves membres des minorités visibles, et celui des Canadiens de souche. Par exemple, Watt et Roessingh (1994) enregistraient un taux de décrochage de 74 % pour les élèves immigrants dont l'anglais est la langue seconde. Selon une étude menée par Brown (1993) sur la réussite scolaire des élèves des minorités visibles, 42% des élèves noirs qui fréquentaient l'école secondaire en 1987 avaient décroché de l'école en 1991, comparativement à un taux de décrochage de 33 % des élèves qui n'étaient pas de race noire.

I. 3. La réponse politique de l'Ontario

La situation est généralisée, et l'Ontario ne fait pas exception, malgré ses efforts d'implanter une politique d'équité ethnoculturelle dans les écoles. En 1993, le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MÉFO) a élaboré une politique sur l'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Ce document souligne la diversification de la population scolaire dans les écoles ontariennes et constate l'existence de certaines pratiques et politiques à effet raciste et discriminatoire dans le système d'éducation. L'eurocentrisme des programmes d'études et l'homogénéité du corps enseignant sont identifiés comme les aspects les plus saillants de l'inadéquation du système d'enseignement à la réalité sociale. Pour pallier aux effets nuisibles des pratiques et des politiques discriminatoires, le MÉFO proposait un engagement des conseils scolaires à l'égard de la mise en oeuvre des politiques antiracistes et d'équité ethnoculturelle. Les principales directions d'action se basaient sur l'intégration des valeurs culturelles autres que celles de descendance européenne dans le cadre de l'enseignement et sur la diversification ethnique du corps enseignant. En effet, les objectifs clairement énoncés visaient à :

“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 discriminatoire 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 : 13)

Malheureusement, des études récentes signalent la persistance des pratiques discriminatoires dans les écoles ontariennes de langue anglaise (Alladin, 1996 ; Satzewich, 1998 ; James, 1997 ; James & Schecter, 2000) et française (Mujawamariya, 2000a, 2002a). Le corps enseignant continue à être, neuf ans après l'énoncé des lignes politiques à mettre en place, majoritairement blanc et eurocentriste (Mujawamariya, 2000a, 2002a). L'intégration des membres des groupes ethnoculturels dans la profession enseignante se heurte contre des obstacles presque insurmontables : attitude différenciée des enseignants-associés face aux stagiaires membres des minorités visibles, traduite par des évaluations ne portant pas sur leurs habiletés d'enseignement, attitude de rejet des stagiaires membres des minorités visibles de la vie quotidienne de l'école (Carr, 1995 ; Alladin, 1996 ; Mujawamariya, 2000a, 2002a). Aucune étude n'a encore mis en évidence une amélioration des aptitudes des professeurs à travailler dans des classes multiculturelles.

Les lignes politiques du MÉFO étaient peut-être trop ambitieuses. Vaincre l'inertie du système s'avère une tâche difficile, surtout quand on parle de la diversification ethnoculturelle du corps enseignant, solution efficace mais qui exige des changements essentiels de mentalité et d'attitude. La formation au multiculturalisme des enseignants qui oeuvrent déjà dans les écoles ontariennes apparaît alors comme une solution immédiate à un problème immédiat, et le document du MÉFO en reconnaissait l'importance, alors qu'il définissait des objectifs précis :

“Déterminer les besoins de formation du personnel afin d'assurer que les personnes chargées de la mise en oeuvre des politiques d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle des conseils scolaires possèdent ou acquièrent les

connaissances, les compétences et les comportements nécessaires pour mener à bien leur tâche.

Mettre au point des programmes de formation du personnel en fonction des besoins.

Fournir aux conseillères et aux conseillers scolaires et au personnel les outils nécessaires pour aborder avec assurance et efficacité les questions de racisme et de discrimination et les incidents de harcèlement racial et ethnoculturel.

Fournir au personnel et aux conseillères et conseillers scolaires les outils dont ils ont besoin pour reconnaître les préjugés dans le matériel didactique et savoir comment réagir.

S'assurer que le personnel et les conseillères et les conseillers scolaires élargissent leur champ d'expérience en éducation antiraciste et fondée sur l'équité ethnoculturelle au moyen de cours, d'ateliers et de consultations auprès de la collectivité." (MÉFO, 1993a : 17)

L'énoncé de ces objectifs décrit clairement l'environnement dans lequel les professionnels de l'éducation sont appelés à travailler. Tout en reconnaissant la réalité des classes multiculturelles, le MÉFO admettait que le système devait changer pour assurer l'équité et la justice sociale. Les chercheurs (Ghosh, 1996 ; Hidalgo, Chavez-Chavez, and Ramage, 1996 ; Banks, 1997 ; Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle/interculturelle, 1999 ; Ouellet, 2002) soutiennent cette approche qui apparaît comme une solution immédiate à un problème immédiat. Mais elle ne sera efficace que si les universités se rallient au projet de la formation multiculturelle des futurs enseignants, autant sur le plan théorique (conception des programmes et des curricula) que sur le plan pratique (organisation et suivi des stages d'enseignement).

I. 4. L'enseignement du français langue seconde en Ontario : état de faits

Si en général le système d'enseignement ne répond pas d'une façon adéquate aux besoins d'une population étudiante très diversifiée du point de vue ethno-culturel, il est fort probable que chaque didactique en est affectée. Cela expliquerait les données inquiétantes sur le taux élevé de

décrochage scolaire chez les élèves appartenant à des groupes ethnoculturels et sur l'écart entre les performances à l'école de ces derniers et de leurs collègues appartenant à la culture majoritaire (Brown, 1993 ; Watt & Roessingh, 1994 ; Alladin, 1996). D'une perspective différente, les difficultés d'intégration des minorités ethnoculturelles dans la profession enseignante témoignent finalement de la même incapacité du système actuel de s'adresser à toutes les catégories d'étudiants (Mujawamariya, 2002a).

Il n'y a pas, à notre connaissance, des études qui analysent spécifiquement l'enseignement du FLS en Ontario sous l'angle multiculturel. Les recherches portant sur l'enseignement du FLS ou de l'ALS (anglais langue seconde) à l'intention des enfants immigrés au Québec (Plante-Proulx, 1987 ; Rebuffot, 1993 ; Mc Andrew, 1993, 2001) et respectivement en Ontario (Shapson & D'ogley, 1984 ; Ramirez et al., 1991) nous permettent d'avancer l'hypothèse que l'enseignement du FLS en Ontario souffre d'autant plus que le français constitue pour beaucoup d'élèves la troisième langue. En effet, l'enseignement du FLS est dispensé en Ontario à deux catégories essentiellement distinctes d'élèves : les élèves dont la première langue est l'anglais et les élèves appartenant aux groupes ethnoculturels, dont la langue maternelle n'est pas l'anglais. Les difficultés d'adaptation de ces élèves augmentent si l'on prend en considération que certains d'entre eux apprennent l'anglais et le français en même temps.

Conformément au Programme-cadre de FLS du Conseil des écoles publiques Ottawa – Carleton, le cours de FLS est obligatoire dans les écoles publiques ontariennes pour les élèves qui ne suivent pas un programme d'immersion. Partie intégrante du programme régulier, le cours de FLS est offert à raison de 100 minutes par semaine à la maternelle et de 200 minutes par semaine au niveau élémentaire. Au niveau secondaire, ce cours est obligatoire seulement pour la 9^e année. Un élève peut être exempté pour une période limitée dans des circonstances exceptionnelles. Si

on corrobore cette information avec la pratique privilégiée en Ontario d'intégrer les élèves immigrés dans des classes régulières avec soutien linguistique (anglais), on comprend que, pour ce groupe spécifique, le français devient la troisième langue. La plupart d'entre eux ne parlent en famille ni l'anglais ni le français.

Tel que le Programme-cadre du Conseil des écoles publiques Ottawa-Carleton le précise, l'enseignement du FLS vise à développer chez les élèves des compétences de compréhension orale et écrite et d'expression orale et écrite. Le cours favorise aussi l'acquisition des connaissances sur la culture francophone au Canada et ailleurs dans le monde. Atteindre ce dernier objectif requiert certaines compétences interculturelles, même dans des classes parfaitement homogènes. La réalité saillante de la diversité ethnoculturelle de la population scolaire, au moins dans les grandes villes de l'Ontario, rend la tâche encore plus difficile. Dans ce contexte, il serait intéressant de savoir en quelle mesure les programmes de formation des maîtres préparent les futurs enseignants de français langue seconde à travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel.

I. 5. Questions de recherche

Le succès de l'intervention éducative dépend largement de la mesure dans laquelle le discours didactique réussit à rejoindre tous les élèves, quelle que soit leur appartenance ethnoculturelle. Étant donnée la dynamique démographique des dix dernières années et les prévisions à moyen terme, il devient impératif que les enseignants sachent adapter leur démarche pédagogique aux besoins des groupes de plus en plus hétérogènes. La recension des écrits (voir le troisième chapitre du présent ouvrage) a mis en évidence la nécessité de la formation au

multiculturalisme de tous les enseignants qui oeuvrent déjà dans les écoles publiques ontariennes, mais surtout des futurs enseignants.

Tandis que les recherches qui s'occupent en général de la formation au multiculturalisme ne manquent pas, il y a un vide dans la littérature portant sur la formation des étudiants-maîtres qui enseigneront le FLS dans les écoles de l'Ontario. Les défis qu'ils sont appelés à relever ne sont quand même pas négligeables : une population scolaire diversifiée, pour laquelle le français sera parfois une troisième langue, jamais parlée en famille et moins valorisée que l'anglais. Par conséquent, la présente recherche se propose de répondre à la question suivante : les futurs enseignants de FLS reçoivent-ils une formation spécifique qui leur permette de travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel ? Plus précisément, la démarche consistera à répondre aux sous-questions suivantes :

1. Quelle place la formation multiculturelle des étudiants-maîtres, et plus spécifiquement des futurs enseignants de FLS, occupe-t-elle dans les politiques de l'Université d'Ottawa et de la Faculté d'Éducation ? Ces politiques sont-elles cohérentes avec les politiques du MÉFO et avec les exigences professionnelles de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et des conseils scolaires de l'Ontario ?
2. Les programmes de formation initiale des maîtres suivent-ils les politiques de l'université en matière de formation au multiculturalisme ? Quel type de formation multiculturelle offrent ces programmes aux étudiants-maîtres ?
3. Quelles sont les dimensions concrètes de cette formation (structure curriculaire, cours spécifiques, concepts et notions intégrés dans des cours qui ne traitent pas spécifiquement des problèmes de la diversité ethnoculturelle) ? Quels sont les aspects spécifiques qui s'adressent

aux futurs enseignants de FLS ? Y-a-t-il des moyens de rendre cette formation encore plus efficace ?

4. Quelles sont les attitudes des principaux acteurs (professeurs d'université, futurs enseignants de FLS) au sujet de l'importance de l'éducation multiculturelle ? Comment évaluent-ils la formation offerte par les programmes de formation à l'enseignement du FLS ? Ont-ils des suggestions pour améliorer cette formation ?

L'hypothèse que la préparation des futurs enseignants reflète la capacité du système d'enseignement de répondre à une demande sociale spécifique et de s'adapter, dans l'avenir, à une réalité en changement sous-tend la présente recherche. En effet, la formation des futurs enseignants rend compte en même temps de la réponse politique de l'Université aux lignes directrices tracées par le MÉFO et à la réalité objective des classes multiculturelles, de la réponse (plutôt théorique) des curricula universitaires et de la réponse pratique des stages d'enseignement.

Telle est la problématique de cette recherche structurée en sept sections. Dans la partie portant sur les assises théoriques, nous définirons le cadre théorique de la recherche et les concepts opérationnels, pour continuer avec la recension des écrits au sujet de l'éducation multiculturelle des futurs enseignants. Dans la section méthodologique, nous préciserons le type de recherche, les sujets, les instruments, les procédures de collecte et d'analyse des données, la fiabilité et les limites de l'étude. Les résultats de la recherche seront présentés dans la cinquième section et interprétés conformément aux catégories émergentes dans la sixième. La dernière section analysera les résultats de la présente étude en suivant le modèle théorique construit pour les fins de la présente recherche et les confrontera aux résultats d'autres recherches menées dans le domaine. Finalement, les conclusions suggéreront des pistes futures de recherche.

II. LES ASSISES THÉORIQUES

L'objectif de cette recherche est d'analyser la formation au multiculturalisme des futurs enseignants de FLS. Pour ce faire, cette étude s'appuiera sur les construits théoriques suivants: l'analyse curriculaire, la formation au multiculturalisme et les représentations culturelles. L'analyse curriculaire délimitera le cadre politique explicite et les intentions explicites et implicites du planificateur à l'égard de la formation multiculturelle. Les dimensions théoriques de la formation au multiculturalisme nous aideront par la suite à cerner le degré d'implantation des politiques dans la pratique en salle de cours. Les représentations culturelles nous permettront de faire le passage du niveau des politiques explicites à la formation explicite et implicite offerte à travers la formation et ensuite à l'intégration des concepts et des notions au niveau individuel. Les diverses théories et concepts discutés contribueront à la construction du modèle qui soutendra le choix de la méthodologie de recherche et l'analyse des données.

II. 1. L'analyse curriculaire

Au fil des années, les chercheurs ont défini de façons diverses le curriculum. La conception classique du curriculum comme plan d'apprentissage a été imposée dès la fin des années 1940 par Tyler (1949). C'est aussi dans cette direction que la définition de Taba (1962 : 11) se situe – "A curriculum is a plan for learning".

Selon Zais (1976), le curriculum se définit de deux points de vue, soit comme plan d'éducation ou comme champ d'étude. La problématique du curriculum en tant que domaine d'étude reste en dehors des objectifs de cette recherche. L'approche du curriculum comme plan

d'éducation recouvre, à son tour, plusieurs dimensions, qui se complètent réciproquement. Les théoriciens ont parfois envisagé le curriculum sous des aspects fonctionnels, expérientiels, pragmatiques. Les définitions fonctionnelles envisagent le curriculum comme programme d'études (les cours offerts par l'école) ou bien comme contenu des cours offert. D'un point de vue expérientiel, le curriculum comprend toutes les expériences que les élèves vivent dans l'école ; dans ce contexte, les chercheurs distinguent entre le curriculum explicite (les activités planifiées, inscrites dans les documents officiels) et le curriculum implicite (dont les normes n'apparaissent pas dans les documents officiels, mais que tout le monde connaît et accepte). Les définitions pragmatiques présentent le curriculum sous son double aspect de document écrit (le "curriculum inerte") et d'ensemble d'activités proposées en salle de classe (curriculum "en action" ou "opérationnel") (Zais, 1976).

Beauchamp et Beauchamp (1972 : 3) suggèrent une approche plus appropriée aux fins de cette recherche. Pour eux, le curriculum est un plan pour l'école, qui reflète les intentions des planificateurs pour l'école comme une unité cohérente. Les enseignants développeront leurs stratégies pour les groupes spécifiques d'étudiants en tenant compte des directions établies pour l'ensemble du processus de formation dans l'établissement d'enseignement. L'analyse curriculaire révèle les choix du planificateur concernant le contenu de l'enseignement, les buts, les disciplines, les valeurs, les théories qui les sous-tendent. Dans le cadre de cette théorie, s'impose la distinction entre le curriculum, vu comme la force directrice du processus de formation dans une école, et les programmes des différentes disciplines, éléments composants du curriculum.

Afin d'évaluer un programme d'études, Nadeau (1988) discriminait trois niveaux d'intentions éducationnelles caractéristiques au curriculum formel : les orientations du système éducatif, les orientations du programme, les objectifs du programme. Il devrait y avoir de la cohérence entre les différents niveaux d'intentions éducationnelles, c'est-à-dire une correspondance entre les niveaux et de la dépendance par rapport aux orientations générales du système éducatif (Denis & Champagne, 1990). Les orientations du système constituent l'« expression la plus abstraite des intentions et des orientations d'une action éducative » (Nadeau, 1988 : 257) et se définissent à très long terme en fonction des finalités et des buts du système ; elles fournissent le fondement philosophique sur lequel « la réalité scolaire doit s'appuyer » (ibidem : 257). Les orientations du programme découlent logiquement des besoins de formation, tandis que les objectifs du programme traduisent les objectifs formulés du programme en « habiletés intellectuelles, en attitudes ou en habiletés motrices » (ibidem : 259).

Pour les fins de la présente recherche, nous allons retenir trois dimensions définissant l'action éducative, qui découlent des théories d'analyse curriculaire présentées par Nadeau (1988), Beauchamp et Beauchamp (1972) et Zais (1976) : le système éducatif, le curriculum formel et les pratiques curriculaires. Le système éducatif représente, selon Nadeau (1988), le cadre général dans lequel les programmes éducatifs s'inscrivent. Ces derniers respectent idéalement les grandes lignes directrices du système éducatif et sont conçus de façon à en atteindre les objectifs. La définition du programme éducatif que Nadeau propose : « un ensemble organisé de buts, d'objectifs spécifiques, de contenu présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs » (Nadeau, 1988 : 210), corroborée avec ses observations sur les orientations du système et sur les objectifs du programme, se trouve à la base du modèle qui sous-tendra notre recherche.

En effet, la partie formelle du curriculum se concrétise dans un programme d'études, caractérisé par des objectifs spécifiques. Conformément au principe de cohérence énoncé par Nadeau (1988) et par Denis et Champagne (1990), l'analyse du curriculum formel mettra en évidence les visions du monde, les théories philosophiques, sociologiques, psychologiques, épistémologiques, éducatives adoptées par le planificateur, ses valeurs et croyances (Taba, 1962 ; Schiro, 1978 ; Goulet, 1986 ; Herman & Herman, 1994). La terminologie utilisée varie d'un chercheur à l'autre. Tandis que Taba (1962) et Schiro (1978) parlent d'idéologies, Goulet (1986) en parle en termes de postulats et Herman et Herman (1994) en termes de vision du monde et des valeurs et croyances qui sous-tendent cette vision. Quelle que soit la terminologie adoptée, au centre de la réflexion sur le curriculum reste l'idée que celui-ci résulte d'une activité décisionnelle fondée sur des choix idéologiques, stratégiques et politiques. Tel que Gauthier et al. (1993) et Doll (1996) le montrent, la planification curriculaire témoigne de contraintes sociales (changements sociaux, influences politiques), mais aussi de contraintes intrinsèques au processus d'apprentissage (la nature des apprenants, de diverses données de nature psychologique ou didactique, les objectifs spécifiques visés par chaque discipline). Ce niveau d'analyse fera ressortir les idéologies du planificateur du programme : ses croyances, les valeurs qu'il veut transmettre aux étudiants. En même temps, le planificateur du programme doit prendre en considération la trame philosophique du système éducatif dans lequel le programme s'intègre.

Les pratiques curriculaires renferment l'ensemble des activités que les éducateurs mettent en place pendant le processus d'enseignement. Pour les fins de cette recherche, nous allons restreindre la catégorie des pratiques curriculaires aux activités d'enseignement et d'apprentissage en salle de classe et aux activités officiellement réalisées dans le cadre du programme, laissant de côté les pratiques informelles ou cachées. Ce choix théorique suit

l'approche pragmatique de Zais (1976). Ce niveau d'analyse révélera comment le curriculum formel est concrètement pris en charge et réalisé dans le cadre des cours et des activités proposées par les professeurs et les responsables des facultés d'éducation aux futurs enseignants de FLS.

Les conceptions des acteurs impliqués dans le programme constituent une dimension essentielle du curriculum, dans la mesure où le planificateur, mais aussi les enseignants font des choix idéologiques au moment de la conception et respectivement de la mise en pratique du curriculum. En même temps, les idéologies des étudiants jouent un rôle important : ils vont participer ou non aux activités proposées en cohérence avec leur propre système de croyances et valeurs. Les idéologies des formateurs et des étudiants influencent la mise en pratique du curriculum et exercent de la pression pour des changements dès que l'idéologie du curriculum formel s'écarte trop de leur propre système. Ce niveau d'analyse mettra en évidence le degré de cohérence entre les idéologies du planificateur et des acteurs impliqués dans le programme.

Ce modèle convient aux objectifs de la présente recherche. En plus de définir clairement le curriculum en tant que programme d'études, il offre des outils qui permettent de cerner l'interaction entre les idéologies qui sous-tendent l'aspect formel du curriculum et sa mise en pratique. La formation multiculturelle des futurs enseignants résulte donc d'une dynamique entre la politique explicite du planificateur et les systèmes de croyances et de valeurs des autres acteurs. Bien comprendre cet aspect de la formation des maîtres suppose alors une analyse curriculaire qui cherche non seulement les documents officiels qui définissent la philosophie du système (politiques des gouvernements fédéral et provincial) et l'idéologie et les croyances du planificateur du programme d'études (les politiques de l'Université, de la Faculté, le curriculum formel), mais aussi les activités proposées par les professeurs d'université (pratiques curriculaires) et les attitudes des acteurs impliqués dans ce type de formation (conceptions

curriculaires). L'intérêt pour les attitudes et les attentes des étudiants-maîtres se justifie dans la mesure où celles-ci constituent des contraintes pouvant déterminer des changements autant dans le curriculum formel que dans les pratiques curriculaires.

II. 2. La formation multiculturelle

Giroux (2000) définit le multiculturalisme comme un terrain où s'affrontent des constructs idéologiques variés : la mémoire historique et l'identité nationale, les représentations sociales et de soi-même, les politiques de la différence. Pour ce qui est de l'éducation, selon le même auteur, un curriculum multiculturel doit développer des contextes qui aident à reconstruire les relations entre l'école, les enseignants, les étudiants et la communauté. Malgré la récurrence des concepts et des idées, le domaine de l'éducation multiculturelle reste extrêmement complexe. La terminologie utilisée en témoigne par elle-même : les spécialistes parlent d'éducation multiculturelle, interculturelle, antiraciste, à la citoyenneté. 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.

L'éducation multiculturelle, syntagme privilégié dans les discours du gouvernement fédéral du Canada et en général du Canada anglais, découle directement de la vision originale 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. *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. *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.

Comme il apparaît clairement 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 "formation multiculturelle", plus populaire dans le Canada anglais que le syntagme "formation interculturelle" privilégié au Québec.

Fondamentalement, la formation multiculturelle vise à une révision globale de l'enseignement, de façon à faire face aux défis du pluralisme ethnoculturel de la société canadienne actuelle. Pagé (1993) identifie trois objectifs que l'éducation multiculturelle devrait rencontrer :

1. reconnaître et 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.

Pour ce faire, les chercheurs suggèrent la nécessité de changements structuraux aux niveaux du système d'enseignement, de l'école et de la classe (entre autres : Moodley, 1988 ;

Ouellet, 1988 ; Banks, 1989, 1995 ; Ghosh, 1991). Cela impliquerait des changements dans le système des connaissances et des habiletés enseignées, mais aussi dans le système des valeurs transmis par l'école parce que, tel que Banks affirme, « multicultural education is a way of viewing and a way of thinking, and not just content about various ethnic and cultural groups » (Banks, 2001 : 8).

L'approche multiculturelle en éducation influence à différents niveaux de complexité les curricula. Banks (1989 : 192) en identifie quatre, que nous allons retenir pour les fins de notre analyse :

1. les approches « contributionnistes », qui se limitent à introduire des contenus ethniques superficiels, tels que les fêtes, la nourriture, les héros, et en général des éléments culturels discrets ;
2. les approches « additives », qui ajoutent des contenus, des concepts, des thèmes et des perspectives ethniques, mais sans modifier en profondeur la structure du curriculum ;
3. les approches « transformationnelles », qui visent à changer la structure du curriculum en intégrant des perspectives multiculturelles ;
4. les approches « d'action sociale », qui impliquent les membres des groupes culturels dans la société.

Pour mieux cerner la portée de l'impact de l'éducation multiculturelle sur le curriculum, il faut prendre en considération l'ensemble du système de l'école, qui comprend, selon Banks (1989 : 22) les politiques et les procédures, la culture de l'école et le curriculum implicite, le style d'enseignement de l'école, les langages et les dialectes de l'école, la participation de la

communauté, le programme de counseling, les procédures d'évaluation, les matériels didactiques, le curriculum formel, les stratégies et les styles des professeurs, les attitudes, les perceptions, les croyances et les actes du personnel (enseignant et administratif). Cela confirme notre choix de regarder le système de formation en général, le curriculum formel et les pratiques curriculaires.

Cette approche de la formation multiculturelle fournit à la présente recherche des outils d'analyse des contenus et du système des valeurs transmis aux étudiants-maîtres. Nous essaierons d'identifier et de classer les concepts enseignés dans le cadre des programmes de formation des futurs enseignants de FLS en fonction des objectifs de l'éducation multiculturelle ciblé par Pagé (1993). De plus, nous viserons à identifier le niveaux d'impact de l'éducation multiculturelle sur le curriculum proposé en formation initiale des maîtres.

En même temps, nous chercherons les habiletés spécifiques que les étudiants-maîtres acquièrent pendant leur formation initiale et qui leur permettront d'agir en tant que promoteurs du multiculturalisme dans les écoles ontariennes. Les lignes directrices proposées par Banks (1989 : 204-205) serviront de modèle théorique d'analyse. Puisque l'enseignant constitue une variable-clé dans l'enseignement des contenus ethniques, et pour bien satisfaire à cette exigence, il doit avoir des connaissances, des attitudes et des habiletés spécifiques :

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.

Notre recherche prendra en considération ces dimensions qui définissent une intervention efficace en salle de classe multiculturelle pour décrire la formation que les étudiants-maîtres reçoivent à l'Université d'Ottawa. Comme les attitudes raciales et culturelles des acteurs impliqués dans l'action éducative jouent un rôle primordial dans l'éducation multiculturelle, il est nécessaire que les représentations culturelles fassent partie de notre modèle d'analyse.

II. 3. Les représentations culturelles

Pour les fins de cette recherche, nous empruntons le terme de *représentation* à la psychologie cognitive (Le Ny, 1985, Denis, 1989). Le concept de représentation désigne à la fois un processus et le produit de ce processus. Cet embranchement de la sémantique du terme fait référence à une dynamique évolutive (les représentations peuvent se modifier sous l'influence de certains facteurs intérieurs ou extérieurs), mais aussi à un ensemble de produits cognitifs qui, à un certain moment, forment la manière de prise de conscience du monde par un individu. En même temps, les représentations forment un ensemble structuré, cohérent et unitaire, qui rend compte des conceptions, des croyances, des valeurs élaborées et véhiculées par les individus.

¹ Adapté selon Banks, 1989 : 204-205.

Une définition généralement acceptée par les psychologues (Denis, 1989) affirme qu'il y a une activité de représentation lorsqu'un ensemble d'éléments de la réalité se trouve exprimé, traduit, figuré, dans un nouvel ensemble d'éléments, et qu'il y a une correspondance systématique entre l'ensemble de départ et l'ensemble d'arrivée. Un certain degré de conservation de l'information, accompagné par un processus de transformation subjective et implicitement par une certaine réduction du contenu informatif de départ représentent les aspects principaux de cette correspondance. En d'autres termes, l'ensemble de représentations se construit dans la subjectivité de l'individu à partir des éléments de la réalité objective avec lesquels celui-ci est entré en contact, suite à un processus d'interaction avec les éléments déjà présents dans son ensemble de représentations et d'ajustement des nouveaux éléments. Les nouvelles réalités auxquelles l'individu se trouve confronté et son bagage d'expériences antérieures jouent un rôle important dans la constitution des représentations.

En respectant l'esprit de cette théorie, nous essaierons de cerner les dimensions des représentations culturelles des étudiants-maîtres et de leurs formateurs. Pour ce faire, nous porterons attention aux composantes des représentations identifiées par Gohard-Radenkovic (1999) : le stéréotype, l'emblème et l'universel singulier. Le stéréotype, résultat d'un double processus de simplification et de généralisation, est "la représentation d'un objet (choses, gens, idées) plus ou moins détachée de sa réalité objective, partagée par les membres d'un groupe social avec une certaine stabilité" (Gohard-Radenkovic, 1999 : 140). Les clichés culturels du type « les Canadiens sont polis » font partie des stéréotypes. L'emblème constitue un phénomène représentatif d'un état social à un moment donné (ibidem : 141). Le bilinguisme au Canada constitue un exemple d'emblème. L'universel singulier "traduit un ensemble de réalités de divers ordres, dont on est certain qu'elles sont présentes partout mais traitées de manière singulière par

chaque société” (ibidem : 141). La diversité ethnoculturelle, phénomène mondial mais qui jouit d’approches différentes en chaque pays, illustre l’universel singulier².

Les représentations culturelles se trouvent à la base des pratiques culturelles (styles de vie, stratégies sociales, comportements) et ouvrent la voie à l’analyse des valeurs organisées en regard des modèles culturels. Étudier les représentations culturelles élaborées et véhiculées en salle de classe signifie dans le cadre de la présente recherche s’intéresser aux conceptions des acteurs (professeurs d’université, étudiants-maîtres) relatives à la formation multiculturelle, à leurs perceptions des valeurs et enjeux liés au multiculturalisme.

² Les exemples nous appartiennent.

III. LA RECENSION DES ÉCRITS

Les écrits sur les trois constructs théoriques qui forment les assises du présent projet de recherche sont extrêmement nombreux. Nous allons synthétiser dans ce qui suit les écrits qui apportent un éclairage particulier aux concepts tels que retenus pour les fins de cette étude.

III. 1. Analyse curriculaire et éducation multiculturelle

La recherche s'accorde sur le fait que le curriculum traduit les idéologies du planificateur (Taba, 1962 ; Schiro, 1978 ; Goulet, 1986 ; Nadeau, 1988 ; Apple, 1990 ; Herman & Herman, 1994 ; Doll, 1996). Schiro (1978) identifiait quatre grands types d'idéologies décelables à la suite de l'analyse curriculaire. L'idéologie de l'efficacité sociale part d'une conception scientifique des expériences d'apprentissage et met en oeuvre des procédés rationalistes afin de développer des individus socialement constructifs. L'idéologie centrée sur les disciplines représente l'approche traditionnelle axée sur la transmission des connaissances. À la base de l'idéologie centrée sur l'enfant se trouve le postulat que le processus d'apprentissage consiste dans l'interaction entre l'enfant et son environnement, par conséquent le curriculum doit se construire en fonction des besoins et des intérêts de l'enfant. L'école assume, selon les tenants de l'idéologie de la reconstruction sociale, la mission d'éduquer pour développer la vision d'une société meilleure. Un curriculum qui privilégie les valeurs du multiculturalisme se situerait, selon nous, dans la dernière catégorie idéologique (cf. Giroux, 2000 : 182 : "a multicultural curriculum must develop contexts that serve to refigure relations between the school, teachers, students, and the wide community").

Les analyses curriculaires qui visent à cerner les préoccupations au regard du multiculturalisme menées jusqu'à présent mettent en évidence l'ethnocentrisme des curricula canadiens aux niveaux primaire et secondaire, d'orientation eurocentriste et chrétienne (Wallen, 1991 ; Orlikow & Young, 1993 ; Jacquet, 1996 ; Lebrun & Gagnon, 1996 ; Martin & Warburton, 1996 ; Dei & Callixte, 2001 ; Voix Féministes, 2001). À notre connaissance, il y a peu d'études portant sur les curricula des facultés d'éducation (Mujawamariya, 2000a et 2002a), mais celles-ci mettent en évidence l'absence de l'implantation d'un curriculum multiculturel.

Les pratiques curriculaires dont la recherche fait part révèlent des tendances assimilationnistes, en contradiction avec les exigences d'un curriculum multiculturel, sinon racistes (Orlikow & Young, 1993 ; Watt & Roessingh, 1994 ; Alladin, 1996 ; Dei et al., 1997 ; James, 1997). Cela se concrétise dans un traitement différent en salle de classe des enfants issus de l'immigration, traduit par des attentes réduites au niveau du rendement scolaire et académique et par conséquent par un encadrement pédagogique diminué de la part de leurs enseignants.

Les pratiques curriculaires aux niveaux des universités ont bénéficié de moins d'attention. Mais les études menées montrent que, même au sein des facultés d'éducation, les étudiants d'origines ethno-culturelles autres que canadienne reçoivent un encadrement différent de la part des professeurs et des enseignants-associés (Mujawamariya, 2000b, 2001). Cela découle logiquement des conceptions des formateurs des étudiants-maîtres et influenceront les représentations que les futurs enseignants se font sur le curriculum et sur les pratiques curriculaires en contexte multiculturel.

III. 2. La formation multiculturelle

Les écrits sur l'éducation multiculturelle s'attardent pour argumenter sa nécessité dans le contexte d'une société de plus en plus diversifiée du point de vue ethnoculturel. Depuis 1971, date à laquelle M. Trudeau, alors premier ministre du Canada, a amorcé la politique multiculturelle au Canada, le sujet de l'éducation multiculturelle a connu un essor considérable. Tel que maints chercheurs (Mc Andrew, 2001 ; Ouellet, 2002) le font remarquer, il y a un continuum entre éducation antiraciste, interculturelle, multiculturelle et éducation à la citoyenneté.

Moodley (1995) cite parmi les thèmes qui apparaissent le plus souvent dans les écrits sur ce sujet l'éducation au pluralisme culturel, l'éducation sur les différences culturelles, l'éducation des gens de diverses origines culturelles, l'éducation qui vise la conservation des cultures variées, l'éducation pour l'adaptation multiculturelle, l'éducation pour une société en évolution et, plus récemment, l'éducation pour la réhabilitation des gens et pour la justice sociale. À cette liste s'ajoute le "multiculturalisme critique", qui incorpore dans la problématique du multiculturalisme des questions reliées à l'équité et à la justice sociale (Ghosh, 1996 ; Stanley, 2001).

Pour différencier l'éducation interculturelle/multiculturelle de l'éducation à la citoyenneté, Ouellet (2002) établit les objectifs suivants, partagés par les deux formes d'éducation: l'ouverture à la diversité culturelle et religieuse, l'équité, la cohésion sociale. En plus, l'éducation à la citoyenneté intègre deux autres principes : la participation critique à la vie et à la démocratie et le respect de la vie sur la planète. En effet, les études menées dans ce domaine se sont penchées sur la transmission des concepts culturels en salle de classe (Jouz, 1976 ; Mc Andrew, 1986, 1987a ; Banks, 1989), sur les défis du bilinguisme/biculturalisme (Gaader, 1967 ;

Lambert, 1977, 1981 ; Cummins, 1980, 1984 ; Skutnabb-Kangas, 1981 ; Anderson, 1984 ; Villata, 1985 ; Willing, 1985 ; Gillett, 1987 ; Hakuta, 1987 ; Byram & Leman, 1990 ; Wong Fillmore, 1991 ; Corson, 1992), sur la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration (Maisonneuve, 1987 ; St-Germain, 1988 ; Brown, 1993 ; Watt & Roessingh, 1994 ; Worswick, 2001). Les enjeux de la cohésion sociale sont implicitement présents dans les écrits sur l'éducation multiculturelle.

Malgré les préoccupations pour l'éducation multiculturelle, nombreux sont les obstacles qui entravent une modification essentielle du système. Mc Andrew (1996) rappelle que les résistances idéologiques, bureaucratiques, professionnelles au changement systémique de l'enseignement caractérisent l'ensemble des pays d'immigration. Les chercheurs ont quand même mis en évidence des réalités particulières au Canada. Peuvent être cités, entre autres, la persistance du contenu ethnocentrique dans les matériels didactiques (Mc Andrew, 1986, 1987b; Blondin, 1991), l'écart entre la politique officielle et sa mise en pratique (Berthelot, 1991 ; Hohl, 1991), l'isolement ethnique pendant la scolarisation (Laperrière, 1991). Si on y ajoute les perceptions souvent négatives des éducateurs à l'égard des élèves issus de l'immigration (Orlikow & Young, 1993 ; Watt & Roessingh, 1994 ; Alladin, 1996 ; Dei et al., 1997 ; James, 1997 ; Mujawamariya, 2000a, 2000b et 2002a), on comprend que le processus d'implantation d'une éducation multiculturelle efficace est à peine amorcé. Cette observation rejoint d'ailleurs les remarques de plusieurs chercheurs (Abdallah-Pretceille, 1986 ; Banks, 1988 ; Lynch, 1988 ; Moodley, 1988) que la question de l'adaptation systémique au pluralisme ethnoculturel ne constitue pas une priorité dans les écoles pluriethniques, qui privilégient plutôt une approche ponctuelle de gestion de conflits qu'une approche globale de changement.

La formation multiculturelle des étudiants-maîtres est un sujet assez peu abordé dans la recherche. Un compte-rendu bibliographique (Young, 1995) déplorait la marginalisation de cette

problématique dans le champ de préoccupation des chercheurs. De plus, la plupart des écrits sur la formation multiculturelle des enseignants en service et des étudiants-maîtres sont prescriptifs (Henley & Young, 1989 ; Moodley, 1995 ; Ghosh, 1996 ; Lund, 1998 ; Courchène, 2002).

Solomon et Levine-Rasky (1996) et Mujawamariya (2001) dépassent l'état prescriptif pour étudier les pratiques mises en oeuvre afin de préparer les futurs enseignants à oeuvrer dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel. Les résultats de leurs recherches mettent en évidence des pratiques enseignantes exclusives, qui ne prennent pas en considération la diversité en salle de classe. L'exclusion se laisse observer autant au niveau des cours offerts dans les universités (caractère eurocentrique des curricula) qu'au niveau des stages d'enseignement (attitude différente des enseignants-associés face aux stagiaires membres des minorités visibles). Dans un livre récent, Mio et Awakuni (2000) démontrent que ces résistances au multiculturalisme sont dues aux représentations culturelles des acteurs impliqués dans le processus d'enseignement et qu'une éducation multiculturelle devrait partir de la déconstruction de ces stéréotypes négatifs.

La section suivante prendra en considération les aspects reliés aux représentations culturelles dans le processus d'enseignement. Nous présenterons les écrits qui ont contribué à éclaircir l'influence des représentations culturelles sur les relations en salle de classe (entre les élèves et entre les élèves et les enseignants), mais aussi dans la formation initiale des maîtres (entre les professeurs et les étudiants et entre les enseignants-associés et les étudiants-maîtres).

III. 3. Les représentations culturelles

Étudier les représentations culturelles des acteurs du processus d'enseignement conduit souvent à ce que Pagé (1993) appelait «le courant de la connaissance des cultures». Témoignant d'une ouverture remarquable vers les valeurs du multiculturalisme, ce courant présente quand

même des «effets pervers» (Steele, 1990 ; Ghosh, 1991 ; Simard, 1991 ; St-Jacques, 1996 ; Ouellet, 2002). Parmi ces effets nocifs se trouvent le risque d'isolement des élèves dans le micro-univers de leurs différences ethnoculturelles, de renforcement des frontières entre les groupes ethniques, d'augmentation des inéquités, des marginalisations (Ouellet, 2002). Les représentations culturelles véhiculées sont souvent folkloriques, et renferment l'individu dans une «identité culturelle fixe et immuable» (Ouellet, 2002 : 14).

Il n'en reste pas moins vrai que les représentations folkloriques, basées sur les stéréotypes et sur les préjugés, influencent les pratiques en salle de classe et les relations entre l'école et les parents. Hohl (1991) cite des cas de conflits entre des élèves et des parents d'élèves des communautés ethnoculturelles et les enseignants et les directions des écoles, conflits générés par le hiatus des pratiques scolaires valorisées par les deux parties. Les points principaux de conflits touchaient des problèmes de discipline, de pratiques religieuses, de statut des sexes, d'autonomie de l'enfant. D'autres recherches portent sur les valeurs privilégiées par différents groupes ethnoculturels (Lambert, 1986 ; Lebrun & Gagnon, 1996), sans pour autant mettre en évidence des conflits quelconques.

Les difficultés d'intégration à la profession enseignante des membres des minorités visibles rapportées par Mujawamariya (2002) font preuve du même écart entre les représentations culturelles de l'enseignement des étudiants-maîtres issus des minorités ethnoculturelles, de leurs professeurs superviseurs de stage et de leurs enseignants-associés. Des expériences de stages et de formation en général à l'Université de Montréal vécues par des étudiants allophones conduisent aussi à la conclusion d'une divergence de représentations culturelles entre les formateurs et les étudiants-maîtres (Kanouté, Hohl & Chamlian, 2002).

Il faut enfin noter que les représentations culturelles se construisent pendant la scolarité et à partir des expériences sociales. Des analyses de contenu des matériels didactiques ont attiré l'attention sur la persistance des stéréotypes dévalorisants des autres cultures dans les textes proposés aux niveaux primaire et secondaire dans les écoles publiques (Laferrière, 1985 ; Mc Andrew, 1986 ; Jacquet, 1996). Les médias et les discours officiels contribuent aussi à la construction des représentations culturelles (Gohard-Radenkovic, 1999), mais il n'y a pas, à notre connaissance, d'étude ayant analysé l'impact des discours médiatiques et politiques sur les représentations culturelles véhiculées en salle de classe.

Le cadre théorique dont les lignes directrices ont constitué l'objet de la deuxième section de cet ouvrage et les résultats des recherches empiriques présentés dans cette section se trouvent à la base de la méthodologie suivie pour la réalisation de notre recherche. La section suivante s'occupera précisément de la présentation de la méthodologie de recherche qui sous-tend cette étude.

IV. LA MÉTHODOLOGIE

La recherche proposée vise à analyser si les futurs enseignants de FLS qui enseigneront dans les écoles régulières ontariennes reçoivent, pendant leurs études universitaires à l'Université d'Ottawa, une formation au multiculturalisme qui leur permette de travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel. L'objectif de la présente étude n'est pas de présenter une image statistique de l'état des faits, mais de construire une image aussi complète que possible de la situation, des enjeux, des représentations et des attentes des principaux acteurs. Une approche de type qualitatif a été privilégiée pour atteindre ces fins. Pour répondre aux questions de recherche formulées, deux pistes différentes ont été suivies : une recherche documentaire et une recherche empirique. Cette méthodologie aide à répondre aux questions de recherche formulées et s'avère conforme au modèle présenté dans la section concernant les assises théoriques. Quelques précisions concernant la documentation, les sujets, les procédures de collecte auprès des sujets et d'analyse des données et l'interprétation des résultats s'imposent.

IV. 1. La recherche documentaire

Conformément aux dimensions de l'analyse curriculaire présentées dans la section concernant les assises théoriques, nous avons essayé de regarder les orientations du système ainsi que les orientations et les objectifs du programme. Pour établir les fondements philosophiques de l'éducation multiculturelle au Canada, nous avons retenu les documents officiels qui légifèrent et définissent le multiculturalisme au Canada (la *Loi sur le multiculturalisme canadien*, 1988 ; le *Rapport sur le multiculturalisme canadien*, 2000/2001). Dans ce cadre, la recherche documentaire visait à mettre en évidence les politiques des autorités curriculaires impliquées dans

le processus d'éducation en Ontario et spécifiquement dans la formation initiale des maîtres dans la région d'Ottawa (le MÉFO, les conseils des écoles publiques et catholiques d'Ottawa-Carleton – les principaux employeurs des étudiants-maîtres formés à l'Université d'Ottawa –, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, l'Université d'Ottawa, la Faculté d'éducation). La recherche a ciblé des documents différents pour chaque organisation mentionnée, sélectionnés en fonction des objectifs de la recherche et cohérents avec le modèle théorique qui la sous-tend.

Pour le MÉFO, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et les conseils des écoles publiques et catholiques, nous avons cherché des politiques et des procédures officielles concernant l'éducation multiculturelle, des guides pratiques créés à l'intention des enseignants et des administrateurs, des politiques concernant le recrutement des enseignants dans les groupes culturels minoritaires. Les documents du MÉFO que nous avons trouvés sont : *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique* (1993) et la Note no 119 du 13 juillet 1993, *Élaboration et mise en œuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* ; le rapport *Pour l'amour d'apprendre*, publié en janvier 1995 par la Commission royale sur l'éducation ; *Valeurs, influences et relations avec les pairs. Guide pédagogique, édition revue et corrigée*, 1996. Nous allons nous référer aux *Normes d'exercice de la profession enseignante*, document publié par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Nous avons retenu aussi les politiques P.008.GOV du 30 janvier 1998, *Community Council for Ethnocultural Equity* et P.098.CUR du 30 avril 2001, *Politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle*, du Conseil des écoles publiques de langue anglaise Ottawa-Carleton, et la procédure PR.618.CUR du 30 avril 2001 sur la mise en oeuvre de la politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle. Nous nous référons aussi au document *Politiques et programmes* du Conseil des écoles publiques de l'Est de

l'Ontario (de langue française). Nous n'avons trouvé aucun document du Conseil des écoles catholiques d'Ottawa-Carleton qui fasse mention d'une politique antiraciste, d'équité ethnoculturelle ou d'éducation multiculturelle.

Pour l'Université d'Ottawa et la Faculté d'éducation, la recherche a ciblé les politiques et les procédures concernant l'éducation multiculturelle, les descriptions des programmes offerts, les descriptions des cours, les politiques de recrutement des professeurs dans les groupes culturels minoritaires et les politiques d'équité d'accès à l'éducation. Nous avons fait une recherche documentaire aux Archives de l'Université d'Ottawa, afin de mieux comprendre l'évolution et l'état actuel des politiques de multiculturalisme. Les énoncés du mandat de l'Université et de la Faculté d'éducation, les descriptions des cours offerts dans les programmes de Formation à l'enseignement et de Teacher Education, les descriptions des cours offerts pour la formation continue des maîtres, ainsi que les présentations officielles de l'Université à l'intention des futurs étudiants ont retenu notre attention. Nous avons aussi consulté les procès-verbaux des réunions du Comité des programmes, à la recherche des débats portant sur l'introduction de certains cours ou sur l'adoption de certaines lignes politiques concernant l'éducation multiculturelle. Enfin, nous nous sommes référée aux politiques d'équité d'accès à l'emploi et à l'éducation.

Les données empiriques collectées auprès des répondants aux entrevues complètent l'analyse des politiques multiculturelles de l'Université d'Ottawa et de la Faculté d'éducation. L'analyse montrera ensuite comment ces politiques se traduisent dans la conception et la mise en pratique des programmes de formation à l'enseignement. Cette démarche permettra de mieux apprécier la manière dont les pratiques de formation au multiculturalisme respectent les lignes politiques et préparent des professionnels capables de répondre aux exigences du MÉFO et à la demande sociale.

IV. 2. La recherche empirique

IV. 2. 1. Les sujets

La formation au multiculturalisme dispensée dans le cadre des programmes universitaires qui mènent à l'enseignement du FLS en Ontario se trouve au coeur du présent projet. Comme une recherche menée simultanément dans toutes les universités ontariennes exigeraient des ressources humaines et financières considérables, nous avons choisi d'étudier le cas de l'Université d'Ottawa. Les caractéristiques de cette université justifient notre choix. Située dans une région où la diversification ethnoculturelle suite à l'immigration devient un phénomène de plus en plus marquant, l'Université d'Ottawa accueille une population étudiante hétérogène du point de vue ethnoculturel. En effet, la diversité de la population étudiante de l'Université ne fait que refléter l'hétérogénéité de la population étudiante aux niveaux primaire et secondaire dans la région. De plus, son statut officiel d'université bilingue porte à croire que ses programmes de formation sont plus ouverts à la diversité. En effet, selon les données fournies par le Service de recherche institutionnelle et planification de l'Université, 13,32% des étudiants inscrits à temps complet en automne 2002 à l'Université d'Ottawa n'avaient ni l'anglais ni le français comme langue maternelle ; 11,71% de la même population étudiante étaient nés à l'extérieur du Canada (les annexes C, D, E et F présentent des données démographiques sur les étudiants à temps complet et à temps partiel inscrits en session d'automne 2002 à l'Université d'Ottawa).

Il est cependant important de préciser que la population étudiante inscrite dans les programmes de formation initiale des maîtres, fait exception, témoignant d'une plus grande homogénéité. Pour le programme Formation à l'enseignement, 10,71% des étudiants inscrits à temps complet en automne 2002 avaient une langue maternelle autre que le français ou l'anglais ;

15,32% étaient nés à l'extérieur du Canada. Seulement 4,23% des étudiants inscrits en automne 2002 à temps complet au programme Teacher Education avaient une langue maternelle autre que l'anglais ou le français ; 3,41% étaient nés à l'extérieur du Canada (les annexes G, H, I et J présentent les données démographiques relatives à la population étudiante des deux programmes de formation initiale des maîtres à la session d'automne 2002).

Les groupes qui ont suivi les cours de didactique de FLS sont encore plus homogènes. Constituée en grande majorité de femmes blanches dans la vingtaine, cette population a peut-être besoin d'être sensibilisée à la diversité qui constituera son milieu de travail et d'être bien outillée pour accomplir sa mission éducative. Cela justifie une fois de plus le choix de la problématique de la présente recherche, qui vise à analyser la formation multiculturelle que reçoivent les futurs enseignants de FLS, issus d'un groupe relativement homogène.

La population ciblée par cette recherche comprend les étudiants inscrits aux programmes de formation d'enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa et les professeurs qui dispensent des cours dans le cadre de ces programmes. Cela assurera autant la multiplicité des sources des données que la saturation des données, ce qui diminuera la probabilité des biais des résultats.

L'Université d'Ottawa dispense la formation initiale à l'enseignement du FLS dans deux programmes de baccalauréat en éducation (B. Éd.). Le programme Formation à l'enseignement, dans le secteur francophone, prépare des enseignants de FLS au niveau intermédiaire/supérieur, tandis que le programme Teacher Education, dans le secteur anglophone, prépare les futurs enseignants aux niveaux primaire/moyen, moyen/intermédiaire et intermédiaire/supérieur. La population visée par la présente étude comprend la totalité des étudiants inscrits dans les deux

programmes, pendant l'année académique 2002/2003. La cohorte suivie¹ comprend 40 étudiants inscrits aux cours de didactique du FLS, niveaux primaire/moyen (PÉD 2788) et intermédiaire/supérieur (PÉD 4788). De ces 40 étudiants, 3 étaient absents lors de la collecte des données ; la description de la population portera par conséquent seulement sur les sujets présents. 5 sont des hommes et 32 des femmes ; 4 sujets sont dans la quarantaine, 1 dans la trentaine, 32 dans la vingtaine ; la langue maternelle de 3 sujets n'est ni l'anglais ni le français, mais respectivement l'arabe, le vietnamien et l'espagnol ; mais même les sujets dont la langue première n'est ni l'anglais ni le français déclarent se sentir plus à l'aise en français ou en anglais qu'en leur langue maternelle ; aussi, 10 sujets ont le français comme langue maternelle, tandis que 2 se déclarent bilingues et 25 anglophones ; 4 sujets sont nés à l'extérieur du Canada (en Belgique, au Vietnam, au Liban et au Vénézuéla) ; 4 ont fait leurs études secondaires à l'extérieur du Canada (en Belgique, aux États-Unis, au Liban et au Vénézuéla). Si la plupart des sujets s'identifient comme Canadiens, 5 déclarent avoir des origines ethnoculturelles différentes : sud-américaine, asiatique, arabe, ukrainienne, européenne, tandis qu'un sujet déclare avoir une origine mixte (indienne et franco-ontarienne). Un seul sujet déclare avoir des ancêtres autochtones. Douze sujets se préparent à enseigner au niveau primaire/moyen, 25 au niveau intermédiaire/supérieur.

Nous avons pris contact avec les étudiants constituant la population de la présente recherche dans le cadre du processus de collecte de données quantitatives pour le projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada*:

¹ Nous décrivons notre population selon les données démographiques recueillies lors de la collecte de données qualitatives réalisée dans le cadre du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004). L'Université fournit des statistiques seulement pour les étudiants inscrits en automne, sans prendre en considération les abandons ou les changements de programme, ce qui implique un grand risque de biais.

le cas des universités en milieux urbains, mené par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004). Nous avons sollicité à l'occasion la participation des étudiants en tant que répondants à notre recherche. Huit étudiants ont accepté dans une première étape de passer une entrevue, dont cinq l'ont finalement faite. Cela représente un taux de participation de 12,5 % rapporté à la taille de notre population. Vu que la participation à l'entrevue a été volontaire, nous n'avons pas pu assurer la représentativité statistique de notre échantillon, qui s'avère quand même assez varié. Malgré que toutes les répondantes soient des femmes, une d'elle est née hors du Canada, 3 sont dans la vingtaine et 2 dans la quarantaine, 1 parle l'arabe comme langue maternelle, 2 parlent l'anglais comme langue maternelle, 1 le français et 1 se déclare "moitié franco-ontarienne, moitié anglophone" ; 3 sont inscrites au niveau primaire/moyen dans le programme Formation à l'enseignement et 2 au niveau intermédiaire/supérieur d'enseignement dans le programme Teacher Education. Le Tableau I présente une image synthétique des données socio-démographiques relatives aux cinq étudiantes-maîtres.

Tableau I : Données socio-démographiques (étudiantes-maîtres)

Sujet	Âge	Sexe	Langue maternelle	Minorité culturelle	Programme	Niveau d'enseignement
É1	25	F	Arabe	Oui	FE	I/S
É2	46	F	Anglais	Non	TE	P/M
É3	29	F	Bilingue	Non	TE	P/M
É4	25	F	Anglais	Non	TE	P/M
É5	46	F	Bilingue	Non	FE	I/S

Le premier sujet (É1), âgée de 25 ans, vient du Liban, où elle a enseigné le FLS pendant 3 ans. Sa langue maternelle est l'arabe, mais elle a appris le FLS depuis sa plus jeune enfance. Elle vit au Canada depuis moins d'un an, bien que sa mère et sa grande-mère y habitent depuis des années. Malgré sa formation en enseignement du FLS dans son pays d'origine et malgré son expérience de travail, É1 a dû retourner aux études pour pouvoir enseigner dans le système public

ontarien. Elle se prépare à enseigner au niveau intermédiaire/supérieur dans le programme francophone.

Le deuxième sujet (É2) a 46 ans, et sa langue maternelle est l'anglais. En fait, elle s'identifie comme canadienne bilingue, bien que l'anglais reste la langue dans laquelle elle se sente plus à l'aise. Elle est inscrite dans le programme anglophone, au niveau primaire/moyen d'enseignement.

Le troisième sujet (É3), parfaitement bilingue, s'identifie comme canadienne d'origine acadienne. Inscrite dans le programme Teacher Education, elle a 29 ans et se prépare à enseigner au niveau primaire/moyen.

Le quatrième sujet (É4), 25 ans, s'identifie comme anglophone. Née au Canada, en milieu rural, elle n'a pas beaucoup d'expérience multiculturelle. Elle poursuit ses études dans le programme anglophone, au niveau primaire/moyen d'enseignement.

Le cinquième sujet (É5), affirme une appartenance culturelle mixte (père franco-ontarien et mère anglophone). Âgée de 46 ans, elle se déclare parfaitement bilingue, a choisi de suivre le programme francophone même si elle se sent plus à l'aise en anglais, et se prépare à enseigner au niveau intermédiaire/supérieur.

Dans le groupe des professeurs d'université, ont été ciblés ceux qui enseignent les cours de didactique de FLS au niveau primaire/moyen et intermédiaire/supérieur, ceux qui enseignent des cours dont le contenu porte spécifiquement sur le multiculturalisme ou sur les différences en milieu scolaire (PED 3102 : *Schooling and Society*, PED 3109 : *Contemporary Issues in Education*, PED 3612 : *Apprentissage en milieu scolaire*, PED 3714 : *Enseignement en milieu*

scolaire, PED 3113 : *Anti-Racism and Multicultural Education* – cours optionnel), mais aussi ceux qui enseignent d'autres cours ne portant pas spécifiquement sur cette problématique, mais qui pourraient toucher, de façon systématique ou non, à des problèmes connexes à notre objectif de recherche (PED 3101 : *The Learning Process in the Educational Setting*, PED 3712 : *Principes administratifs et professionnels en milieu scolaire*). La décision d'inclure dans la population visée les professeurs qui enseignent d'autres cours que ceux ayant un rapport explicite avec la problématique de la présente étude découle du caractère transversal des notions multiculturelles, analysé dans la section qui précise le cadre théorique. La technique d'échantillonnage pour cette catégorie de répondants a observé les cours que ceux-ci enseignent dans le cadre des programmes de formation initiale des maîtres et non des critères statistiques de représentativité. Seulement cinq professeurs ont accepté de participer à notre recherche. Deux sont des professeurs réguliers de la Faculté, trois sont des chargés de cours. De ces sujets, 4 sont des femmes et 1 homme. Un des sujets enseigne dans le cadre du programme Formation à l'enseignement, quatre enseignent dans le programme Teacher Education, mais le groupe auquel enseigne l'un d'eux comprend aussi des étudiants du programme Formation à l'enseignement, niveau intermédiaire/supérieur. Leur expérience de travail en milieu universitaire varie d'un à dix ans. Deux sujets ont de l'expérience d'enseignement dans les écoles du système publique, tandis qu'un autre a des expériences d'enseignement très variées, surtout à l'étranger. Un sujet a enseigné le cours *Schooling and Society* et continue d'enseigner des cours en rapport avec l'éducation multiculturelle ; les trois autres déclarent ne pas avoir enseigné de cours en rapport direct avec l'éducation multiculturelle, mais des cours de didactique ou des cours transversaux. Le Tableau II synthétise les données socio-démographiques sur les professeurs interviewés².

² Pour mieux garder l'anonymat des sujets, nous ne fournissons pas d'information sur le programme dans lequel chacun d'eux enseigne.

Tableau II : Données socio-démographiques (professeurs)

Sujet	Expérience			Sexe	Statut à l'Université	Minorité ethnoculturelle
	Formation des maîtres	Primaire	Secondaire			
P1	1 an	10 ans	10 ans	F	Chargée de cours	Non
P2	10 ans	0 ans	0 ans	F	Régulière	Non
P3	4 ans	7 ans	10 ans	H	Chargé de cours	Non
P4	3 ans	0 ans	0 ans	F	Régulière	Oui
P5	10 ans	30 ans	10 ans	F	Chargée de cours	Non

Le nombre de sujets peut sembler assez réduit. Mais, conformément aux écrits sur les méthodes de recherche qualitative (Miles & Huberman, 1994, Van der Maren, 1995), il est possible d'atteindre la saturation des données avec un nombre réduit de sujets (8 à 10), surtout lorsqu'il s'agit d'une population limitée telle la nôtre.

IV. 2. 2. La collecte des données

Des entrevues semi-structurées ont été organisées sur une base volontaire. Les entrevues ont duré de trente à soixante minutes chacune et ont comporté des questions spécifiques en fonction du sous-groupe auquel appartient le répondant.

Comme la présente recherche fait partie intégrante du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, initié par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004), les guides d'entrevue pour les professeurs et pour les étudiants ont été adaptés selon le guide d'entrevue utilisé dans le cadre de ce projet. Les guides d'entrevue ont été conçus en suivant le modèle théorique adopté pour la présente recherche. Ceux-ci comprennent des questions spécifiques portant sur les dimensions de l'éducation multiculturelle mises en évidence par la recension des écrits, sur les politiques de l'Université et de la Faculté d'éducation, sur les

pratiques en salle de classe (théories discutées, concepts enseignés, stratégies d'enseignement utilisées, méthodes d'évaluation) et sur les défis particuliers des enseignants de FLS en classes hétérogènes du point de vue ethnoculturel. Les guides d'entrevue se trouvent dans les annexes A (le guide d'entrevue avec les étudiants-maîtres) et B (le guide d'entrevue avec les professeurs) de cet ouvrage.

Les étudiants-maîtres (É) ont été appelés premièrement à préciser leurs attitudes au sujet de l'importance de la formation au multiculturalisme et leurs attentes vis-à-vis des curricula universitaires. D'autres questions ont ciblé la mesure dans laquelle la formation offerte par l'université correspond à leurs attentes initiales et la mesure dans laquelle cette même formation a changé leurs attitudes ou leurs attentes. Les concepts spécifiques à la formation au multiculturalisme abordés dans le cadre des cours suivis, la manière dont les questions reliées à la diversité ethnoculturelle en salle de classe sont traitées dans le cadre du programme, les stratégies particulières d'enseignement en milieu multiculturel ont constitué les autres points de l'entrevue avec les étudiants. Quelques questions ont porté sur les expériences vécues pendant les stages pratiques – aisance ou malaise devant une classe multiculturelle, intervention spécifique de l'enseignant-associé, efficacité de la médiation assurée par le professeur superviseur de stage. Finalement, ils ont pu formuler des suggestions visant l'amélioration de la formation au multiculturalisme dans le cadre de ce programme menant à l'enseignement du FLS.

Les professeurs d'université ont précisé eux-aussi leurs attitudes au sujet de la formation au multiculturalisme des futurs enseignants. Une partie importante de l'entrevue a été consacrée à leurs manières de traiter des questions multiculturelles, aux concepts théoriques transmis et aux stratégies d'enseignement dont ils font part à leurs étudiants. Les professeurs ont été aussi invités à exprimer leurs attitudes au sujet de la politique multiculturelle du gouvernement fédéral et

provincial, de l'Université et de la Faculté d'éducation, et à discuter l'adaptation des curricula aux lignes politiques directrices.

IV. 3. L'analyse des données

L'analyse des données repose sur le modèle interactif de Miles et Huberman (1994). Ce modèle comporte trois phases principales. La première, appelée réduction des données, comprend la sélection, la focalisation, la consolidation, l'abstractisation, la transformation et le codage des données. Le codage des données a suivi les principes de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). La deuxième phase fournit une image synthétique des données, sous forme d'un tableau. Finalement, la troisième phase consiste à formuler les conclusions et à les vérifier par rapport aux résultats des recherches déjà menées dans le domaine.

Concrètement, la réduction des données part de l'analyse des documents officiels au sujet de l'éducation au multiculturalisme sélectionnés et des transcriptions des entrevues réalisées avec les répondants. À partir des catégories conceptuelles retenues dans le modèle théorique, nous avons essayé de cerner les orientations du système éducatif en Ontario, les orientations du programme de formation des maîtres à l'Université d'Ottawa et les objectifs spécifiques de formation des futurs enseignants de FLS. Nous avons codé les données conformément aux dimensions du modèle théorique, sans hésiter d'y ajouter d'autres dimensions qui ont émergé des documents analysés ou des déclarations des sujets lors des entrevues. Pour ce faire, nous avons découpé chaque énoncé en unités de sens. Des mots-clés ont été identifiés pour chaque unité de sens, qui ont été ensuite rattachés à des sous-catégories et catégories d'analyse (première phase : réduction des données). L'analyse comparative constante des données nous a permis, dans une deuxième phase, de faire la synthèse des résultats, afin de mettre en évidence la cohérence entre

les orientations générales du système et les pratiques en formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa et afin d'expliquer et de décrire la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS. Les catégories et les sous-catégories émergées de la réduction des données de la recherche documentaire sur les politiques officielles ont été confrontées aux catégories et sous-catégories émergées des recherches documentaire sur les curricula formels et empirique pour en vérifier la cohérence (deuxième phase : image synthétique des données). Dans la troisième phase (la vérification), nous avons formulé les conclusions et nous les avons vérifiées par rapport au modèle théorique et aux résultats des recherches publiées sur le sujet de l'éducation multiculturelle en formation initiale des maîtres.

En guise d'exemple de notre démarche de codification et réduction (phase I) des données, nous présentons en ce qui suit (Tableau III) les réponses du sujet É1 à la question 2 du guide d'entrevue (*Pensez-vous que les cours que vous avez suivis dans le programme de formation à l'enseignement reflètent les diverses traditions culturelles ? Sinon, quelles traditions culturelles ne sont pas prises en considération dans le programme et lesquelles le sont ?*), ainsi qu'un extrait de la Note 119/1993 du MÉFO (MÉFO, 1993b) qui fait référence à la même problématique.

Tableau III : Phase I de l'analyse des données : la codification

Données brutes	Sous-catégories	Catégories
É1 :		
(US1) Moi, je pense que toujours les profs, quand ils nous parlent, ils ne pensent pas qu'il y a des personnes de nationalités différentes en classe.	Non-inclusivité	Pratiques enseignantes non-inclusives
(US2) Moi, je suis musulmane. Et jamais on n'a parlé qu'il existait des fêtes pour les musulmans. On a toujours parlé de Noël, de	Eurocentrisme	Équité

Cet exemple de traitement des données brutes rend compte du processus de codification et de catégorisation que nous avons suivi. La section suivante s'occupera de la validité de la recherche et de ses limites.

IV. 4. La méthodologie d'interprétation des résultats, fiabilité et limites de la recherche

La collecte des données a respecté partiellement le principe de triangulation. Tout d'abord, les informations proviennent de plusieurs sources, à savoir des documents officiels, des étudiants-maîtres et des professeurs d'université. Ensuite, le fait que la présente recherche fait partie du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya, a assuré la validation des conclusions par la présence permanente d'une deuxième chercheuse. Une des limites de la présente recherche consiste dans le fait que nous n'avons pas fait appel à des données quantitatives.

Nous assumons deux types de biais : ceux engendrés par la méthode d'échantillonnage et ceux générés par l'interaction des répondants avec la chercheuse. Comme la participation à la recherche s'est faite sur une base volontaire autant pour les étudiants que pour les professeurs, nous n'avons pu contrôler ni la représentativité des deux programmes de formation initiale des maîtres, ni la représentativité socio-démographique des participants. Pour les étudiants la répartition a été quand même équilibrée entre Teacher Education et Formation à l'enseignement, tout comme la représentativité socio-démographique. Par contre, dans la catégorie des professeurs participants, il y a un seul sujet qui enseigne dans le programme francophone ; un autre sujet enseigne à un groupe composé d'étudiants provenant des deux programmes.

L'interaction avec la chercheuse a induit une autre possibilité de biais. Si quelques sujets ont bien interagi, d'autres étaient gênés soit par la situation elle-même (ils n'ont pas l'habitude d'être interviewés), soit par le sujet de discussion (P3 nous a avoué qu'il trouvait les questions difficiles), soit enfin par la langue de l'entrevue (particulièrement P4 et É4).

Ces biais peuvent s'atténuer à la suite de la corroboration des données collectées pendant les entrevues avec les répondants appartenant aux différents sous-groupes et des données qui ont émergé de l'analyse des curricula et des politiques. Cette procédure assure la validité de la recherche et en garantit la fiabilité.

L'interprétation des résultats se fait pourtant en tenant compte du nombre réduit des participants volontaires aux entrevues. De plus, les limites du projet proposé apparaissent comme nettes du point de vue de l'aire géographique couverte et du fait que nous n'avons suivi que la cohorte 2002/2003. Cette recherche ne saura pas prétendre à la représentativité statistique et à une généralisation des conclusions pour l'ensemble des programmes de ce type offerts en Ontario. Mais la méthodologie de collecte de données proposée diminue la possibilité de biais dû à l'implication du chercheur dans la recherche et permet de tracer une image véridique du statut de la formation au multiculturalisme des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa, telle qu'elle était offerte à l'époque de la collecte des données.

V. LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans cette section nous présenterons les résultats des recherches documentaire et empirique. Cela correspond à la première phase du modèle théorique d'analyse et d'interprétation des données et vise à mettre en évidence les orientations du système éducatif en Ontario, tel qu'elles ressortent des documents politiques, les orientations des deux programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa (Formation à l'enseignement et Teacher Education) selon les documents officiels (politiques, curricula, descriptions des cours) et les pratiques curriculaires dans les deux programmes conformément aux perceptions des acteurs impliqués. Les données ont été sélectionnées, codifiées et focalisées selon les concepts émergés du cadre théorique.

Cette section comprend trois parties. La première fera état des lignes politiques directrices du gouvernement fédéral du Canada, du MÉFO, de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, du conseil des écoles publiques d'Ottawa-Carleton, de l'Université d'Ottawa et de la Faculté d'éducation. La description des curricula, des programmes de formation initiale des maîtres, des cours offerts dans le cadre des programmes de Formation à l'enseignement et Teacher Education fera l'objet de la deuxième partie. Finalement, les perceptions des étudiants-maîtres et des professeurs d'université sur les politiques officielles et sur les pratiques enseignantes, telles que les répondants les ont exprimées lors des entrevues, seront présentées dans la troisième partie de cette section.

V. 1. Les politiques officielles

V. 1. 1. Le multiculturalisme canadien : le cadre philosophique de l'éducation au Canada

L'hétérogénéité ethnoculturelle constituait un trait dominant des peuples autochtones vivant sur le territoire du Canada actuel avant le contact avec les cultures européennes : plus de 50 groupes différents, parlant chacun sa langue, sans compter les dialectes. Sans trop insister sur l'histoire du Canada, précisons seulement que, après les colonialisations successives des Français et des Anglais, l'immigration moderne à partir du 19^e siècle a contribué elle-aussi à la diversification de la population canadienne. Le début du 20^e siècle était encore tributaire à une conception discriminatoire, voire raciste de l'immigration : les politiques de l'époque étaient fermées à l'accueil des ressortissants de l'Asie et de l'Afrique, et conformément à la loi de la citoyenneté en vigueur au début du 20^e siècle, les résidents asiatiques n'avaient pas le droit de demander la naturalisation. Le meilleur exemple de l'orientation de l'époque reste le discours prononcé le 1^{er} mai 1947 à la Chambre des communes par Mackenzie King, en réponse à ceux qui préconisaient une politique d'immigration plus libérale:

“La politique du gouvernement est de favoriser la croissance de la population du Canada en encourageant l'immigration. Le gouvernement verra par voie législative, réglementaire et par une administration rigoureuse à assurer la sélection judicieuse et l'établissement permanent de ces immigrants et cela, aussi avantageusement que possible pour notre économie nationale.” (cité par Moodley, 1998 : 205).

L'immigration ne devait toutefois pas permettre «d'altérer fondamentalement le caractère de notre population», continuait Mackenzie King (ibidem). Cette affirmation visait précisément à limiter l'accueil des ressortissants asiatiques. Par respect pour la Charte des Nations Unies, la *Loi de l'immigration chinoise* de 1923 allait être abrogée et les résidents chinois du Canada, qui n'étaient pas encore citoyens canadiens, allaient pouvoir demander la naturalisation.

Le Canada a affirmé officiellement la diversité comme source de richesse à la fin des années soixante. En fait, jusqu'en 1969, l'anglais était la seule langue officielle au Canada. Au milieu des années 60, le *Rapport de la Commission Royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme* recommandait la reconnaissance du français comme langue officielle ayant le même statut que l'anglais dans l'administration fédérale et au Parlement. Cela s'est traduit en pratique en 1969, quand la *Loi sur les langues officielles* est entrée en vigueur. C'était le premier pas vers la politique d'acceptation de la diversité ethnoculturelle.

En 1971, le gouvernement libéral présidé par le Premier Ministre Pierre Elliott Trudeau a affirmé d'une manière formelle la politique multiculturelle du Canada, comme composante de la politique du bilinguisme et du biculturalisme. Dans un cadre encore plus formel, la *Loi sur le multiculturalisme*, sanctionnée en 1988, assure le support du gouvernement pour que les divers groupes minoritaires du Canada puissent développer leur culture tout en contribuant au développement de la société canadienne et pour que les nouveaux-arrivants puissent apprendre une des langues officielles. Tel que l'on lit dans la *Loi sur le multiculturalisme canadien*, la politique du gouvernement fédéral en matière de multiculturalisme consiste :

“a) à reconnaître le fait que le multiculturalisme reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne et se traduit par la liberté, pour tous ses membres, de maintenir, de valoriser et de partager leur patrimoine culturel, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait;

b) à reconnaître le fait que le multiculturalisme est une caractéristique fondamentale de l'identité et du patrimoine canadiens et constitue une ressource inestimable pour l'avenir du pays, ainsi qu'à sensibiliser la population à ce fait;

c) à promouvoir la participation entière et équitable des individus et des collectivités de toutes origines à l'évolution de la nation et au façonnement de tous les secteurs de la société, et à les aider à éliminer tout obstacle à une telle participation;

- d) à reconnaître l'existence de collectivités dont les membres partagent la même origine et leur contribution à l'histoire du pays, et à favoriser leur développement;
- e) à faire en sorte que la loi s'applique également et procure à tous la même protection, tout en faisant cas des particularités de chacun;
- f) à encourager et aider les institutions sociales, culturelles, économiques et politiques canadiennes à prendre en compte le caractère multiculturel du Canada;
- g) à promouvoir la compréhension entre individus et collectivités d'origines différentes et la créativité qui résulte des échanges entre eux;
- h) à favoriser la reconnaissance et l'estime réciproque des diverses cultures du pays, ainsi qu'à promouvoir l'expression et les manifestations progressives de ces cultures dans la société canadienne;
- i) parallèlement à l'affirmation du statut des langues officielles et à l'élargissement de leur usage, à maintenir et valoriser celui des autres langues;
- j) à promouvoir le multiculturalisme en harmonie avec les engagements nationaux pris à l'égard des deux langues officielles.” (*Loi sur le multiculturalisme canadien*, 1988 : Déclarations, alinéa 3).

Malgré les critiques (venant surtout de la part des représentants des Francophones et des Autochtones, mais aussi des communautés immigrantes), le Canada a poursuivi sa politique multiculturelle, et reste jusqu'à date le seul pays qui a mis en place une telle politique. Mais, comme c'est toujours le cas, adopter une politique n'équivaut pas toujours à une mise en place efficace et équitable. Trente ans après l'adoption de la politique multiculturelle et quinze ans après la sanction de la Loi sur le multiculturalisme canadien, des chercheurs se questionnent encore sur la problématique du multiculturalisme effectif. Ce n'est pas par hasard que ce soient les professionnels de l'éducation qui se montrent les plus préoccupés (Moodley, 1988, 1995 ; Laperrière, 1991 ; James, 1997 ; James & Schecter, 2000, Mujawamariya, 2002b, pour n'en citer que quelques exemples), vu qu'implanter une politique multiculturelle entraîne nécessairement des changements de mentalité qui doivent se réaliser dès la plus jeune enfance. Et l'école y tient

une place privilégiée, à l'instar de toutes les autres institutions qui participent à la formation des attitudes et à la reproduction culturelle : la famille, l'église, les pairs, les diverses organisations, les médias. Les sous-sections suivantes présenteront un bref aperçu sur les réponses des institutions impliquées dans le processus de formation et d'éducation.

V. 1. 2. Les orientations du système éducatif de l'Ontario

Le gouvernement de l'Ontario a suivi de près 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 après le programme régulier. 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. Nous ne reprendrons pas les lignes directrices d'élaboration de la politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle que le MÉFO a adoptées en 1993 et que nous avons présentées dans l'introduction de ce rapport de recherche. Nous insisterons par contre sur la Note 119/1993 (Politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires) du MÉFO, document qui 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 gouvernement de l'Ontario précise dès le début les objectifs des établissements d'éducation :

“Le gouvernement de l'Ontario tient à offrir aux élèves des écoles de langue française et des écoles de langue anglaise une éducation de première qualité et la possibilité d'obtenir la même formation scolaire. De plus, le gouvernement juge essentiel que les écoles préparent les élèves à fonctionner efficacement dans un monde de plus en plus diversifié.

On reconnaît de plus en plus que les structures, les politiques et les programmes en éducation reflètent surtout une perspective européenne et ne tiennent pas compte des points de vue, des expériences et des besoins des autochtones, ainsi que des nombreux groupes raciaux et ethnoculturels minoritaires.” (MÉFO, 1993b : 1).

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” (ibidem : 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 : 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 : 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 : 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 : 1).

Le MÉFO n'a plus révisé ses politiques antiracistes et d'équité ethnoculturelle depuis

1993. Mais certaines 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 : 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 : 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) publie 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. 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” :

“Il convient tout à fait de réitérer ici l'inébranlable conviction de la Commission que le système scolaire public a le devoir de servir tous ses élèves sans exception. En vertu d'un principe qui n'admet aucun compromis ni aucune réserve, les écoles doivent accueillir les élèves de toutes origines, confessions, langues, cultures ou couleurs. Nous avons fait une série de recommandations, au sujet notamment de la formation du corps enseignant, de l'aide linguistique, de l'équité des examens et de la nature du programme d'études, afin que la vocation de l'enseignement s'articule tout entière autour des besoins et des préoccupations de tous les élèves et de toutes les communautés qu'ils représentent. Chaque jeune personne a le droit de se sentir chez elle dans les écoles financées publiquement en Ontario.” (Commission royale sur l'éducation, 1995 : 1).

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'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. Organisation professionnelle, l'Ordre 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 – processus extrêmement récent, dont la dernière étape s'est accomplie le 12 décembre 2002, date à laquelle l'Ordre est devenu responsable de l'agrément de tous les programmes de formation initiale des maîtres.

En novembre 1999, l'Ordre 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'Ordre “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” (Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario, 1999 : 5). Les membres de l’Ordre 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 : 9). Parmi les connaissances essentielles des membres de l’Ordre 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 : 11). Ces citations prouvent que les fondements philosophiques des normes d’exercice de la profession enseignante, tels que définis par l’Ordre des enseignantes et des enseignants de l’Ontario, englobent les valeurs et les principes de l’éducation multiculturelle.

Les conseils des écoles publiques et catholiques constituent la dernière autorité systémique appelée à régulariser le fonctionnement de l’éducation en Ontario. Nous avons limité la recherche documentaire aux conseils des écoles publiques et catholiques d’Ottawa-Carleton, virtuellement les principaux employeurs des diplômés en éducation de l’Université d’Ottawa. Nous n’avons trouvé aucun document des conseils des écoles catholiques (de langue anglaise ou française) qui fasse référence directe ou implicite à la diversité, à l’éducation multiculturelle, antiraciste ou à la citoyenneté, ou encore à l’équité raciale ou ethnoculturelle. Les conseils des écoles publiques (de langue anglaise et française) ont par contre rédigé et publié plusieurs documents qui présentent leurs politiques reliées au multiculturalisme et à l’antiracisme en salle de classe.

En janvier 1998, le conseil des écoles publiques anglaises d’Ottawa-Carleton 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 conseil des écoles publiques anglaises Ottawa-Carleton 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.” (Conseil des écoles publiques Ottawa-Carleton, 2001 : 2).

Le conseil des écoles publiques de langue française 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 le 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).

Après avoir présenté les résultats de la recherche documentaire qui analysait les orientations du système d'éducation en Ontario et plus spécifiquement dans la région d'Ottawa, le moment est venu de présenter les orientations du programme de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa, tel qu'il ressort des documents officiels. Les orientations et les objectifs du

programme de formation initiale des maîtres sera complétée par un aperçu de la structure du programme – le curriculum formel, dans les termes du cadre théorique que nous avons adopté.

V. 1. 3. Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres

à l'Université d'Ottawa

Par contraste avec les autres institutions impliquées dans le processus d'éducation et de formation, la recherche documentaire à l'Université d'Ottawa et à la Faculté d'éducation a mis en évidence l'absence de toute politique formelle concernant l'éducation multiculturelle, antiraciste ou l'équité ethnoculturelle. Cette affirmation s'applique au niveau des curricula et des programmes d'enseignement. Il y a en revanche une politique qui facilite l'accès des étudiants membres des groupes minoritaires aux programmes de formation initiale des maîtres. En ce qui concerne la politique d'embauche du personnel (une autre dimension de la formation multiculturelle que la recension des écrits a fait émerger), l'Université suit les politiques d'équité d'accès à l'emploi ; cet aspect, bien qu'important, reste en dehors de nos préoccupations présentes, tout comme la mesure dans laquelle cette politique est appliquée.

Le *Mandat de l'Université* présente une institution qui reflète l'expérience canadienne et qui, située à la “rencontre de deux des plus fortes traditions intellectuelles et scientifiques du monde occidental”, offre aux étudiants et au personnel “un environnement exceptionnel, propice à la compréhension des cultures et à l'épanouissement des relations interculturelles”. Fidèle à son statut d'université bilingue, l'Université d'Ottawa s'engage à “accorder une attention prioritaire à des programmes de haute qualité reflétant les deux grandes traditions culturelles du Canada ou formant des spécialistes qui contribueront à promouvoir cette réalité” (Énoncé du mandat de l'Université, dans les *Annuaire*s à partir du milieu des années 1990).

La Faculté d'éducation, consciente du fait que "l'éducation est appelée à connaître de profondes transformations au cours des prochaines années", se propose de se situer "à l'avant-garde en ce qui a trait à la recherche fondamentale, à la structure et au contenu de ses programmes" (Mot de la Doyenne, dans *Annuaire* à partir du milieu des années 1990). Une différence majeure d'orientation apparaît entre les programmes du secteur francophone et du secteur anglophone.

Les objectifs du programme Formation à l'enseignement sont clairement exprimées dans les mêmes *Annuaire* : "répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne". Les principes politiques de ce programme prennent en considération exclusivement cet objectif de base, même si dans le cadre référentiel qui définit l'orientation du programme se retrouve la "composante milieu", qui "incite l'étudiant à réviser et à redéfinir sa vision du monde en général et de l'éducation en particulier afin que cette vision maintienne un rapport de congruence avec le milieu" (Programmes du secteur francophone, dans les *Annuaire* à partir du milieu des années 1990). Toujours dans le but de répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne, le programme Formation à l'enseignement vise à "promouvoir l'équité en matière d'éducation".

Conformément à ses objectifs explicites, le programme Teacher Education prépare les étudiants à être sensibles aux différences raciales, ethnoculturelles, sexuelles et socio-économiques des élèves. Les futurs enseignants, diplômés du programme, doivent développer des stratégies et des habiletés appropriées pour enseigner à tous les élèves. De plus, parmi les principes fondamentaux du programme se retrouvent : 1. la promotion de l'utilisation de connaissances, d'expériences et de visions variées du monde qui préparent les étudiants-maîtres aux contextes multiples de l'enseignement, par exemple sensibiliser à la diversité culturelle, sociale et organisationnelle ; 2. la création d'un environnement d'apprentissage où tous les

étudiants sont encouragés et informés dans leurs efforts de bien enseigner à chaque élève ; 3. le support pour le développement des enseignants bien outillés à préparer les futurs citoyens à prendre part entière dans une société démocratique.

L'analyse des curricula formels, qui constitue l'objet de la section suivante, complétera la description des deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa.

V. 2. Le curriculum formel

La présente recherche cible particulièrement la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS. Les cours de didactique du FLS sont offerts dans les deux programmes : Formation à l'enseignement et Teacher Education. Le programme du secteur francophone dispense les cours de didactique du FLS seulement au niveau intermédiaire/supérieur, tandis que le programme du secteur anglophone les dispense à tous les niveaux d'enseignement (primaire/moyen, moyen/intermédiaire, intermédiaire/supérieur). L'analyse du curriculum formel a retenu comme pertinentes la structure et les informations relatives aux cours offerts au niveau intermédiaire/supérieur pour le programme de Formation à l'enseignement (secteur francophone) et à tous les niveaux d'enseignement pour le programme Teacher Education (secteur anglophone).

La structure du programme Formation à l'enseignement comprend les activités obligatoires suivantes : deux stages d'enseignement (un à l'automne et l'autre à l'hiver) et les cours PED 3612 (*Apprentissage en milieu scolaire*), PED 3712 (*Principes administratifs et professionnels en milieu scolaire*), PED 3713 (*Programmation et évaluation en milieu scolaire*), PED 3714 (*Enseignement en milieu scolaire*), PED 3717 (*La technologie au service de l'enseignement*). Deux cours sont offerts en option complémentaire : PED 3703 (*L'enseignement de la catéchèse au cycle intermédiaire*) et PED 3704 (*L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*).

En plus, les étudiants-maîtres sont tenus à choisir deux options reliées à leurs didactiques et en lien avec leur premier baccalauréat. Le cours de didactique qui nous intéresse est PED 4788 (*Enseignement du FLS aux cycles intermédiaire et supérieur*).

Selon les descriptions des cours présentés dans l'Annuaire de la Faculté d'éducation, la problématique de l'éducation multiculturelle n'est explicitement présente dans aucun des cours offerts. Mais plusieurs descriptions de cours laissent place d'une façon implicite aux questions reliées à l'éducation multiculturelle. Le cours PED 3612 (*Apprentissage en milieu scolaire*) vise à "sensibiliser l'étudiant-maître aux fondements de la relation pédagogique" ; par conséquent, des "considérations philosophiques, psychologiques et sociologiques sur l'apprenant" seront présentées, tout comme le "fonctionnement de l'apprenant à différents stades de sa croissance et de son développement intellectuel, moral, social, psychosocial, affectif et religieux", les "conditions de ce développement" et "le milieu scolaire et le développement de l'apprenant". L'objectif principal du cours PED 3712 (*Principes administratifs et professionnels en milieu scolaire*) est d' "initier l'étudiant-maître au système scolaire de l'Ontario, aux lois et aux règlements qui le régissent et aux fonctions, droits et obligations de l'enseignant" ; l' "individualisation de l'enseignement" prend place parmi les sujets abordés. Le cours PED 3714 (*Enseignement en milieu scolaire*) familiarise l'étudiant-maître avec les "éléments et conditions d'une intervention pédagogique efficace", avec les "styles et stratégies d'enseignement", avec les "procédés de communication et d'échange", d' "organisation et de gérance d'une classe : discipline, techniques de travail de l'élève".

Le cours PED 3704 (*L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*), le seul qui pourrait aborder plus systématiquement la problématique de l'éducation multiculturelle, est offert en option complémentaire ; l'autre option complémentaire offerte est *L'enseignement de la*

catéchèse, cours qui ouvre les portes à l'enseignement dans les écoles catholiques. Il n'est plus besoin d'insister sur le fait que les étudiants-maîtres préfèrent ce dernier cours, qui leur offre plus de chance d'emploi. Mais il faut aussi dire que la description du cours dans l'Annuaire 2001-2003 ne comprend aucune référence à l'éducation multiculturelle, ce qui laisse la liberté au titulaire du cours d'aborder ou non les questions reliées au multiculturalisme et à l'équité ethnoculturelle en éducation.

Le programme Teacher Education comprend les cours obligatoires suivants (communs pour les trois niveaux d'enseignement) : PED 3109 (*Contemporary Issues in Education*) ou PED 3110 (*Teaching in Roman Catholic Separate Schools*), PED 3101 (*The Learning Process in the Educational Settings*), PED 3102 (*Schooling and Society*), PED 3103 (*Curriculum Design and Evaluation in Education*), PED 3105 (*Seminar on Reflective Teaching*), PED 3106 (*Education of Exceptional Students*). Pour le niveau primaire/moyen, s'ajoutent les cours PED 1140 (*Education in the Primary/Junior Division – Language*), PED 1141 (*Education in the Primary/Junior Division – Math, Science and Technology*), PED 2140 (*Education in the Primary/Junior Division – Arts*), PED 2145 (*Education in the Primary/Junior Division – Personal and Social Studies*), PED 1788 (*Enseignement du FLS aux cycles primaire et moyen - I*), PED 2788 (*Enseignement du FLS aux cycles primaire et moyen – II*) et deux stages d'enseignement. Au niveau moyen/intermédiaire, sont obligatoires les cours PED 2141 (*Education in the Junior/Intermediate Division – Social Studies and Health and Physical Education*), PED 3140 (*Education in the Junior/Intermediate Division – Arts and Language*) et PED 3141 (*Education in the Junior/Intermediate Division – Math, Science and Technology*) ; en plus, les étudiants-maîtres sont tenus à choisir une option (leur didactique) et de suivre deux stages d'enseignement. Au niveau intermédiaire/supérieur, s'ajoutent deux options (les didactiques) et les deux stages

d'enseignement (un à l'automne, l'autre à l'hiver). Le cours de didactique qui intéresse la présente recherche est PED 4788 (*Enseignement du FLS aux cycles intermédiaire et supérieur*, dans le cadre duquel les étudiants du programme Teacher Education rejoignent ceux du programme Formation à l'enseignement). Pour la cohorte 2002/2003, un demi-cours optionnel (1,5 crédits) a été offert, qui ne figure pas dans l'Annuaire 2001/2003 : PED 3113 (*Anti-Racism and Multicultural Education*).

La structure du programme met en évidence la même absence d'un cours spécifiquement consacré à l'éducation multiculturelle. Le cours *Contemporary Issues in Education*, dont la description inclut des sujets tels antiracisme et multiculturalisme, valeurs éducationnelles et culture populaire, est offert à titre optionnel. L'autre cours optionnel offert par le programme est *Teaching in Roman Catholic Separate Schools*, qui permet aux candidats d'enseigner dans les écoles catholiques.

La problématique de l'éducation multiculturelle n'apparaît pas explicitement dans la description des autres cours du programme. La description du cours *Schooling and Society* fait référence au rôle des enseignants dans la reproduction et l'élimination des iniquités sociales, sans affirmer directement un intérêt particulier pour la problématique de la diversité ethnoculturelle. Tout comme dans le cas du programme du secteur francophone, l'éducation multiculturelle reste en marge des préoccupations du planificateur.

L'analyse documentaire aux Archives de l'Université a confirmé l'absence de toute politique explicite de l'Université d'Ottawa et de la Faculté d'éducation concernant l'éducation multiculturelle, de sensibilisation à la diversité ethnoculturelle en salle de classe ou d'éducation aux valeurs de l'équité sociale. Cet état de faits n'est pas tout à fait surprenant si nous prenons en

considération l'histoire assez mouvementée de la Faculté d'éducation et les combats que les représentants de la communauté franco-ontarienne ont dû mener pour voir reconnaître leur droit d'étudier dans leur langue maternelle et de contribuer à la reproduction de leur culture. N'oublions pas que la Faculté d'éducation a été créée en 1967 et que la section de la formation à l'enseignement s'y est ajoutée en 1969, après de longues négociations avec les autorités de l'époque ; de plus, l'objectif principal autant pour les fondateurs de la faculté et de la section que pour les autorités politiques de l'époque et pour la clientèle étudiante en était précisément de servir les intérêts de la communauté franco-ontarienne. D'un certain point de vue, l'attachement des programmes du secteur francophone aux valeurs et aux besoins spécifiques de la communauté franco-ontarienne est compréhensible. Il est par contre moins compréhensible que les deux programmes de formation initiale des maîtres puissent ignorer les évolutions socio-démographiques des dernières décennies et promouvoir – à en juger seulement selon le curriculum formel tel qu'il émerge des descriptions des cours offerts – un certain renfermement à l'égard des besoins d'autres catégories d'élèves qui exigeront le support qualifié de leurs enseignants.

En même temps, la présence dans les programmes de formation initiale des maîtres de certains cours qui expriment explicitement des préoccupations dans le domaine de l'éducation multiculturelle ne constitue pas une évolution récente, sous la pression des politiques antiracistes et d'équité ethnoculturelle du gouvernement fédéral, du MÉFO, de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario ou des conseils des écoles publiques. En fait, les *Annuaire*s de l'Université de la fin des années 50 et du début des années 60 témoignent de l'existence de deux cours offerts à l'époque dans le cadre du programme de l'École de Psychologie et d'Éducation : PE 406 (*Différences individuelles*) et ED 353 (*Les bases sociales de l'éducation*). Les deux cours étaient offerts en anglais et en français. La description du cours PE 406 précise que les différences

de race, culture et statut socio-économique constituaient l'un des objectifs du cours. Le cours ED 353 se préoccupait, entre autres, des communautés et des cultures, des aspects sociaux de l'organisation scolaire. Les cours actuellement compris dans les programmes de formation initiale des maîtres ne font apparemment que perpétuer des problématiques et des approches déjà présentes il y a 50 ans. À se fier uniquement aux descriptions des cours, les approches n'ont pas beaucoup changé depuis. Mais la présentation des données recueillies lors du volet empirique de la présente recherche contribuera à créer une image plus complète du statut de l'éducation multiculturelle des futurs enseignants de FLS formés à l'Université d'Ottawa.

V. 3. Pratiques enseignantes : perceptions des étudiants-maîtres et des professeurs sur l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa

Les pratiques enseignantes seront considérées du point de vue des perceptions des étudiants-maîtres inscrits aux cours de didactique du FLS dans les deux programmes de formation initiale à l'enseignement de l'Université d'Ottawa et du point de vue des perceptions des professeurs qui dispensent des cours dans le cadre de ces programmes. Cette approche nous permettra ensuite de mieux décrire la formation multiculturelle que les futurs professeurs de FLS reçoivent à l'Université d'Ottawa, en la situant par rapport aux orientations du système d'éducation en Ontario et aux orientations et objectifs des programmes de formation des maîtres. La présentation des résultats des entrevues mettra en évidence les catégories conceptuelles en fonction desquelles les guides d'entrevue ont été conçus.

*V. 3. 1. Pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle des futurs enseignants de
FLS : les perceptions des étudiants-maîtres*

Conformément aux catégories conceptuelles à la base de la création du guide d'entrevue pour les étudiants-maîtres, nous ferons émerger plusieurs dimensions des perceptions des répondantes sur la formation multiculturelle dans le cadre du programme de formation à l'enseignement qu'ils ont suivi à l'Université d'Ottawa. L'importance que chacune accorde à la formation multiculturelle, la définition que chaque sujet donne à la formation multiculturelle, en quelle mesure le programme les a préparées à enseigner aux élèves de diverses origines ethniques, quelle a été la formation spécifique qu'elles ont reçue dans le cadre des cours de FLS, quelles sont leurs suggestions pour une meilleure formation multiculturelle des étudiants-maîtres.

La formation multiculturelle est-elle importante pour les futures enseignantes de FLS ?

Toutes les répondantes ont souligné que selon elles la formation multiculturelle devrait occuper une place privilégiée dans la préparation des futurs enseignants. Une fois en salle de classe, elles aimeraient contribuer à l'éducation multiculturelle de leurs élèves. Deux des répondantes (É1, É2) ont parlé du respect mutuel que l'éducation multiculturelle ferait naître dans une société très diversifiée et en processus continu de diversification. Accepter la diversité signifie selon É1 la principale voie qui mène à une vie sociale saine, alors les enseignants, l'école devraient aider les jeunes à comprendre et à apprendre à accepter la diversité :

“Oui, c'est très important. J'aime que les autres me respectent. Ça aide les élèves à vivre dans un environnement plus sain. L'école est idéalement une communauté qui va préparer les élèves au monde, à la vie réelle. Si on ne va pas encourager le multiculturalisme, alors dans quel monde ils vont vivre ? (...) Je dois préparer mes élèves à accepter la diversité, pour pouvoir mener une vie saine.” (É1)

La diversité actuelle de la société canadienne reste un argument fort pour l'importance de l'éducation multiculturelle. Selon É4, les jeunes doivent être sensibilisés à cette caractéristique de la société d'aujourd'hui :

“Oui, parce je pense que ça fait partie de notre société aujourd'hui au Canada et donc je pense que tous les élèves, tous les jeunes devraient avoir l'occasion d'apprendre et donc de discuter sur des sujets qui abordent ça, parce que c'est tellement une partie évidente de notre société aujourd'hui.”

É3 et É4 soulignent le rôle de l'école dans la construction de la société future. Selon elles, l'éducation contribue de façon décisive à explorer les divers aspects existant présentement dans la société et à influencer son orientation dans l'avenir :

“Oui, c'est la seule façon dont on va sauver notre monde. Il y a tellement de richesses dans notre monde, on peut s'enrichir en tant qu'individu parce qu'on apprend des autres. Les élèves apportent en classe leur bagage culturel et émotionnel. Si l'enseignant ou si l'élève est raciste, ça va arriver en classe – mais qu'est-ce qu'on fait de ça en classe ? Quelqu'un arrive avec des richesses personnelles en classe – mais qu'est-ce qu'on fait de ça en classe ? Est-ce qu'on valorise le bagage culturel ? Moi, c'est ça ce que je vais faire en classe. Est-ce qu'on accepte les stéréotypes et les préjugés qui arrivent en classe ? Non, moi je ne vais pas accepter ça. On ne peut pas changer le *status quo* si on ne questionne pas les choses. Si on ne partage pas et puis si on ne questionne pas les histoires personnelles, les histoires culturelles, on ne va rien changer. (...) C'est très important pour moi que chaque enfant trouve sa voix et qu'il la fasse entendre dans la classe.” (É3)

“Oui. C'est avec l'éducation que nous pourrions supprimer la haine qui existe dans nos écoles, dans nos classes, dans les corridors, dans nos maisons même.” (É5)

Comment définissent les futures enseignantes de FLS la formation multiculturelle ? Les cinq répondantes à notre entrevue ont témoigné des approches complémentaires de la formation multiculturelle. Quatre sujets ont fait référence à la nécessité de promouvoir en salle de classe la connaissance d'autres cultures, d'autres traditions. É1, par exemple, accentue le fait que les jeunes doivent “faire la connaissance de la culture des autres” – qu'ils côtoient à l'école ou dans le

voisinage. “On doit participer aux différentes traditions”, ajoute-t-elle, et la salle de classe peut constituer le premier contact avec les cultures autres que la nôtre, par des présentations de pays, des plats. É2 cite la connaissance des autres pays parmi les stratégies d’éducation multiculturelle, tout comme É4, qui affirme que l’un des objectifs de l’éducation multiculturelle est de faire “conscients” les élèves des diverses cultures au Canada et au monde”. É5 pense, elle-aussi, que l’éducation multiculturelle vise à faciliter le contact des jeunes avec les autres cultures : “s’ils ne sont pas exposés à d’autres cultures, ils vont rester ignorants ; c’est notre devoir de leur faire voir ce qui se passe dans le monde”.

Le respect mutuel représente une des dimensions de l’éducation multiculturelle, essentielle selon É1. Puisque le multiculturalisme se définit comme l’acceptation des autres, “le respect est le début de tout”, soutient É1. Dans cette optique, l’éducation multiculturelle montre comment créer un respect mutuel entre les élèves qui appartiennent à diverses cultures, à diverses pensées” (É1).

É3, É4 et É5 approchent l’éducation multiculturelle par le biais de l’inclusivité et de la représentativité. Intégrer “le plus possible” tous les élèves et “toutes leurs connaissances et expériences antérieures” s’inscrit parmi les objectifs de l’éducation multiculturelle selon É4. É5 croit que le manque d’inclusivité, la mise à l’écart des différences culturelles et identitaires – en d’autres mots, l’ “ignorance dans le système d’éducation” – peut avoir des effets dévastateurs sur les jeunes. À l’appui de ses affirmations, elle cite le cas d’un jeune Libanais qu’elle avait connu lors de son deuxième stage d’enseignement dans une école francophone à Ottawa. Ce jeune homme se faisait discriminer par ses collègues en fonction de son origine ethnoculturelle et avait développé des stratégies socialement inadéquates pour se faire accepter par les autres (“il faisait le bouffon”, dit É5). Elle évoque aussi l’attitude des enseignants francophones de la même école, qui la traitaient avec mépris et méfiance en raison de son origine anglophone. Pour É3, l’éducation

multiculturelle se définit comme “une éducation globale, inclusive” – “c’est comme on est de plus en plus des citoyens du monde, pas seulement des citoyens du Canada”, ajoute-t-elle.

La qualité des curricula et des ressources pédagogiques utilisées en salle de classe fait partie de l’éducation multiculturelle selon les opinions de É2, É3 et É5. É2, par exemple, soutient que, pour promouvoir une vraie éducation multiculturelle, on doit “modifier les curricula pour mieux représenter les élèves néo-canadiens”. “Il faut qu’on questionne vraiment les ressources”, affirme É3, il est nécessaire que les livres, les affiches sur les murs de l’école représentent la diversité. Dans le même sens, É5 attire l’attention sur le langage et les photos dans les manuels, sur les vidéos utilisées en salle de classe : “les élèves doivent voir des leurs dans les livres qu’ils lisent, pas seulement de bonshommes de peau blanche”.

En quelle mesure le programme de formation initiale des maîtres a-t-il préparé les futures enseignantes de FLS à travailler avec des élèves de diverses origines ethniques ? Trois répondantes (É1, É2 et É5) ont affirmé que le programme ne les a pas préparées à enseigner dans des classes hétérogènes du point de vue ethnoculturel. É3 soutient que le programme l’a bien préparée, mais seulement grâce aux cours optionnels qu’elle avait pris. É4 prend une position plus nuancée, qui revient quand même à la conclusion que le programme ne l’a pas vraiment préparée :

“Je pense que je suis prête à enseigner les élèves de différentes cultures en ce qui concerne les différents apprentissages ; mais comme les différences religieuses ou culturelles, ça c’est un peu différent et je ne suis pas très confortable à faire ça”.

Les participantes qui déclarent que le programme suivi ne les a pas préparées à travailler avec des élèves de diverses origines et cultures invoquent des arguments reliés au curriculum (absence d’un cours spécifique obligatoire qui traite de ce sujet), à la structure des cours du programme (manque d’activités de sensibilisation, manque d’inclusivité par rapport aux étudiants

de diverses origines inscrits dans le programme, manque d'outils d'intervention didactique en salle de classe multiculturelle) et à la contribution des stages à leur formation multiculturelle. Le curriculum des programmes de formation initiale des maîtres "ne reflète pas les questions multiculturelles", affirme É5, et elle ajoute que le curriculum "n'adresse pas [ne traite pas de] les problèmes ou les situations que les élèves qui viennent des milieux minoritaires peuvent ressentir". Elle a eu l'occasion d'observer, durant ses deux stages de formation à l'enseignement, comment les élèves noirs ou asiatiques étaient "mis à l'écart" en salle de classe et elle exprime sa surprise que la Faculté n'offre pas de cours "avec le but de nous préparer à (...) connaître les diverses cultures pour qu'on puisse atteindre ces élèves-là". É1 apprécie le cours "de valeurs" qu'elle a suivi (probablement le cours PED 3704, *L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*, mais qui est optionnel) et qui lui "a donné des idées". Elle reconnaît ensuite que le curriculum n'offre pas "un cours en tant que tel, avec des manuels, avec des notes". É2 et É4 savent qu'il y a un cours optionnel qui traite des questions multiculturelles en salle de classe, mais elles ne l'ont pas pris. É3, par contre, a pris plusieurs cours optionnels qui l'ont préparée à comprendre les différences et à savoir les traiter en salle de classe ; elle pense que ces cours devraient être obligatoires, parce que, dit-elle, "on ne doit pas aller loin pour voir qu'on a vraiment besoin de développer des classes où l'on sente qu'on fait partie d'une communauté mondiale".

La première conséquence de l'absence d'un cours obligatoire spécifiquement dédié aux questions multiculturelles en salle de classe est que les étudiants-maîtres ne sont familiers avec aucune théorie et aucun concept relié à l'éducation multiculturelle. Ceux-ci n'ont pas lu de matériel de sensibilisation ou de pédagogie multiculturelle. Les cours de didactiques (à l'exception du cours *English as Second Language*, suivi par É3) n'ont pas préparé les répondantes à notre recherche à enseigner aux élèves de diverses origines. "Si j'enlève mes cours facultatifs, je dirais

que ça a été minimal”, précise É3, la seule qui avait déclaré de la satisfaction au sujet de la préparation au multiculturalisme dans le cadre du programme suivi à l’Université d’Ottawa ; et elle continue : “je dois faire beaucoup d’ouvrage par moi-même”.

Malgré le manque de formation qu’elles déplorent, É1 et É5 se fient à leurs expériences personnelles, d’où elles sont certaines de pouvoir tirer des ressources pour enseigner en classes multiculturelles. É5 se dit prête à “faire n’importe quoi pour aller chercher les jeunes”, et elle est confiante que son expérience de vie (riche en vertu de son âge, de son statut de mère de famille, des voyages partout dans le monde qu’elle a entrepris, mais aussi de son ouverture d’esprit et de sa formation antérieure) l’aidera. Dans le même sens, É1 affirme :

“La base que j’ai en moi-même est suffisante, mais si je veux me fier seulement à la formation, non. Moi, ce que je sais du multiculturalisme, je le sais peut-être parce que je suis différente. J’aime que les autres me respectent, moi, je respecte les autres. La formation ici, non, je ne pense pas qu’ils nous ont donné une bonne formation.”

É2 et É4 déclarent ouvertement leur manque de préparation. É4, par exemple, partage ses inquiétudes, conséquence du fait que le programme ne lui a pas offert une préparation qui l’aide à comprendre quels sont les défis, mais aussi les solutions que les praticiens ont proposées :

“Je ne sais pas si je serais prête à... si j’avais une classe avec des élèves de diverses cultures, je ne sais pas si je saurais vraiment quoi faire pour les intégrer comme il faut.”

Selon quatre répondantes (sauf É5), les cours suivis dans le programme de formation initiale des maîtres leur ont offert une certaine sensibilisation, surtout par rapport à la discrimination. Mais cette préparation s’est limitée à des discussions générales, qui n’allaient jamais en profondeur : “Il y a eu des idées, on en parlait parfois, mais il n’y avait rien de précis qui nous prépare vraiment” (É1) ; “on nous a dit de faire attention”, mais “je n’ai pas d’idée comment

faire ça en classe” (É2) ; “c’était pas des activités très profondes – il y avait plutôt des discussions, des débats, et ça c’était intéressant, sauf qu’on n’avait pas vraiment le temps de discuter les problèmes” (É4). É5, la seule répondante qui a affirmé que la formation multiculturelle à la Faculté d’éducation est “très insuffisante, et je tiens à souligner – très insuffisante”, reconnaît avoir été sensibilisée pour “être toujours à l’écoute des élèves”.

Le manque d’inclusivité des cours offerts par les programmes de formation initiale des maîtres à l’Université d’Ottawa émerge des témoignages des participantes à notre recherche. Les cours, pour la plupart magistraux, ne prennent pas en considération, selon les cinq répondantes, la diversité existante dans la salle de cours. É3, la seule à affirmer que les étudiants apportaient leur culture en salle de cours, fait référence aux cours optionnels qu’elle avait pris, et reconnaît que les autres cours ne tenaient pas compte de la diversité des étudiants inscrits dans le programme : “les professeurs reflètent le point de vue de la culture blanche”, dit-elle. É5 avoue que les seules occasions de partage des expériences multiculturelles avec ses collègues d’origines autres que canadienne se présentaient dans les contacts privés. “Les cultures des étudiants n’étaient pas prises en considération”, dit É2, tandis que É4 raconte, sans trop élaborer sur les explications possibles, comment ses deux collègues asiatiques ne participaient jamais aux discussions pendant les cours. É1 nous fait part de ses frustrations :

“Moi, je pense que les profs, quand ils nous parlent, ils ne pensent pas qu’il y a des personnes de nationalités différentes en classe. Moi, je suis musulmane. Et jamais on n’a parlé qu’il existait des fêtes pour les musulmans – on a toujours parlé de Noël, de Pâques, de tout ça.”

Les stages d’enseignement semblent avoir eu un impact différent sur chacune des répondantes, en fonction du milieu où elles les ont effectués. Les cinq répondantes ont remarqué que les enseignants associés n’utilisaient pas de stratégies spécifiques pour prendre en

considération la diversité ethnoculturelle des élèves (là où il y en avait), et que les questions multiculturelles et antiracistes n'étaient pas abordées en salle de classe. Dans une des écoles où É2 a fait son stage, il y avait des affiches sur l'antiracisme sur les murs, et un des parents a fait une présentation sur le Hanuka ; dans l'autre école, certaines fêtes autres que chrétiennes étaient mentionnées dans les annonces diffusées le matin. É4 a organisé elle-même une unité sur le multiculturalisme, plus spécifiquement sur les fêtes dans sept pays différents. É5 ("moitié anglophone, moitié francophone", selon sa propre description) a dépeint l'accueil hostile que les professeurs francophones lui ont réservé et se demande comment ceux-là peuvent contribuer à l'éducation multiculturelle des jeunes ; "j'étais enragée", "j'avais honte d'être Canadienne à ce moment-là", nous avoue-t-elle. É1 a raconté comment elle a dû cacher sa religion pendant son premier stage, dans une école catholique, de peur qu'il n'y ait pas de contestation des parents. Après nous avoir partagé l'histoire d'une suppléante "d'une race différente", qui a eu beaucoup de problèmes dans la même école, É1 a exprimé sa déception :

"... c'est quelle sorte d'élève qu'on est en train de former ? Ce ne sont pas des élèves qui acceptent les différences."

En quelle mesure le cours de didactique du FLS a-t-il outillé ces futures enseignantes pour travailler avec des élèves de diverses origines ethniques et de diverses cultures ? Le dernier volet de notre questionnaire a visé spécifiquement les cours de didactique du FLS, du point de vue des défis supplémentaires qu'une classe multiculturelle peut poser à l'enseignant de FLS et des stratégies spécifiques d'enseigner le FLS à des élèves dont la première langue n'est pas le français.

En se basant sur leur expérience de stage et sur les approches dans le cadre des cours de didactique de FLS, quatre répondantes ont exprimé l'opinion qu'enseigner dans une classe multiculturelle représente un défi supplémentaire pour l'enseignant. Tout en reconnaissant que la

prononciation pourrait constituer une difficulté chez les élèves dont la première langue est une langue asiatique ou africaine, É2 considère que le caractère hétérogène d'une classe "n'est pas un gros problème", et que la maîtrise de deux autres langues facilite l'apprentissage du FLS. Elle évoque à l'appui de ses propos l'expérience acquise lors de son premier stage dans une école très multiculturelle d'un quartier riche, où les élèves étaient vraiment forts.

Selon les autres participantes à notre recherche, les défis supplémentaires se rattachent à la motivation (É1) et à l'estime de soi (É5), à l'incapacité d'apprendre deux langues en même temps, si les élèves ne maîtrisent pas encore l'anglais à un niveau assez solide (É1). Pour exemplifier les niveaux d'acquisition de la langue seconde les plus affectés, les répondantes citent la compréhension orale (É1, É4), le vocabulaire (É4), la production orale conformément à la logique de leur langue maternelle (É3). É1 nous a fait part de ses observations sur la gestion de la classe pendant son stage : les élèves étaient partagés en deux groupes, en fonction de leur niveau de maîtrise du français ; les élèves dont la première langue n'était pas l'anglais étaient tous dans le groupe le plus faible et avaient le plus de difficultés.

Toutes les répondantes affirment que des stratégies spécifiques pour enseigner le FLS aux élèves de diverses origines ethnoculturelles ne leur ont pas été enseignées. Les stratégies d'enseignement qu'elles ont apprises prennent toujours l'anglais comme langue de départ pour le vocabulaire, les erreurs "fossilisées", la logique grammaticale. Aucune participante n'a parlé de l'aspect culturel dans l'enseignement du FLS. Par contre, toutes se disent bien outillées pour enseigner le FLS ("on nous a donné plein de trucs" – É1), en faisant surtout appel à leur ouverture d'esprit personnelle. É5 est la seule à exprimer l'opinion qu'il aurait été utile de discuter de certaines stratégies spécifiques, parce que "c'est frustrant des deux côtés".

Selon les étudiantes-maîtres, le programme de formation initiale des maîtres pourrait-il être amélioré pour mieux outiller les futurs enseignants de FLS à travailler avec des élèves de diverses origines ethniques ? Toutes les répondantes ont suggéré que le programme devrait prévoir un cours obligatoire qui porte sur cette problématique. É3, qui s'est déclarée bien préparée au multiculturalisme, a souligné qu'elle doit sa préparation aux cours optionnels qu'elle a suivis et que ce serait une bonne idée que ces cours-là deviennent obligatoires. Cela transmettrait un message sur la valeur que l'Université et la Faculté y attachent. L'idée que l'Université et la Faculté devraient transmettre un message valorisant au sujet de la problématique multiculturelle se retrouve, implicite ou explicite, chez toutes les répondantes. Conscientes que le programme est déjà assez chargé, É3 et É5 en proposent la prolongation et la possibilité de faire des stages dans plusieurs écoles différentes.

De plus, si les cours de didactique touchaient plus spécifiquement aux questions multiculturelles en salle de classe, les étudiants-maîtres se sentiraient plus outillés, selon les affirmations de nos sujets. Les participantes à notre étude ont affirmé qu'elles aimeraient que les cours de didactique leur donnent des stratégies d'enseignement pour rejoindre tous les élèves en classes multiculturelles.

Le programme de formation initiale de maîtres devrait aussi être plus ouvert à la prise en compte des diverses traditions présentes, premièrement, dans la population étudiante. Tant que les formateurs universitaires ignorent la diversité en salle de cours, ils participent implicitement à la dévalorisation de la formation multiculturelle des futurs enseignants. É1, par exemple, exprimait sa déception par rapport au fait que son expérience comme apprenante et comme enseignante dans son pays n'avait pas réveillé l'intérêt de ses professeurs, tandis que les autres répondantes

affirmaient que les seules occasions de s'enrichir des expériences de leurs collègues néo-canadiens étaient les conversations privées.

V. 3. 2. Pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle

des futurs enseignants de FLS : les perceptions des professeurs d'université

Le point de vue des professeurs qui enseignent dans le cadre des programmes de formation initiale des maîtres complète l'image de l'éducation multiculturelle que les futurs enseignants de FLS reçoivent à l'Université d'Ottawa. Cette section, consacrée à la présentation des perceptions des formateurs universitaires, suivra les lignes directrices du guide d'entrevue, à savoir : importance accordée à l'éducation multiculturelle, discussion des politiques multiculturelles du MÉFO, de l'Université, de la Faculté, des comités d'accréditation des programmes, discussion de la structure des programmes de formation initiale des maîtres, stratégies d'enseignement des questions multiculturelles et stratégies d'enseignement du FLS en classe multiculturelle, degré de satisfaction et suggestions pour renforcer la formation multiculturelle des étudiants-maîtres.

L'éducation multiculturelle des étudiants-maîtres est-elle importante pour les administrateurs et les professeurs du programme ? Trois répondants (P1, P4 et P5) ont affirmé que la formation multiculturelle des étudiants-maîtres est un aspect important pour eux, et qu'ils y touchent dans leur enseignement. P2 exprime son "besoin d'être guidée" dans cette direction, parce que, selon elle, les professeurs du programme ne se sentent pas "vraiment outillés". P3 voit l'éducation multiculturelle comme un aspect auquel il faut faire attention, et qui se réduit à "accepter les minorités visibles".

Les opinions de nos sujets concernant l'importance accordée dans le cadre des programmes de formation initiale des maîtres à l'éducation multiculturelle sont partagées. P1, P4

et P5 déclarent ne rien savoir sur cette question. P2 affirme que “pour les administrateurs en ce moment c’est très important” et ajoute que selon elle beaucoup de professeurs du programme manifestent un intérêt constant à ce sujet. La participation massive des professeurs à un atelier optionnel organisé en début de l’année académique 2002/2003 sur l’éducation multiculturelle et antiraciste permettrait, selon P2, de conclure que ceux-ci se préoccupent vraiment de la question. P4, par contre, exprime certaines réserves :

“Il y a quelques professeurs qui donnent beaucoup d’appui, mais ce sont des initiatives individuelles ; je ne sens pas qu’il y a de l’appui institutionnel.”

Quelles sont les politiques multiculturelles des principales autorités curriculaires (MÉFO, Université, Faculté, comités d’accréditation des programmes) ? Trois répondants ont déclaré ne pas être au courant des politiques officielles concernant le multiculturalisme aux niveaux mentionnés. P4 est la seule à avoir lu les politiques du ministère, mais ne sait pas si les autres autorités curriculaires ont mis en place des politiques spécifiques ; les administrateurs de la Faculté d’éducation travaillent, à sa connaissance, sur une politique d’équité, mais elle n’en connaît pas les détails. P2 et P3 se déclarent informés des grandes lignes directrices, mais ils n’ont pas lu les documents. P5, par contre, est très consciente de l’importance que la politique d’équité a dans les conseils scolaires. P3 nous dit :

“On nous dit de faire attention. Moi, je ne sais pas si c’est écrit, ça doit être écrit quelque part, mais moi je n’ai jamais lu. Je sais que quand on enseigne dans un milieu multiculturel il faut parler du multiculturalisme. Moi, si j’enseignais à Moncton au Nouveau-Brunswick, ce ne serait pas le cas probablement, mais ici c’est tellement visible.”

Les répondants ne sont pas plus informés sur les politiques de l’Université ou de la Faculté. Selon P1, il y a “beaucoup d’intérêt à faire la promotion des cours reliés à l’antiracisme et au multiculturalisme”, “sur l’intention il y a tout un mouvement qui favorise ça”, mais elle ne sait pas

s'il y a des documents officiels. P2 sent qu'il y a "une importance accordée aux valeurs qu'il faut enseigner" et que, malgré l'absence d'un document en tant que tel, "on doit intégrer certaines composantes", parce que "c'est sous-entendu que dans notre enseignement il faut qu'il y ait une ouverture d'esprit par rapport aux différentes valeurs culturelles". Cela n'est pas "de façon imposée, avec un document ou des lignes directrices, c'est plutôt au niveau philosophique". P3 nous dit n'en avoir aucune idée, sinon qu'il faut "faire attention" à ces questions-là, qu'il faut les "mentionner".

P1 et P3 ne savent rien sur la politique d'embauche des professeurs à la Faculté. P2 n'est pas certaine que la Faculté ait une telle politique. P4 sait que l'Université est obligée d'adhérer à la politique d'équité d'accès à l'emploi, mais que la pratique ne respecte pas la politique. P5 se dit informée de l'existence de cette politique, mais pas de la mise en pratique.

Seulement P2 est au courant de la politique d'accès des étudiants membres des groupes minoritaires aux programmes de formation initiale des maîtres. Cette politique réserverait 7% des places disponibles dans les programmes aux étudiants membres des groupes visés, mais P2, en tant que professeur, ne sait pas si ces places sont comblées¹. Elle nous a fait remarquer par contre que la population étudiante inscrite aux cours de didactique du FLS (Teacher Education) est très homogène.

Les habiletés des professeurs d'aborder les questions multiculturelles en salle de cours ne sont pas évaluées d'une manière officielle à l'Université d'Ottawa. P4, en vertu du caractère

¹ En fait, à lire l'Annuaire de la Faculté d'éducation, la politique d'admission réserve 14% des places disponibles aux candidats qui s'identifient comme membres des groupes visés, dont 9% aux minorités visibles, 2% aux Autochtones, 3% aux handicapés. Cette politique apparaît dans la description du programme Teacher Education, mais pas dans la description du programme Formation à l'enseignement.

spécifique des cours qu'elle enseigne, est la seule à recevoir une rétroaction des étudiants de ce point de vue.

En quelle mesure le curriculum des programmes de formation initiale des maîtres intègre-t-il les questions reliées à l'éducation multiculturelle ? Les participants à notre recherche expriment des opinions différentes à cette question. P1 ne sait pas s'il y a des cours spécifiques consacrés aux questions multiculturelles, mais a l'impression qu'un cours optionnel est offert. P3 affirme ne pas connaître le programme, mais il sait qu'un cours sur l'antiracisme se donne au Teacher Education, sans être certain si c'est un cours obligatoire ou optionnel. P2 est certaine qu'il y a un cours spécifique et que les étudiants "voient en profondeur" cette problématique-là. P4, par contre, se fiant à son expérience d'enseignement d'un cours optionnel consacré à ces questions, exprime l'opinion que la Faculté d'éducation ne développe pas de curriculum ou des activités didactiques reliées au multiculturalisme, parce que, nous dévoile-t-elle,

"Dans mes cours il y a beaucoup d'étudiants qui me disent que c'est la première fois qu'ils entendent ces choses parce que dans d'autres classes ils n'en discutaient pas."

En même temps, trois répondants affirment ne pas savoir si des objectifs spécifiques reliés à la formation multiculturelle des étudiants-maîtres sont établis dans les programmes. P2 est certaine qu' "il n'y a pas d'attente pour le programme", et que "ça dépend des attentes du professeur qui s'occupe du cours de multiculturalisme". P5, par contre, soutient que, malgré l'absence des documents écrits sur le sujet il y a des objectifs implicites.

Quelles stratégies d'enseignement des questions reliées au multiculturalisme utilisent les professeurs des programmes de formation initiale des maîtres ? P4 est la seule à enseigner des théories et des concepts reliés à l'éducation multiculturelle, mais cela s'explique par le fait qu'elle

dispense des cours qui visent spécifiquement cette problématique. Les quatre autres répondants n'approchent pas les questions multiculturelles du point de vue théorique. Ils déclarent tous organiser des activités destinées à sensibiliser les étudiants-maîtres à la problématique multiculturelle, mais ils privilégient les aspects pratiques. Les lectures (P1, P2, P4), les discussions dirigées (tous les sujets), les présentations (P3, P4), les films (P2, P4), les mises en situations (P2, P4, P5), l'évaluation des méthodes d'enseignement du FLS d'un point de vue culturel (P2) sont les activités mises en place par les professeurs répondants pour traiter des questions multiculturelles en salle de cours.

Les lectures sur le multiculturalisme occupent apparemment une place centrale dans les activités proposées dans les cours. P1 organise une unité d'enseignement qui prend comme support un article de recherche sur le multiculturalisme en enseignement des sciences et quelques articles de journal sur la diversité en salle de classe. Selon elle, ces lectures font découvrir aux étudiants le caractère hétérogène des écoles canadiennes d'aujourd'hui, tout en leur suggérant des moyens de prendre en considération les diverses traditions culturelles. L'exemple que P1 nous a donné porte sur l'enseignement des mathématiques, dans le cadre duquel l'enseignant peut valoriser davantage la contribution des Arabes au développement de cette science. P2 recommande un chapitre d'un livre qu'elle prend comme support pour préparer ses étudiants pour les stages d'enseignement². La situation de P4 est un peu différente, dans la mesure où elle enseigne un cours spécifique, et alors les lectures proposées sont plus variées et témoignent d'un parti-pris théorique.

² Nous n'avons pas vérifié le contenu de ces documents pour le confronter avec le cadre théorique de la présente recherche. Ce qui nous a intéressé a été plutôt la perception des professeurs et des étudiants-maîtres sur les stratégies d'enseignement et les activités reliées à formation multiculturelle.

Les discussions dirigées en salle de classe restent l'activité la plus souvent organisée. La plupart du temps, les discussions suivent une présentation magistrale ou les présentations des étudiants, ou encore servent à tirer les conclusions sur les lectures faites par les étudiants-maîtres. Des fois, les discussions sur les questions multiculturelles sont provoquées par les étudiants eux-mêmes, quand ceux-ci "apportent des expériences qu'ils ont vécues en salle de classe" (P2). P5 nous a confié qu'elle essaie de partager avec ses étudiants ses expériences d'enseignement au primaire et au secondaire : elle leur raconte des situations ambiguës créées par la signification des noms des élèves venant de certaines cultures, des situations délicates en vertu des différences culturelles (des élèves qui ne regardent pas l'enseignant parce que dans leur culture regarder les adultes ou les supérieurs est une preuve de manque de respect).

Les mises en situation sont utilisées pour simuler des situations qui peuvent apparaître en salle de classe (P2) ou dans la vie réelle (P4). P2, par exemple, déclare "partir du concret, de leurs expériences de stage, puis du matériel didactique utilisé en FLS". P4 dit avoir plusieurs scénarios destinés à sensibiliser les étudiants-maîtres aux questions multiculturelles et à leur faire réfléchir à cette problématique. Les scénarios qu'elle utilise sont destinés à outiller les étudiants-maîtres pour aborder les questions des différences ethno-culturelles en salle de classe. Elle demande à ses étudiants, par exemple, d'imaginer comment ils pourraient faire le lien entre une discussion de l'Holocauste et d'autres situations minoritaires (les minorités visibles, les handicapés, les homosexuels). Ces scénarios se complètent des activités d'observation de la vie réelle, par exemple enregistrer les commentaires discriminatoires et racistes entendus pendant une semaine. P5, pour sa part, demande à ses étudiants de se mettre à la place d'un enfant qui arrive dans un pays étranger sans parler et sans comprendre la langue de ce pays ; selon elle, cet exercice sensibilise les futurs enseignants aux difficultés d'intégration dans le pays d'accueil.

P3 introduit la question multiculturelle à travers une présentation d'une heure faite par un groupe d'étudiants-maîtres. L'objectif en est "de montrer que le multiculturalisme existe". Les étudiants choisissent le sujet, tout en respectant la consigne de donner à leurs collègues une image du multiculturalisme en salle de classe. La présentation des étudiants est suivie par des discussions de groupe pour faire le point. En termes d'importance accordée dans le cours, il est important de remarquer que cette activité prend une heure sur trente-neuf.

P2 traite des questions des représentations culturelles à travers les méthodes d'enseignement du FLS. Dans le cadre de l'unité qui porte sur l'évaluation des méthodes existant sur le marché, elle a introduit une dimension sur "comment la culture est représentée" dans les méthodes. Cela permet aux étudiants-maîtres de voir "comment les différences, comment la multiethnicité est représentée".

Les étudiants-maîtres apprennent-ils des stratégies spécifiques pour enseigner le FLS aux élèves dont la langue première n'est pas l'anglais ? Selon P2 et P3 (spécialistes en didactique du FLS), les professeurs de FLS qui enseignent dans des classes multiculturelles se confrontent aux mêmes défis que tous les professeurs de langue seconde. "La langue seconde, c'est pour tout le monde", nous dit P3. Et à P2 d'ajouter :

"Je n'entends pas beaucoup parler de ça comme d'un problème dans les écoles, mais je ne peux pas généraliser. D'après ce que je vois, d'après ce que les stagiaires me disent, on ne parle pas de ça comme d'un problème."

Des difficultés particulières peuvent apparaître au niveau de la prononciation, selon P3. P2 fait référence plutôt aux aspects reliés au soutien à la maison, étant donné que les enfants pour lesquels le français est la troisième langue sont "pris avec trois codes linguistiques". En même temps, P2 considère que du point de vue de l'apprentissage, "le cerveau est plus ouvert à la

troisième langue”, alors cela pourrait conduire l’élève à se construire des stratégies personnelles. Par conséquent, aucune stratégie spécifique d’enseignement ne s’adresse aux élèves dont la première langue n’est pas l’anglais.

Pour ce qui est de l’évaluation, la dimension multiculturelle n’est pas beaucoup présente dans les cours de didactique du FLS. P2 évalue la compétence des étudiants-maîtres d’identifier les représentations culturelles dans les méthodes d’enseignement du FLS, mais elle n’a pas de point d’évaluation qui parle de la culture pour les plans de leçon. P3 évalue la présentation sur le multiculturalisme, mais il faut préciser que seulement un groupe de quatre étudiants travaille sur cette présentation-là, tandis que les autres préparent des présentations sur des sujets différents.

Selon les professeurs, les programmes de formation initiale des maîtres pourraient-ils être améliorés pour mieux outiller les futurs enseignants de FLS à travailler avec des élèves de diverses origines ethniques ? Les participants à notre étude soulignent les progrès qui ont été réalisés pour répondre aux besoins des étudiants-maîtres. P2, par exemple, considère que le fait qu’ “on en parle” c’est déjà un grand progrès, parce qu’avant “on n’en parlait pas”. P1 ajoute :

“Je dirais que c’est un début. Je ne pense pas que c’est une chose qui a pris forme et qui est institutionnalisée, mais je pense qu’il y a un début parce qu’il y a de bonnes intentions et parce que les gens et la directrice du programme [Teacher Education] encouragent ça.”

P1 n’hésite pas à se demander jusqu’à quel point l’intervention en salle de cours est efficace, et raconte à l’appui une de ses expériences de cours:

“À un certain moment, les étudiants étaient comme tannés du multiculturalisme. Et il y a eu des étudiants qui m’ont dit : “Euh, mais on répète ça dans tous les cours”.

Tous les répondants expriment l'opinion que la formation des professeurs aux questions reliées au multiculturalisme pourrait contribuer à améliorer la formation que ceux-ci offrent aux étudiants-maîtres. P3 nous fait part du manque d'outils spécifiques que lui-même éprouve:

“Je n’ai jamais eu de formation. Tout ce que je sais du multiculturalisme, je l’ai appris par moi-même. (...) On le mentionne, mais on ne le sait pas. Moi je ne le sais pas, moi non-plus.”

Mais il continue en se demandant si la diversité est vraiment un problème : “Si c’est un problème, on devrait s’en occuper. Moi, d’après moi, je ne sais pas.” La diversité constitue la normalité dans la région d’Ottawa, alors la gérer ne pose pas beaucoup de difficultés. La situation est différente, selon lui, dans d’autres régions, moins diversifiées.

P2 confirme le besoin de formation ressenti par les professeurs du programme :

“Moi personnellement j’ai encore beaucoup à apprendre. On nous dit bon, il faut le faire, mais on nous laisse un peu à nous-mêmes. (...) Il y a encore du travail à faire.”

La connaissance des documents officiels, des attentes du MÉFO, de l’Université aiderait les professeurs à adapter leur cours, selon P2. Des ateliers de sensibilisation pour les professeurs, des “séances de partage” animées par les spécialistes dans le domaine seraient profitables à l’avis de P1.

P4 pense qu’adopter et implanter une politique d’équité serait un pas important pour la promotion du multiculturalisme à la Faculté d’éducation. P1 croit par contre qu’une politique ne servirait à rien si le besoin ne vient pas “de la base”.

P5 porte un regard plus pragmatique et affirme que le programme devrait être prolongé pour assurer une meilleure efficacité de la préparation. En même temps, elle pense que le manque de communication entre les professeurs du programme entrave la qualité de la formation des

étudiants-maîtres, surtout en ce qui concerne les questions multiculturelles, sujet qui devrait être abordé d'une façon systématique dans les cours offerts.

Après avoir présenté les résultats des recherches documentaire et empirique, la section suivante visera à en fournir une interprétation préliminaire. L'objectif principal en reste, conformément à la méthode d'analyse et d'interprétation des résultats, d'en fournir une image synthétique qui permettra par la suite d'interpréter les résultats selon le modèle théorique construit et de formuler les conclusions.

VI. L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Cette section vise à fournir une image synthétique des résultats obtenus suite aux recherches documentaire et empirique. Conformément au modèle d'analyse des données présenté dans la troisième section (Miles et Huberman, 1994), dans cette phase nous procéderons à une double analyse synthétique et comparative des données. Cette section comporte trois parties. La première fera la synthèse des attentes multiculturelles au niveau fédéral et des orientations du système ontarien d'éducation de ce point de vue. La deuxième montrera comment les orientations des programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa répondent aux demandes du système. La troisième fera état des pratiques curriculaires qui contribuent à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants de FLS et mettra en évidence 1) le degré de cohérence entre les perceptions des étudiants-maîtres et celles de leurs professeurs, 2) le degré de cohérence entre les attentes du système et les pratiques dans la formation initiale des maîtres.

VI. 1. La formation multiculturelle en Ontario :

les attentes du système

Les étudiants-maîtres formés à l'Université d'Ottawa seront probablement appelés à travailler dans le cadre du système éducatif ontarien. Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres devraient par conséquent être cohérentes avec les orientations du système, telles que définies par les politiques officielles.

Comme nous l'avons montré dans la section portant sur la présentation des résultats, la *Loi sur le multiculturalisme canadien* définit le cadre politique large dans lequel devrait s'inscrire

toute intervention au sujet de la promotion du multiculturalisme. Plusieurs dimensions en émergent : la reconnaissance de la diversité de fait de la société canadienne comme une source d'enrichissement et de progrès ; le support que le gouvernement fédéral offre aux communautés culturelles pour que celles-ci maintiennent et valorisent leur culture ; la nécessité d'une action continue de sensibilisation à l'acceptation des différences ; le principe d'équité sociale, qui vise à éliminer les obstacles à la pleine participation de tous les groupes au développement de la société ; le besoin de compréhension et d'estime réciproque entre tous les groupes représentés dans la société canadienne.

Les documents officiels du MÉFO répondent à ce cadre politique et définissent les lignes directrices d'intervention dans le système d'éducation en Ontario. Les actions proposées pour implanter les politiques d'équité ethnoculturelle dans les écoles ontariennes peuvent être synthétisées comme suit : promouvoir l'équité en salle de classe ; préparer les élèves à vivre dans une société diversifiée ; décentrer les curricula ; éliminer les préjugés et les stéréotypes des matériels didactiques ; éduquer aux valeurs sociales : respect de soi et des autres, justice sociale, égalité des chances, équité ; attirer plus de membres des groupes culturels dans la profession enseignante ; inclure des résultats mesurables reliés aux politiques antiracistes dans l'évaluation des enseignants. La comparaison des lignes politiques au niveau du multiculturalisme promu par le gouvernement fédéral et des mesures d'intervention en éducation proposées par le MÉFO montre une parfaite cohérence entre les deux niveaux, malgré la différence de terminologie (on parle de *multiculturalisme* au niveau fédéral, mais d'*éducation antiraciste* au niveau du MÉFO). Le MÉFO se propose de suivre les lignes directrices de la *Loi sur le multiculturalisme canadien*, tout en précisant des mesures spécifiques à implanter dans les écoles ontariennes.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario définit comme suit ses attentes concernant l'intervention pédagogique de ses membres : éduquer les élèves de façon à ce qu'ils acceptent leur propre identité ; développer l'estime de soi de l'élève ; former les élèves dans le respect pour les autres ; s'adapter aux différences (y compris culturelles) des élèves. Quelques dimensions de l'éducation multiculturelle et antiraciste, telle que promue par le MÉFO, manquent des normes de la profession enseignante établies par l'Ordre. Il s'agit notamment de l'accent mis sur l'équité ethnoraciale et des mesures destinées à en faire la promotion en salle de classe. Mais il est important de souligner le fait que l'une des attentes de l'Ordre concerne spécifiquement le besoin que l'enseignant s'adapte aux différences des élèves.

Les documents officiels des conseils des écoles publiques anglaises et françaises qui desservent la région d'Ottawa-Carleton précisent des directions d'action pour implanter les politiques d'équité ethnoculturelle exigées par le MÉFO : éliminer la discrimination dans les écoles ; réviser les curricula pour en éliminer les préjugés et les stéréotypes culturels ; éduquer les élèves aux valeurs de la société ; implanter un système d'évaluation et de placement des élèves qui élimine les discriminations ; encourager la reconnaissance de la diversité même si l'école est homogène (mesure explicite présente seulement dans les documents du conseil des écoles publiques de langue française). Les mesures encouragées par les conseils scolaires rencontrent les grandes lignes politiques du MÉFO. On ne retrouve pas dans les politiques des conseils scolaires la recommandation 138 de la Commission royale sur l'éducation (inclure des résultats reliés à l'implantation de la politique antiraciste dans l'évaluation des enseignants).

Tel que l'examen comparatif le montre, les politiques officielles s'avèrent cohérentes et complémentaires. Pour synthétiser, l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et les

conseils des écoles publiques de la région d'Ottawa-Carleton tant de langue anglaise que française s'attendent à ce qu'un professeur soit préparé à :

- éduquer les élèves de façon à ce qu'ils acceptent leur propre identité ;
- développer l'estime de soi de l'élève ;
- former les élèves dans le respect pour les autres ;
- s'adapter aux différences (y compris culturelles) des élèves ;
- agir pour éliminer la discrimination dans les écoles ;
- identifier les préjugés et les stéréotypes culturels présents dans les curricula et les matériels didactiques et contribuer à les réviser dans le sens d'une représentation culturelle équitable ;
- éduquer les élèves aux valeurs de la société ;
- contribuer à l'implantation d'un système d'évaluation et de placement des élèves qui élimine les discriminations.

Après avoir synthétisé les lignes directrices qui définissent les attentes du système ontarien au sujet des compétences reliées à l'éducation multiculturelle, le temps est venu d'analyser la réponse de l'Université d'Ottawa. La section suivante présentera les orientations des programmes de formation initiale des maîtres, avec un accent mis sur la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS, telles qu'elles émergent des documents officiels et des réponses des participants à notre recherche.

V. 2. La réponse de l'Université d'Ottawa

V. 2. 1. Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres :

politiques et curricula formels

L'analyse des documents officiels de l'Université d'Ottawa et de la Faculté d'éducation a mis en évidence l'absence de toute politique d'éducation multiculturelle ou antiraciste ou d'équité ethnoculturelle. De plus, l'objectif spécifique du programme Formation à l'enseignement reste de répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne. Il est vrai que le programme se propose aussi d'inciter les étudiants à "réviser et redéfinir leur vision du monde" afin d'en assurer la congruence avec le milieu (Annuaire, Formation à l'enseignement, 2001-2003 : 11), mais il ne s'agit pas d'un objectif ayant explicitement trait à l'éducation multiculturelle. Les objectifs du programme Teacher Education sont plus précis à cet égard : sensibiliser les étudiants-maîtres à la diversité culturelle ; former les candidats à bien enseigner à chaque élève et à préparer les futurs citoyens à prendre part entière dans une société démocratique. Une grande différence émerge entre les deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa. Le programme francophone semble ignorer les enjeux de l'éducation multiculturelle ou d'équité ethnoculturelle. Le seul objectif relié à cette problématique se définit d'une manière assez vague et sans impliquer des actions précises pour l'atteindre. Le programme anglophone, par contre, semble accorder plus de place aux questions de l'éducation multiculturelle et établit des objectifs explicites.

Au niveau des politiques, une première incohérence s'établit par conséquent entre les orientations du système et les orientations du programme Formation à l'enseignement. Tandis que le système demande explicitement que les enseignants soient préparés à éduquer une clientèle

hétérogène du point de vue ethnoculturel à vivre dans une société qui valorise la diversité, le programme Formation à l'enseignement ne développe pas de politique destinée à promouvoir ces objectifs.

Le programme Teacher Education accorde apparemment plus de place aux questions reliées à l'éducation multiculturelle. Ses objectifs se placent toutefois à un niveau assez superficiel. Nous avons montré que le système exige des compétences spécifiques de la part des enseignants. Sans se situer en dehors de ces compétences, les objectifs de formation des étudiants-maîtres dans le programme Teacher Education ne les rencontrent pas toutes. Préparer les futurs professeurs à bien enseigner à chaque élève peut, en théorie, faire référence au besoin d'adaptation aux différences individuelles, y compris les différences ethnoculturelles, mais en l'absence d'une explicitation, l'objectif reste au choix du titulaire du cours. Sensibiliser les étudiants-maîtres à la diversité culturelle peut ou non signifier les préparer pour une action efficace d'identification et d'élimination des préjugés et des stéréotypes éventuellement présents dans les matériels didactiques et dans les curricula. De même, préparer les étudiants-maîtres à former de futurs citoyens qui prennent une part entière dans une société démocratique, sans une définition du sens attribué au syntagme "société démocratique" (le "melting pot" américain est, lui-aussi, un modèle de société démocratique), ne suffit pas pour rencontrer les objectifs précisément reliés au respect des différences et aux valeurs d'acceptation de la diversité et de promotion de l'équité. La trop grande marge de liberté due à l'absence d'une explicitation de chaque politique reliée à l'éducation multiculturelle nous amène à conclure que, malgré une plus grande importance accordée à ces enjeux, le degré de cohérence entre les orientations du système et celles du programme Teacher Education n'est pas très élevé.

À se fier seulement aux politiques explicites, un écart important s'établirait entre les programmes anglophone et francophone de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa. Contrairement aux différences qui émergent de l'énoncé des objectifs de chaque programme, l'analyse des curricula formels met en évidence que la structure des deux programmes est toutefois très similaire du point de vue des cours obligatoires en ce qui concerne l'approche de l'éducation multiculturelle¹. Les descriptions des cours obligatoires des deux programmes, sans être identiques, témoignent de la même conception idéologique : il n'y a pas de référence aux enjeux des différences ethnoculturelles en salle de classe. La description du cours PED 3102 (*Schooling and Society*) introduit d'une façon indirecte la problématique, par le biais des défis des iniquités sociales et des influences sociales sur la définition identitaire. Mais tant que les enjeux de l'éducation multiculturelle ne sont pas clairement inclus parmi les sujets abordés par le cours, nous ne pouvons pas les considérer comme automatiquement atteints, cela dépendant fortement du titulaire du cours.

Une première différence apparaît dans la description des deux cours offerts en option avec les cours de catéchèse : PED 3704 (*L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*) pour le programme Formation à l'enseignement et PED 3109 (*Contemporary Issues in Education*) pour le programme Teacher Education. Tandis que dans la description du cours francophone l'éducation multiculturelle n'apparaît pas comme faisant explicitement partie des sujets abordés par le cours, la description du cours anglophone la cite comme sujet obligatoire.

Une autre différence émerge des cours optionnels offerts. Le programme francophone ne propose aux étudiants-maîtres aucun cours optionnel qui traite de l'éducation multiculturelle ou

¹ Il faut rappeler que notre analyse du programme Formation à l'enseignement se base sur la description des cours offerts au niveau intermédiaire/supérieur, le seul qui prépare de futurs enseignants de FLS.

antiraciste. Le programme anglophone, par contre, en propose un, *Anti-Racism and Multicultural Education*. Un autre cours optionnel, *Gender Equity*, sans s'occuper spécifiquement du multiculturalisme, en aborde indirectement la problématique, afin de mieux définir les dimensions des différences individuelles.

L'analyse des curricula formels des programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa confirme les conclusions déjà formulées sur les politiques et les objectifs des programmes. En orientation politique tout comme en structure formelle, le programme francophone focalise presque exclusivement sur les besoins immédiats de la communauté franco-ontarienne, sans prendre en considération les exigences du système d'éducation et les transformations de la société canadienne. L'éducation multiculturelle des étudiants-maîtres ne constitue pas une préoccupation importante, à en juger selon les objectifs et la structure du programme. La diversité ethnoculturelle dans la société en général et en salle de classe en particulier n'est pas mentionnée dans la description du seul cours optionnel qui pourrait en traiter d'une façon systématique (PED 3704, *L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*). Ne rencontrant aucun des objectifs reliés à la formation multiculturelle des étudiants-maîtres, qui les outillent pour répondre aux exigences des politiques d'équité ethnoculturelle des conseils des écoles publiques de la région d'Ottawa-Carleton, le programme francophone témoigne d'une incohérence évidente face aux orientations du système.

Le programme anglophone s'avère plus cohérent avec les orientations du système, même si les objectifs reliés à la formation multiculturelle restent assez ambiguës. Sans offrir des cours obligatoires qui abordent les questions multiculturelles, le programme Teacher Education permet au moins le choix de certains cours optionnels en rapport explicite avec cette problématique.

Comme il émerge de l'analyse curriculaire, les programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa diffèrent entre eux du point de vue de la cohérence avec les orientations du système concernant les questions de l'éducation multiculturelle. L'analyse des pratiques enseignantes, telles que perçues par les répondants à notre recherche, compléteront ces conclusions partielles.

VI. 2. 2. Les orientations des programmes de formation initiale des maîtres :

pratiques curriculaires dans la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS

L'interprétation des résultats de la recherche empirique doit se faire en tenant compte de l'impossibilité d'assurer la représentativité de l'échantillon interviewé : deux étudiantes du programme francophone et trois étudiantes du programme anglophone, trois professeurs du programme anglophone, un professeur du programme francophone et un professeur qui enseigne à un groupe d'étudiants des deux programmes. Bien que la perspective des professeurs du programme francophone soit moins représentée, ce déséquilibre est partiellement atténué par les résultats de la recherche documentaire et par les perceptions des étudiantes participantes.

Les perceptions des deux répondantes inscrites dans le programme Formation à l'enseignement coïncident : le programme ne les a pas formées à travailler dans des classes hétérogènes du point de vue ethnoculturel. Seulement le cours optionnel PED 3704 (*L'éducation aux valeurs en milieu scolaire*) – que É1 a suivi – et le cours de didactique du FLS ont touché aux questions reliées au multiculturalisme en salle de classe, mais d'une façon superficielle et insatisfaisante. Malgré la présence en salle de cours des étudiants d'autres origines que canadienne, les cours n'ont jamais essayé d'intégrer leurs expériences, ni de relativiser les perspectives en prenant en considération des points de vue venant de traditions différentes. Le

curriculum et les activités durant le programme témoignent d'un eurocentrisme qui ne se remet pas en cause en présence des membres de groupes culturels autres que canadiens anglophones et francophones. Selon les deux répondantes, aucune activité proposée durant le programme n'a visé à outiller les futurs enseignants pour ne pas reproduire les iniquités ethnoculturelles en salle de classe, pour identifier et éliminer les préjugés et les stéréotypes éventuellement présents dans les curricula, dans les matériels didactiques ou dans le langage des élèves et dans leur propre langage. Du point de vue didactique, les cours suivis ne les ont pas préparées à s'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves, sauf les élèves en difficulté d'apprentissage, mais sans référence directe ou indirecte aux difficultés d'adaptation dans un nouveau système scolaire, dans le cas des élèves immigrants ou réfugiés. Les deux participantes à notre recherche ont eu l'occasion de voir pendant leurs stages d'enseignement comment les préjugés et les attitudes discriminatoires sont reproduits dans les écoles ontariennes (publiques et catholiques de langue française). D'après les expériences vécues par nos deux sujets, ces attitudes discriminatoires affectaient les élèves, mais aussi les enseignants d'autres origines que canadienne. En se fiant à leur vécu personnel, les deux répondantes apprécient qu'elles sont prêtes à enseigner dans des classes multiculturelles. Ces perceptions sont en partie confirmées par les témoignages des deux professeurs qui enseignent dans le programme. Bien qu'aucun d'eux ne connaisse la réalité des autres cours, les activités qu'ils organisent pour outiller les futurs enseignants ne vont pas en profondeur. Limitées à des discussions générales, intuitives et non systématiques, et à la présentation de quelques éléments culturels discrets, ces activités ne fournissent pas aux étudiants-maîtres les outils dont ils sentent avoir besoin pour bien fonctionner dans une classe hétérogène.

Les observations des trois répondantes ayant suivi le programme Teacher Education vont dans le même sens : le programme ne les a pas préparées à travailler avec des élèves d'autres origines. É3, qui a pris les cours optionnels spécifiquement consacrés à cette problématique, les considère comme très profitables et pense fortement que ceux-ci devraient devenir obligatoires. Quant elle apprécie le programme abstraction faite de ces cours optionnels, ses remarques rejoignent les opinions de ses collègues. Les trois sujets ont souligné le caractère eurocentrique, de tradition chrétienne, du programme, l'absence des activités qui les outillent à enseigner à une clientèle diversifiée du point de vue ethnoculturel. Toutes les trois font remarquer que le programme les a sensibilisées aux questions multiculturelles, mais cette sensibilisation s'est limitée à des discussions générales, qui n'allaient pas en profondeur et qui ne leur ont pas fourni d'outil didactique.

L'image que les témoignages des professeurs créent de la formation multiculturelle offerte aux étudiants-maîtres dans le cadre du programme Teacher Education diverge des perceptions des étudiantes interviewées. Les trois étudiantes participantes à notre recherche ont déploré l'absence totale de formation multiculturelle durant le programme. Deux professeurs sur quatre ont affirmé par contre que la formation multiculturelle bénéficie du support des administrateurs du programme et du corps professoral, et que les cours touchent d'une façon explicite et assez approfondie à cette problématique. Une seule professeure a confirmé la perception des étudiantes sur l'insuffisance de la préparation des futurs enseignants à travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel.

De plus, tandis que les perceptions des étudiantes (en Formation à l'enseignement et en Teacher Education) coïncident parfaitement, les perceptions des professeurs divergent sur quelques aspects. Ces divergences se rattachent à la place que l'éducation multiculturelle occupe

dans l'orientation du programme, dans ses objectifs, à l'importance que ce type d'éducation devrait prendre dans la formation des futurs enseignants, aux objectifs des activités en rapport avec le multiculturalisme en salle de cours.

Les cinq professeurs participants à la présente étude apprécient d'une façon divergente le support institutionnel qu'ils reçoivent dans la promotion de l'éducation multiculturelle. Selon P1 et P2, les administrateurs du programme Teacher Education soutiennent et encouragent la formation au multiculturalisme. P4, par contre, affirme qu'elle ne ressent pas de support institutionnel. P3 et P5 avouent leur manque d'information à ce sujet. Cette perception divergente de la place accordée aux enjeux de l'éducation multiculturelle dans le cadre du programme détermine probablement leurs approches en salle de cours.

Trois des professeurs (P1, P2, P3) expriment leur manque de compétence dans le domaine de l'éducation multiculturelle. De plus, les trois déclarent ne pas connaître les politiques ou les exigences spécifiques concernant l'éducation multiculturelle du MÉFO, de l'Université ou de la Faculté. Se déclarant ouverts d'esprit, ils avouent ne pas avoir une formation spécifique et ne pas comprendre précisément quels en sont les enjeux, si plus d'efforts sont nécessaires et en quelle direction les efforts devraient se concentrer. Ils ont appris par eux-mêmes tout ce qu'ils savent de l'éducation multiculturelle, mais c'est plutôt une approche générale intuitive qu'une approche basée sur la recherche. Les activités qu'ils proposent aux étudiants-maîtres visent à une sensibilisation de ceux-ci au sujet de l'existence de la diversité en salle de classe, mais ne leur fournissent pas d'outil didactique. De plus, les activités diffèrent beaucoup, chaque professeur abordant la question multiculturelle d'une perspective partielle et qui, en l'absence d'un effort de concertation, ne sont pas perçues par les étudiants comme complémentaires : des présentations des étudiants sur le multiculturalisme (P3), l'évaluation de la dimension culturelle des méthodes

d'enseignement du FLS (P2), lectures (P1, P2), film (P2). Les trois abordent ces questions dans leurs cours, même si le curriculum ne les y oblige pas, mais ne les présentent pas comme des enjeux importants dans la formation des étudiants-maîtres. P4 exprime un autre point de vue, pour elle la problématique des différences ethnoculturelles, corroborées avec d'autres types de différences, occupe une place centrale dans la formation des futurs enseignants.

Les perceptions des cinq étudiantes à notre étude confirment les différences entre les deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa que l'analyse des orientations, des objectifs et des curricula formels des programmes avait mis en évidence. D'une part, le programme francophone n'accorde pas de place à l'éducation multiculturelle : l'éducation multiculturelle n'apparaît ni dans l'énoncé des objectifs, ni dans les descriptions des cours ; les témoignages des deux étudiantes renforcent ces constats.

Les perceptions des étudiantes-maîtres et des professeurs interviewés, d'autre part, confirment l'ambiguïté déjà remarquée dans l'analyse des objectifs et du curriculum formel du programme anglophone : la formation multiculturelle des futurs enseignants se fait seulement par le biais des cours optionnels. En l'absence de ces cours, les étudiants sont sensibilisés à l'existence du phénomène, mais ne sont préparés ni à le gérer en salle de classe, ni à former leurs futurs élèves dans l'esprit des valeurs promues par les politiques officielles du gouvernement fédéral et du gouvernement de l'Ontario. La section suivante confrontera les orientations du système, telles qu'émergeant de l'analyse des politiques, et les orientations et les objectifs des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa.

VI. 3. La formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa : des orientations du système à la réalité en salle de cours

Le processus de synthèse des résultats de notre recherche aboutit au Tableau IV, qui offre une image comparative entre les orientations du système d'une part et les orientations et les objectifs des deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'intention des futurs enseignants de FLS d'autre part. Basé sur l'analyse documentaire (politiques officielles) et curriculaire (descriptions des programmes et pratiques curriculaires telles que rapportées par les participants à notre recherche, le tableau IV fait émerger les points clés du système d'éducation en Ontario concernant le multiculturalisme et la mesure dans laquelle les objectifs explicites et les pratiques curriculaires des programmes de formation initiale des maîtres de l'Université d'Ottawa ont rencontré les exigences du système. L'interprétation des résultats doit prendre en considération le biais créé par la sous-représentation dans notre échantillon de professeurs du programme francophone.

Tableau IV : Degré de cohérence entre les orientations du système d'éducation en Ontario et les orientations et les objectifs des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa

Orientations du système	Formation à l'enseignement		Teacher Education	
	Objectifs explicites	Pratiques curriculaires	Objectifs explicites	Pratiques curriculaires
Éduquer les élèves de façon à ce qu'ils acceptent leur propre identité	Non	Non	Non	Non
Développer l'estime de soi de l'élève	Non	Non	Non	Non
Former les élèves dans le respect pour les autres	Non	Non	Partiellement	Partiellement
S'adapter aux différences (y compris culturelles) des élèves	Non	Non	Oui	Partiellement
Agir pour éliminer la discrimination dans les écoles	Non	Non	Non	Non
Identifier les préjugés et les stéréotypes culturels présents dans les curricula et les matériels didactiques et contribuer à les réviser dans le sens d'une représentation culturelle équitable	Non	Non	Non	Partiellement
Éduquer les élèves aux valeurs de la société	Partiellement	Partiellement	Oui	Partiellement
Contribuer à l'implantation d'un système d'évaluation et de placement des élèves qui élimine les discriminations	Non	Non	Non	Non

Éduquer les élèves de façon à ce qu'ils acceptent leur propre identité culturelle et à développer l'estime de soi de l'élève constituent les deux premières directions politiques d'implantation de l'éducation multiculturelle au niveau du système. Tel qu'il émerge de notre recherche, aucun des deux programmes de formation initiale des maîtres ne prépare les futurs enseignants de FLS à atteindre ces objectifs d'éducation. En l'absence d'une intervention formative dans cette direction, le fait que l'identité culturelle des étudiants inscrits aux programmes n'est pas prise en considération agit indirectement par la force de l'exemple. Les futurs enseignants, formés dans un programme qui s'adressait indistinctement à tous, sans encourager l'épanouissement des identités différentes, ne sont en principe pas sensibilisés à ces aspects et ne seront pas prêts à intervenir pour développer le respect de soi fondé sur la compréhension et l'acceptation des différences.

Selon les perceptions de nos deux sujets et selon l'analyse curriculaire, le programme francophone ne prépare pas les futurs enseignants de FLS à former les élèves dans le respect pour les autres. Le programme anglophone se donne comme objectif (même si d'une façon ambiguë, comme nous l'avons déjà souligné) et, par le biais des cours optionnels et de certaines interventions ponctuelles dans les cours obligatoires, sensibilise les futurs enseignants à la nécessité de former les élèves dans le respect pour les autres. Il n'arrive cependant pas à atteindre pleinement cet objectif, surtout en raison du caractère non-systématique de l'intervention, qui se limite à des cours optionnels et à des références occasionnelles dans certains cours obligatoires, qui dépendent entièrement de la volonté et la capacité du professeur à aborder ces aspects.

En vertu de sa mission clairement exprimée de répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne, envisagée comme figée dans son homogénéité, le programme francophone ne prépare pas les futurs enseignants de FLS à s'adapter aux différences culturelles des élèves. Cet

objectif fait par contre partie de la mission du programme anglophone. Une divergence apparaît à ce niveau entre les objectifs du programme et les pratiques curriculaires : l'intervention formative se limite à une sensibilisation à l'existence des différences, sans fournir aux futurs enseignants des outils théoriques et pratiques sur la signification des différences culturelles en salle de classe.

Agir pour éliminer la discrimination dans les écoles et contribuer à l'implantation d'un système d'évaluation et de placement des élèves qui élimine les discriminations figurent parmi les objectifs les plus importants de l'éducation multiculturelle et antiraciste. Ces aspects ne sont pas abordés au niveau des cours dispensés dans les deux programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa, à l'exception d'un cours optionnel offert dans le cadre du programme anglophone. Selon les données de notre échantillon, une seule répondante sur trois a pris ce cours. Les futurs enseignants de FLS formés dans le cadre du programme francophone n'ont jamais été sensibilisés à l'existence de certaines pratiques discriminatoires dans les écoles ontariennes et n'ont pas été outillés pour identifier ces pratiques et pour les éliminer. Une partie des futurs enseignants de FLS formés dans le cadre du programme anglophone (ceux qui ont suivi le cours consacré à l'antiracisme seulement, parce que les autres cours n'abordent pas cette question) ont été bien préparés à reconnaître et à combattre les pratiques discriminatoires.

Identifier les préjugés et les stéréotypes culturels présents dans les curricula et les matériels didactiques et contribuer à les réviser dans le sens d'une représentation culturelle équitable représente une autre exigence du système qui ne figure pas parmi les objectifs des programmes de formation initiale des maîtres. Cette exigence est quand même partiellement rencontrée dans le cadre de la formation des futurs enseignants de FLS dans le programme anglophone, par le truchement de la grille d'évaluation des méthodes d'enseignement du FLS, qui contient une unité spécifique sur les représentations culturelles. Le fait qu'aucune de nos trois

répondantes n'a mentionné cet aspect prouve que l'intervention est restée à un niveau assez superficiel.

Les deux programmes analysés se donnent comme objectif de préparer les étudiants-maîtres à former leurs futurs élèves aux valeurs de la société. Le programme francophone n'inclut pas explicitement les valeurs multiculturelles parmi les valeurs de la société, et les cours, selon nos deux répondantes, en traitent d'une façon superficielle. Les futurs enseignants de FLS formés par ce programme savent que le multiculturalisme existe, mais celui-ci n'a pas été valorisé comme source de richesse de la société canadienne. Même si le programme anglophone en parle explicitement dans l'énoncé de son mandat et dans la description des cours offerts, il n'arrive toujours pas à valoriser le multiculturalisme. Le fait d'en traiter d'une façon non-systématique, sans appui théorique et conceptuel, sans une ouverture vers les pratiques pédagogiques en salle de classe, transforme le multiculturalisme en un sujet général répétitif, dépourvu de consistance et de nature plutôt à créer des problèmes qu'à enrichir.

Un écart important se creuse entre les programmes francophone et anglophone de formation initiale des maîtres du point de vue de l'atteinte des objectifs de l'éducation multiculturelle des futurs enseignants de FLS. Tandis que le programme Formation à l'enseignement atteint partiellement un seul objectif d'éducation multiculturelle, le programme Teacher Education se propose d'en atteindre deux explicitement et un implicitement et en atteint quatre d'une façon partielle. La contribution des cours facultatifs reste essentielle dans l'atteinte de ces objectifs, mais il faut prendre en considération le fait qu'un nombre assez réduit d'étudiants prennent ces cours.

La présente section s'est consacrée à la synthèse des résultats de la recherche, conformément aux dimensions de la formation multiculturelle qui ont émergé des données documentaires et empiriques. La section suivante analysera les résultats conformément au modèle théorique construit dans le deuxième chapitre et les confrontera aux résultats des recherches empiriques dans le domaine.

VII. L'ANALYSE DES RÉSULTATS

Conformément à la méthodologie de traitement des données présentée dans le chapitre trois, cette section vise à analyser les résultats de notre recherche selon les dimensions du modèle que nous avons construit dans le chapitre portant sur les assises théoriques et à faire le lien avec les résultats d'autres recherches dans le domaine. La structure de la présente section comprend trois parties. La première est consacrée à l'analyse curriculaire, plus précisément : a) à l'analyse du paradigme de formation multiculturelle que le système éducatif en Ontario et le programme de formation initiale des maîtres offert à l'Université d'Ottawa privilégient et b) à l'analyse du degré de cohérence entre les deux paradigmes politiques. Cette partie situera la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS par rapport aux objectifs de l'éducation multiculturelle formulés par Pagé (1993) et aux niveaux d'implantation du curriculum multiculturel (selon Banks, 1989). La deuxième partie analysera les attitudes et les habiletés d'enseignement en classe multiculturelle que les futurs enseignants de FLS ont acquis durant leur formation à l'Université d'Ottawa (conformément à Banks, 1989). L'analyse des représentations culturelles véhiculées et construites en salle de cours par les futurs enseignants de FLS sera intégrée dans les deux parties. La troisième partie confrontera les résultats de la présente recherche aux résultats des autres recherches empiriques dans le domaine, tout en faisant émerger la contribution de notre étude à l'avancement des connaissances et en précisant les limites.

VII. 1. La formation des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa : quel paradigme d'éducation multiculturelle?

La recension des écrits a mis en évidence l'existence de plusieurs paradigmes d'éducation multiculturelle. Pour les fins de cette recherche, nous avons retenu des composants des modèles théoriques de Pagé (1993) et de Banks (1989). Cette section vise précisément à confronter les orientations du système d'éducation en Ontario et celles des programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa contre les paradigmes théoriques. Cette démarche permettra de situer la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS, telle qu'elle est dispensée à l'Université d'Ottawa, par rapport aux modèles existants.

Pagé (1993) formulait trois objectifs de la formation multiculturelle :

1. reconnaître et 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.

Les attentes que le système éducatif ontarien formule par rapport aux compétences et aux habiletés des enseignants à dispenser une éducation multiculturelle rencontrent, d'une façon plus ou moins explicite, chacun de ces objectifs. La préparation que les futurs enseignants de FLS reçoivent à l'Université d'Ottawa, par contre, ne réussit que partiellement à atteindre ces objectifs.

En effet, si nous nous rapportons aux exigences du MÉFO, de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et des conseils des écoles publiques de la région d'Ottawa-Carleton,

que nous avons synthétisées dans la section précédente, nous observons que la reconnaissance et l'acceptation du pluralisme en constitue l'idée maîtresse. Les directions d'action attendues en salle de classe vont au-delà de la simple acceptation du pluralisme, pour le présenter comme une des valeurs fondamentales de la société, source d'enrichissement et de progrès.

Si tous les documents officiels venant des autorités curriculaires autres que l'Université d'Ottawa valorisent cette caractéristique comme l'une des richesses de la société canadienne d'aujourd'hui, ce n'est pas le cas pour les documents émanant de l'Université et de la Faculté d'éducation. Malgré les références au pluralisme culturel dans l'énoncé du Mandat de l'Université, les objectifs et la structure du programme francophone de formation initiale des maîtres ne lui accorde aucune place. Le programme anglophone le cite parmi les réalités de la société canadienne contemporaine, mais sans le valoriser. Les pratiques pédagogiques contribuent à ambiguïser la situation, et cela dans les deux programmes : sujet de discussion parfois abordé en salle de cours, le multiculturalisme est présenté comme un phénomène social actuel qui représente une source supplémentaire de difficultés pour l'enseignant déjà aux prises avec les difficultés inhérentes de la profession. Puisque la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS ne se fait pas d'une manière systématique et documentée, les représentations que ceux-ci s'en créent vont dans le sens des stéréotypes sur les contraintes et les problèmes que l'hétérogénéité ethnoculturelle apportent en salle de classe. Le manque de préparation et le sentiment d'insécurité des professeurs de l'Université à l'égard du multiculturalisme favorisent la création de ces représentations du pluralisme ethnoculturel. Les futurs enseignants de FLS formés à l'Université d'Ottawa sont prêts à reconnaître la diversité ethnoculturelle en salle de classe, mais, selon les témoignages de nos cinq répondantes, pas toujours prêts à l'accepter et à la

valoriser. L'ouverture vers la diversité résulte plutôt de l'expérience personnelle, et non de la formation reçue à la Faculté d'éducation.

Agir pour éliminer la discrimination dans les écoles, identifier et éliminer les préjugés et les stéréotypes des matériels didactiques, instaurer un système d'évaluation des élèves plus équitable sont des directions d'action privilégiées par le système d'éducation ontarien de nature à contribuer à l'instauration d'une « société d'égalité de droit et d'équité » (Pagé, 1993 : 112). Ni les énoncés théoriques, ni les pratiques curriculaires à la Faculté d'éducation ne préparent les futurs enseignants de FLS à atteindre cet objectif d'éducation multiculturelle. Le programme francophone ignore complètement ces enjeux, tandis que le cours de didactique du FLS offert dans le programme anglophone y touche partiellement par le truchement de l'évaluation des représentations culturelles dans les méthodes d'enseignement du FLS. Là encore il ne s'agit pas d'une démarche systématique, mais d'un aspect qui reste au niveau de sensibilisation superficielle, inaperçue d'ailleurs par les étudiantes-maîtres interviewées. Les futurs enseignants de FLS, qu'ils aient complété leur formation initiale dans le programme francophone ou anglophone, ne sont ni formés à identifier, ni outillés pour éliminer les discriminations en salle de classe. Tout en se déclarant prêtes à agir pour éduquer leurs futurs élèves dans l'esprit de l'égalité et de l'équité, nos cinq répondantes ont insisté sur le fait que le programme suivi à la Faculté d'éducation n'a pas contribué à cette ouverture et ne leur a pas fourni des outils pratiques pour la mettre à l'oeuvre en salle de classe. L'intervention de sensibilisation à la nécessité d'implanter les principes d'égalité et d'équité, menée à un niveau superficiel surtout par le biais des discussions libres et privée des supports d'ancrage pratique, reste inefficace.

Les futurs enseignants de FLS envisagent l'égalité de droit et l'équité comme des concepts abstraits, des stéréotypes du discours politique, sans un ancrage dans l'universel-

singulier de l'approche ontarienne en éducation. Plus encore, conformément à l'interprétation fournie par P4, les principes d'égalité de droit et d'équité sont parfois représentés par les étudiants-maîtres comme des menaces à leur propre identité, ce qui bloque l'ouverture vers de telles approches. Cette dimension a émergé aussi des témoignages des étudiantes que nous avons interviewées, mais toujours par rapport aux attitudes de leurs collègues ou aux réalités qu'elles avaient observées pendant leurs stages d'enseignement.

Le besoin d'éduquer les élèves de façon à ce qu'ils acceptent leur propre identité, de développer l'estime de soi de l'élève et le respect pour les autres, exprimé dans les documents officiels du gouvernement et des autorités responsables de l'implantation des politiques dans les écoles ontariennes, rencontre le troisième objectif de l'éducation multiculturelle formulé par Pagé (1993 : 112) : contribuer à établir la cohésion sociale, en établissant des relations interethniques harmonieuses. Le programme anglophone de formation initiale des maîtres de l'Université d'Ottawa atteint partiellement cet objectif, tandis que le programme francophone l'ignore complètement. Cette affirmation s'applique certainement au niveau des énoncés politiques, mais aussi au niveau des pratiques enseignantes, sous la réserve du caractère partiel de l'image créée à partir des témoignages des sujets de notre échantillon, surtout pour le programme francophone.

La nature de la formation implicite que les futurs enseignants de FLS ont reçu dans le programme suivi à l'Université d'Ottawa constitue selon nous la dimension la plus importante de l'éducation à la cohésion sociale. Malgré la présence en salle de cours des étudiants d'autres origines, les échanges culturels n'ont pas été encouragés. Les étudiants venant d'autres cultures que canadienne n'ont pas eu la chance de partager leurs expériences dans le cadre formel des cours. Les témoignages de É4 sur ses collègues d'origine asiatique qui ne participaient jamais aux discussions et de É1 sur sa propre expérience d'intégration dans le groupe appuient cette

affirmation. Cette approche contribue en fait à reproduire un paradigme non-inclusif, qui mène au renforcement des stéréotypes culturels et minimise l'impact de la sensibilisation formelle à la nécessité de respecter les autres et de former les futurs élèves dans le respect pour les autres. Selon les déclarations des étudiantes participantes à notre recherche, les futurs enseignants de FLS s'appuieront seulement sur leur ouverture personnelle dans la promotion d'une démarche éducative inclusive et qui privilégient la cohésion des groupes hétérogènes du point de vue ethnoculturel, vu que le programme de formation ne leur a pas fourni une base conceptuelle ou des outils pratiques. Mais, en l'absence d'une riche expérience personnelle et formés eux-mêmes dans un milieu qui ne privilégiait pas la cohésion du groupe, la connaissance réciproque, le partage et le respect, les futurs enseignants de FLS perpétueront probablement des représentations culturelles non-inclusives.

Un écart important s'établit entre les attentes du système ontarien d'éducation et la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa. Tandis que le système essaie d'implanter des mesures visant à atteindre les objectifs de l'éducation multiculturelle mis en évidence par les écrits, les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa n'en intègrent que partiellement certains aspects et cela seulement dans le programme anglophone. En effet, les curricula des deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa révèlent un faible degré d'intégration du multiculturalisme conformément aux paradigmes présentés par Banks (1989).

Nous ne pouvons pas analyser la cohérence entre les paradigmes d'intégration du curriculum multiculturel privilégiés par le système et par la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, parce que nous n'avons pas procédé à une analyse des curricula des écoles ontariennes, mais seulement à une analyse des orientations du système. Les résultats de notre recherche nous

permettent par contre de décrire le paradigme privilégié dans la formation initiale des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa.

Une première observation porte sur le manque d'unité entre les deux programmes (francophone et anglophone) dans la question de la formation multiculturelle offerte aux futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, tandis que le programme Formation à l'enseignement ne se propose pas d'objectif relié à l'éducation multiculturelle, le programme Teacher Education vise à sensibiliser ses étudiants à cette problématique. Dans le cas du curriculum formel du programme francophone, il serait impropre de parler de paradigme d'éducation multiculturelle, tant qu'il n'y a pas d'objectif explicite ni de cours qui se propose d'aborder ces questions au moins partiellement. Le curriculum formel du programme anglophone se situe, grâce surtout aux cours optionnels offerts, mais aussi à la description du cours PED 3102 (*Schooling and Society*), dans le paradigme « additif » défini par Banks (1989). Mais le degré d'implantation de ce paradigme reste superficiel, puisque dépendant en trop large mesure des cours non-obligatoires.

Il est vrai que les cours optionnels portant spécifiquement sur les questions de l'éducation multiculturelle offerts dans le programme Teacher Education approfondissent la préparation des futurs enseignants de FLS du programme anglophone. Le nombre des étudiants qui prennent ces cours, pourtant assez réduit (environ 30% des étudiants inscrits dans le programme), n'assure pas le même niveau de préparation à tous les futurs enseignants formés dans le programme. Concernant les futurs enseignants de FLS, les compilations offertes par le service Statistiques de l'Université ne nous ont pas permis de connaître le nombre des étudiants inscrits aux cours de didactique du FLS et au cours optionnel PED 3113 (*Anti-Racism and Multicultural Education*).

En nous fiant encore une fois aux données quantitatives recueillies dans le cadre du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004), 3 des 12 étudiants inscrits dans le cours PED 2788 (Didactique du FLS, niveau primaire/moyen) et 3 des 15 étudiants inscrits dans le cours PED 4788 (Didactique du FLS, niveau intermédiaire/supérieur) ont pris le cours PED 3113. Ces données statistiques confirment le degré superficiel d'implantation du paradigme additif d'éducation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à partir de la formation dispensée dans le cadre des cours optionnels.

Il est intéressant d'observer que l'écart entre les deux programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa au niveau des curricula formels n'influence pas beaucoup les pratiques enseignantes du point de vue du modèle et du degré d'implantation du curriculum multiculturel qui reste, dans la perception des étudiantes participantes à notre recherche, superficiel. Une différence émerge du point de vue du paradigme privilégié dans les cours de didactique du FLS aux niveaux primaire/moyen et intermédiaire/supérieur. Le cours de didactique du FLS dispensé au niveau intermédiaire/supérieur (qui regroupe des étudiants inscrits dans les deux programmes) semble orienté vers le paradigme « contributionniste ». Ainsi, dans la seule activité spécifiquement consacrée au multiculturalisme (la présentation d'une heure faite par un groupe d'étudiantes dans le but de sensibiliser leurs collègues au multiculturalisme), les futurs enseignants de FLS ont intégré des éléments culturels discrets : fêtes, nourriture, vêtements. L'activité d'évaluation des représentations culturelles dans les méthodes d'enseignement du FLS proposée au niveau primaire/moyen emprunte des éléments au paradigme « additif ». Mais il s'agit, dans un cas comme dans l'autre, d'éléments disparates empruntés au

hasard aux paradigmes d'éducation multiculturelle, en l'absence de tout fondement théorique. Aucune intention d'orienter la formation des futurs enseignants de FLS dans un sens plutôt que dans l'autre ne sous-tend ces choix.

Les suggestions d'amélioration que les étudiantes participantes à notre recherche ont proposées, homogènes en essence, s'inscrivent aussi dans le paradigme additif (ajouter des contenus spécifiques à travers des cours ou des activités obligatoires). La nécessité de prendre plus en considération la diversité des étudiants inscrits dans le programme s'intègre par contre dans le paradigme « transformationnelle » (qui consiste, conformément à Banks, 1989, à changer la structure du curriculum en intégrant des perspectives multiculturelles). Les suggestions des professeurs, beaucoup moins homogènes et touchant à des aspects ponctuels extrêmement variés, ne laissent pas émerger une vision unitaire sur leur perception de l'avenir du programme anglophone.

VII. 2. La formation des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa :

quelles habiletés d'éducation multiculturelle ?

Un deuxième volet de notre analyse porte sur les habiletés d'éducation multiculturelle que les futurs enseignants de FLS acquièrent pendant le programme de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa. La recension des écrits a fait émerger plusieurs habiletés que les enseignants devraient avoir pour assurer une éducation équitable et inclusive en contexte scolaire multiculturel, à savoir :

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.

Les habiletés de la grille des compétences d'éducation multiculturelle se laissent selon nous regrouper en quelques catégories : des connaissances théoriques spécifiques (1), des connaissances de stratégies didactiques inclusives (7, 10, 11), des représentations culturelles positives (3, 4, 6, 8, 9), des capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles (2, 5). Ce regroupement prouve une fois de plus que la formation multiculturelle des futurs enseignants relève d'un complexe où se rejoignent des compétences pratiques, des connaissances théoriques spécifiques et des aptitudes qui transgressent le niveau des compétences professionnelles, pour toucher la structure même de la pensée.

Malgré le nombre réduit de participants à notre recherche et malgré la sous-représentation des professeurs du programme francophone, les résultats obtenus nous permettent de créer une image assez complète des habiletés que les programmes de formation initiale des maîtres fournissent aux futurs enseignants de FLS. Toutes les cinq étudiantes-maîtres participantes à

notre étude ont affirmé qu'aucun concept ni aucune théorie sur le multiculturalisme et/ou sur les groupes ethniques n'a été présenté en salle de cours. Elles ont acquis leurs connaissances sur de différents groupes ethniques à la suite des recherches personnelles et des contacts individuels avec leurs collègues. De plus, le format des cours ne favorisait pas les échanges. De ce point de vue, il n'y a pas de différence entre les programmes francophone et anglophone.

Les déclarations des professeurs qui ont accepté de participer à notre recherche ne sont pas pertinentes de ce point de vue. Comme nous n'avons pas pu interviewé les titulaires des cours obligatoires PED 3712 (*Principes administratifs et professionnels en milieu scolaire*) et PED 3102 (*Schooling and Society*) ou des cours optionnels PED 3704 (*Éducation aux valeurs en milieu scolaire*) et PED 3109 (*Contemporary Issues in Education*), nous ne pouvons pas valider les affirmations des étudiantes concernant l'absence de concepts théoriques durant le programme. P1, P2, P3 et P5 déclarent n'avoir pas enseigné de concept ou de théorie sur le multiculturalisme et sur les groupes ethniques, mais cela est normal, étant donné que ceux-ci ne sont pas de spécialistes du domaine. P4 par contre appuie le point de vue des étudiantes : en parlant de son expérience d'enseignement des cours optionnels portant spécifiquement sur les questions multiculturelles et antiracistes, elle raconte que ses étudiants lui ont avoué que c'était la première fois qu'ils "venaient en contact avec cette problématique".

L'analyse curriculaire des deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa confirme l'absence des connaissances théoriques reliées au multiculturalisme et aux groupes ethniques. Le programme francophone n'inclut pas la problématique multiculturelle dans la description des cours offerts, tandis que le programme anglophone s'en préoccupe plus, mais surtout grâce aux cours optionnels. La plupart des futurs

¹ Adapté selon Banks, 1989 : 204-205.

enseignants de FLS, tel que nous l'avons montré, n'ont pas pris ces cours. Tout comme leurs collègues du programme francophone, les étudiants-maîtres en Teacher Education n'ont pas reçu de formation théorique concernant le multiculturalisme.

Les données collectées dans le cadre de cette recherche ne sont pas concluantes du point de vue de la préparation des futurs enseignants de FLS à utiliser des stratégies didactiques inclusives. Ni les étudiantes-maîtres, ni les professeurs n'ont pas décrit en détail les méthodes didactiques enseignées dans le programme.

La plupart des habiletés dont Banks (1989) parle se rattachent aux représentations culturelles positives et aux capacités des enseignants de porter un examen critique et de rajuster au besoin leurs représentations culturelles. Il s'agit finalement de l'ouverture de l'esprit souvent citée par nos répondants et de la sensibilisation qui constituent l'un des objectifs du programme Teacher Education.

L'analyse curriculaire met en évidence la place insignifiante que l'éducation multiculturelle des futurs enseignants de FLS occupe dans les programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa. Le programme anglophone lui réserve de l'espace dans un cours optionnel et lui consacre un autre cours optionnel, tandis que le programme francophone exclut le multiculturalisme des sujets obligatoirement traités dans les cours et n'offre aucun cours optionnel qui en traite. Les futurs enseignants situeront d'emblée la problématique multiculturelle en marge de leur système de représentations sur l'enseignement.

Les données collectées lors des entrevues avec les professeurs et les étudiantes-maîtres qui ont accepté de participer à notre recherche contribuent à mieux saisir la nature des représentations culturelles véhiculées en salle de cours. Selon P1, P2, P3 et P5 (P4 ne fait pas

partie de cette catégorie, en vertu de son intervention en tant que spécialiste du domaine) les interventions formatives sur les questions multiculturelles portent sur la sensibilisation des étudiants-maîtres à l'existence des classes hétérogènes du point de vue ethnoculturel, sur la familiarisation avec certains aspects culturels des groupes ethniques et sur l'examen critique des représentations culturelles véhiculées par les matériels didactiques. Ce type d'intervention rencontre partiellement les habiletés multiculturelles des enseignants recommandés par Banks (1989). En effet, les activités de sensibilisation au multiculturalisme (les présentations et les discussions en salle de cours) peuvent contribuer à la création des représentations positives des groupes ethnoculturels. L'évaluation du point de vue des représentations culturelles des méthodes d'enseignement du FLS développe certainement l'habileté de choisir des matériels appropriés. Les rapports avec les parents n'émergent pas des déclarations de nos sujets, surtout en vertu du fait qu'ils enseignent des cours qui ne visent pas cette problématique.

Les perceptions des étudiantes-maîtres participantes à notre étude diffèrent sur certains points de celles de leurs professeurs. Les cinq étudiantes ont fait remarquer que les questions multiculturelles étaient abordées sous l'angle des problèmes que le caractère hétérogène des classes peut poser à l'enseignant. Selon leurs témoignages, les interventions au sujet du multiculturalisme en salle de classe se regroupent en deux catégories : des avertissements et des présentations folkloriques. Aucune des trois répondantes du programme Teacher Education n'a mentionné l'examen critique des méthodes d'enseignement. Les avertissements – présents aussi dans les discours des professeurs lors de l'entrevue : “on nous a dit de faire attention” (P1), “il faut faire attention” (P2) – mènent plutôt à la création des stéréotypes négatifs sur les difficultés que la diversité ethnoculturelle soulève. Les présentations folkloriques contribuent elles-aussi à la création des stéréotypes, dans la mesure où les connaissances acquises sur les groupes ethniques

se limitent à la nourriture, aux vêtements et aux fêtes. Les présentations folkloriques favorisent la représentation stéréotypée des cultures comme figées dans un présent immuable. En fait, ce type d'activité n'essaie pas d'aller au-delà du simple stéréotype pour explorer les emblèmes de la culture en question en tant que phénomène vivant et en évolution. Contrairement aux avertissements, les présentations folkloriques sont de nature à créer des représentations culturelles positives, même si limitées à un niveau superficiel et anecdotique.

En fait, les représentations culturelles des groupes ethniques et du multiculturalisme en salle de classe que les futurs enseignants se sont créées durant le programme de formation à l'Université d'Ottawa reposent, selon les données empiriques collectées auprès de nos sujets, sur deux catégories de stéréotypes : les éléments culturels discrets (nourriture, vêtements, fêtes) et les difficultés en salle de classe. La déclaration de P4 : “non, je ne suis pas préparée à ça” est en ce sens représentative du sentiment de panique que les futurs enseignants éprouvent à l'égard des classes hétérogènes. Il n'est pas question de se représenter les membres des groupes ethniques en tant que gagnants, d'autant plus si l'on pense à l'influence que le curriculum implicite a eu sur les étudiants-maîtres : la mise à l'écart des expériences des étudiants membres des groupes culturels a probablement renforcé la représentation de l'hétérogénéité comme insignifiante ou comme source de difficultés.

Telles sont les dimensions de la formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa que notre recherche a fait émergées. La section suivante confrontera ces résultats avec les résultats d'autres recherches dans le domaine. Cela permettra de valider les conclusions de la présente étude et d'en souligner autant l'originalité que les limites.

VII. 3. La formation multiculturelle des futurs enseignants de FLS à l'Université

d'Ottawa : lien avec d'autres recherches dans le domaine

Comme nous l'avons montré dans le deuxième chapitre (*La recension des écrits*), peu de chercheurs se sont penchés sur la problématique de la préparation au multiculturalisme dans les programmes de formation initiale des maîtres (Ghosh, 1991 ; Mujawamariya, 2001 ; Mujawamariya, Assunta Cuffaro & Tardif, 2001 ; Kanouté, Hohl & Chamlian, 2002). Tandis que ces recherches s'occupent de la préparation au multiculturalisme en général, nous avons ciblé une didactique particulière (le FLS), afin de mieux comprendre comment les pratiques pédagogiques mettent en oeuvre les principes de l'éducation multiculturelle.

Focaliser la recherche sur une didactique particulière constitue à la fois un point d'originalité et une limite de la présente étude. Tout d'abord, cette approche nous a permis de faire émerger certaines caractéristiques de la formation au multiculturalisme telle qu'elle est offerte dans les programmes de formation initiale des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa, à savoir : le manque de fondements théoriques, la démarche intuitive, ayant comme résultat principal le manque d'unité dans la préparation des étudiants-maîtres (les différences entre les activités et les objectifs des cours PED 2788 et PED 4788, soulignées dans la section portant sur l'interprétation des résultats). En même temps, nous ne saurions pas généraliser les résultats ainsi obtenus à l'ensemble de la population étudiante des programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa, parce que nous n'avons pas examiné en profondeur l'approche privilégiée dans les cours de didactique des autres matières.

Les études précitées sur la préparation au multiculturalisme dans les programmes de formation initiale des maîtres, de type descriptif, se limitent à analyser la situation telle qu'elle

émerge des recherches empiriques ou sur les curricula des facultés d'éducation. Aucune étude n'a essayé, à notre connaissance, d'évaluer la formation multiculturelle des étudiants-maîtres par rapport aux exigences du système d'enseignement provincial – le milieu de travail dans lequel les futurs enseignants seront appelés à s'intégrer et à évoluer. En partant des orientations du système, nous avons dépassé le niveau général et abstrait de la description en soi, pour réaliser l'ancrage nécessaire dans ce qui sera la réalité quotidienne des futurs enseignants. Cela permet de mieux apprécier l'écart entre les exigences de la profession dans le contexte actuel des écoles ontariennes et le degré de préparation que l'Université d'Ottawa offre dans le domaine de la gestion de la diversité ethnoculturelle en salle de classe. Une étude plus approfondie qui identifie les aspects clés nécessaires afin d'ajuster la préparation multiculturelle des futurs enseignants aux orientations du système pourrait conduire à des décisions institutionnelles de nature à améliorer les programmes de formation initiale des étudiants-maîtres.

De plus, nous avons cerné dans les écrits théoriques les habiletés que les enseignants devraient avoir pour bien fonctionner dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel. Il a été intéressant de constater que ces habiletés correspondent aux exigences du système d'éducation en Ontario. L'analyse des pratiques curriculaires dans la formation initiale des futurs enseignants de FLS à l'Université d'Ottawa a montré que ceux-ci ne sont pas outillés pour enseigner en classes multiculturelles. Cette observation ouvre la voie des recherches futures, beaucoup plus détaillées, qui aboutissent à l'intégration dans la formation des étudiants-maîtres de compétences spécifiquement reliées à l'exercice de la profession enseignante dans des milieux hétérogènes du point de vue ethnoculturel.

Les résultats de notre étude rejoignent sur plusieurs aspects les résultats des recherches antérieures. Premièrement, l'eurocentrisme des programmes d'éducation que les chercheurs

signalent depuis les années 80 (Mc Andrew, 1986, 1987b ; Jacquet, 1996 ; Lebrun & Gagnon, 1996 ; Mujawamariya, 2001) constitue une composante des programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa. Le manque d'inclusivité, la marginalisation des étudiants d'origines autres que canadienne anglaise ou française et des étudiants membres des minorités visibles, mise en évidence par des recherches portant sur les écoles primaires ou secondaires (Alladin, 1996 ; James & Schecter, 2000), mais aussi dans les programmes de formation initiale des maîtres (James, 1987 ; Mujawamariya, 2000a, 2000b, 2002a) représente une deuxième dimension commune avec d'autres recherches. Finalement, il faut rappeler que l'image négative de la diversité comme une source supplémentaire de problèmes en salle de classe apparaît comme une présence constante dans les études (Plante-Proulx, 1987 ; Brown, 1993).

Cette analyse nous permettra de répondre aux questions de recherche formulées dans l'introduction de cet ouvrage. La section suivante présentera les conclusions de cette étude, organisées en fonction des quatre classes de sous-questions de recherche, et suggérera des pistes de recherche à suivre pour enrichir la connaissance sur l'éducation au multiculturalisme dans les programmes de formation initiale des maîtres.

CONCLUSIONS

L'interprétation et l'analyse des résultats obtenus lors des recherches documentaire et empirique que nous avons entreprises sur la cohorte 2002/2003 nous permettent de conclure que les futurs enseignants de FLS formés à l'Université d'Ottawa ne reçoivent pas de préparation spécifique afin de travailler dans un milieu hétérogène du point de vue ethnoculturel. En effet, la recherche documentaire sur les politiques de l'Université et de la Faculté d'éducation a mis en évidence que la formation multiculturelle ne fait pas partie des priorités des deux institutions. Il n'y a pas de document qui établit une ligne directrice d'action pour encourager ou orienter la formation multiculturelle dans le cadre des programmes de formation initiale des maîtres. L'incohérence entre les politiques de promotion de l'éducation multiculturelle et antiraciste dans les écoles ontariennes, formulées au niveau du MÉFO, de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et des conseils des écoles publiques de la région Ottawa-Carleton apparaît clairement. De toute évidence, l'Université d'Ottawa ne prépare pas de futurs enseignants qui satisfassent aux exigences professionnelles du système scolaire ontarien concernant l'éducation multiculturelle.

Sans prétendre que l'éducation multiculturelle constitue la principale priorité du système éducatif ontarien, nous ne pouvons pas ignorer que les exigences pour une formation inclusive et équitable se situe au coeur des préoccupations du gouvernement fédéral, suivi de près par les politiques du gouvernement de l'Ontario. Le taux massif d'immigration en Ontario contribue sans doute à apporter une perspective plus pratique aux considérations politiques abstraites.

À la suite de l'analyse des résultats de notre recherche, il a émergé une rupture profonde entre les orientations du système et les orientations des programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'Université d'Ottawa. La méconnaissance des lignes politiques officielles par les professeurs de la Faculté d'éducation, jumelée à un manque de sensibilisation et de préparation des professeurs, semble se situer à la base de cette situation. En effet, le peu de sensibilisation au multiculturalisme se doit aux initiatives personnelles, souvent non-systématiques et orientées exclusivement sur les aspects reliés aux difficultés supplémentaires que la diversité en salle de classe soulève.

Dans le contexte d'une demande sociale croissante et pressante et d'un cadre systémique assez contraignant du point de vue politique, la Faculté d'éducation devrait ajuster ses programmes de formation initiale des maîtres de façon à offrir aux futurs enseignants de FLS (et non seulement) une préparation qui leur permette de dispenser un enseignement inclusif et équitable. Ce rajustement passe nécessairement par l'implantation des politiques officielles claires, qui établissent une base de formation uniforme et systématique¹. Un effort soutenu d'application devra accompagner l'adoption d'une telle politique. Des changements curriculaires dans le sens de l'intégration plus profonde des principes de l'éducation multiculturelle², accompagnés par des activités de formation des professeurs qui dispensent des cours dans le cadre des deux programmes de formation initiale des maîtres s'imposent.

¹ Un premier pas a été fait au moment de la rédaction de cet ouvrage par l'adoption, le 4 avril 2003, d'une politique d'équité en éducation à la Faculté d'éducation. La mise en place de cette politique portera certainement ses fruits dans les années à venir.

² Il est à noter qu'à partir de septembre 2003, un nouveau cours, PED 3719 (*Gestion de classe en contexte minoritaire pluriethnique*), sera mis en place. Ce cours sera obligatoire pour les étudiants en Formation à l'enseignement, niveau intermédiaire/supérieur.

Ces conclusions se basent sur la corroboration des résultats de l'analyse curriculaire des deux programmes de formation initiale des maîtres et des résultats de la recherche empirique menée auprès des étudiants-maîtres et des professeurs des deux programmes. Malgré le nombre assez réduit de répondants, nous considérons que les conclusions de la présente étude sont valides, en raison de la cohérence entre les résultats de l'analyse des curricula des programmes et ceux de la recherche empirique. Limitée à la population des futurs enseignants de FLS et à la cohorte 2002/2003, cette recherche ne constitue qu'un point de départ exploratoire. Certainement, des études plus approfondies sont nécessaires, pour mieux rendre compte de ce que signifie l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université d'Ottawa et pour comparer le type de formation multiculturelle des maîtres offerte dans les grandes universités de l'Ontario et du Canada. Sur un autre plan, l'examen de la cohérence entre les orientations du système d'éducation en Ontario concernant le multiculturalisme et les pratiques enseignantes dans les écoles publiques constituerait une autre piste de recherche, pas encore explorée.

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille, M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Institut national de recherche pédagogique.

Alladin, M. (1996). *Racism in Canadian Schools*. Toronto: Harcourt Brace.

Anderson, E. (1984). Reading and the bilingual child. Assessment and remediation. In N. Miller (Ed.), *Bilingualism and language disability. Assessment and remediation*. London : Croom Helm.

Apple, M. (1990). *Ideology and Curriculum*. New York : Routledge.

Banks, J. A. (1988). *Multiethnic education : Theory and practice*. 2nd édition. Boston : Allyn and Bacon.

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content : Approaches and guidelines. In J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education : Issues and perspectives*, pp. 189-207. Toronto : Allyn and Bacon.

Banks, J. (1993). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In Banks, J., & Banks, C. (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, pp. 2-26. Boston : Allyn and Bacon.

Banks, J. (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York: Teachers College Press.

Beauchamp, G. A. & Beauchamp, K. E. (1972). *Comparative analysis of curriculum systems*. 2nd édition. Illinois : The Kagg Press.

Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal : CEQ/Éditions St-Martin.

Blondin, D. (1991). Les deux espèces humaines ou l'impossibilité de la communication interculturelle entre les races. In F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme et école*, pp. 485-510. Québec : IQRC.

Brown, R. S. (1993). *A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1997 Every Secondary Student Survey Participants*. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services (report no. 207).

Byram, M. & Leman, J. (Eds.). (1990). *Bicultural and trilingual education : The foyer model in Brussels*. Clevedon : Multilingual Matters.

Carr, P. R. (1995). Employment Equity for Racial Minorities in the Teaching Profession. *Multicultural Education Journal*, 13(1), p. 28-42.

Commission royale sur l'éducation. (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle/interculturelle. (1999). Projet PEE/MC/IN/AR-
<http://www.ccmie.com>.

Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario. (2001). *Politiques et programmes*.
<http://www.cepeo.on.ca/politiques-programmes.htm>

Corson, D. (1992). Bilingual education policy and social justice. *Journal of Educational Policy*. 7 (1), pp. 45-69.

Courchêne, R. (2002). Preparing Students to Teach in the Ethnocultural / Multicultural / Antiracist / Diverse / Mainstream Classroom ! *Contact*, 28 (1), pp. 1-14.

Cummins, J. (1980). The cross-lingual dimensions of language proficiency : Implications for bilingual education and the optimal age issue. *TESOL Quaterly*, 14, pp. 175-187.

Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education : Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon : Multilingual Matters.

Dei, G. & Callixte, A. (Eds.). (2001). *Power, Knowledge and Anti-Racism Education: A Reader*. Halifax : Fernwood.

Dei, G. J. S. & Holmes, L. (1997). *Reconstructing Drop-out : A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students Disengagement from School*. Toronto : UTP.

Denis, M. (1989). *Image et représentation*. Paris : PUF.

Doll, R. (1986). *Curriculum improvement : decision making and process*. 6th ed. Boston : Allyn and Bacon.

Gaader, A. B. (1967). Bilingual education. Report of the special subcommittee on Bilingual Education of the Committee on Labor and Public Welfare, US Senate, Ninetieth Congress. Reprinted in B. Spolsky (Ed.) (1972), *The Language Education of Minority Children*, pp. 83-93. Rowley, Mass. : Newbury House.

Gauthier, C., Belzile, C. & Tardif, M. (1993). *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Québec : Les Cahiers du LABRAPs, Université Laval, Faculté des sciences de l'éducation.

Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. In F. Ouellet & M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, pp. 207-231. Québec : IQRC.

Ghosh, R. (1996). *Redefining Multicultural Education*. Toronto, Harcourt Brace.

Gillett, J. S. (1987). Ethnic bilingual education for Canada's minority groups. *Revue canadienne des langues vivantes*, 43 (2), pp. 337-356.

Giroux, H. A. (2000). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. In J. Noel (Ed.), *Notable selections in Multicultural Education*, pp. 175-184.

Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne : Peter Lang.

Goulet, G. (1986). Vers une théorie de l'éducation/apprentissage. *Revue Internationale de l'éducation*, 32(4), pp. 439- 457.

Gouvernement du Canada. (1988). *Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*. <http://lois.justice.gc.ca/fr/C-18.7>.

Hakuta, K. (1987). Degree of bilingualism and cognitive ability in Mainland Puerto Rican children. *Child Development*, 58 (5), pp. 1372-1388.

Henley, R. & Young, J. (1989). Multicultural Teacher Education: Part Three Curriculum Content and Curriculum Structure. *Multiculturalism* 12(1), pp. 24-27.

Herman, J. J. & Herman, J. L. (1994). *Practical planning for school leaders*. California : Corwin Press.

Hidalgo, F., Chavez-Chavez, R. & Ramage, J. (1996). Multicultural Education: Landscape for Reform in the Twenty-First Century. In Sikula, J. (Ed.). *Handbook of Research on Teacher Education: Second Edition*. New York: Simon & Schuster Macmillan, p.761-778.

Hohl, J. (1991). L'enseignement dans les années 90 : le défi pluriethnique. *Écho du 25e anniversaire. Tome 2*. Université de Montréal : Les Publications des la Faculté des sciences de l'éducation.

Jacquet, M. (1996). Les formes claires-obscurs de l'altérité dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. In Z. De Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, pp. 122-134. Québec : ACPLS.

James, C. (1997). Contradictory Tensions in the Experiences of African Canadians in a Faculty of Education with an Access Program. *Canadian Journal of Education* 22 (2), p. 158-174.

James, C. & Schecter, S. (2000). Mainstreaming and Marginalization: Two National Strategies in the Circumscription of Difference. *Pedagogy, Culture and Society* 8 (1), p. 23-41.

Jouz, J. G. (1976). *Values hierarchies of three groups of Spanish-English multilingual adolescents*. Ann-Harbor, MI : University microfilms international.

Kanouté, F., Hohl, J. & Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes du premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. In D. Mujawamariya (Dir.),

L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives, pp. 183-202. Québec : Éditions Logiques.

Laferrière, M. (1985). L'éducation des enfants des groupes minoritaires au Québec. *Canadian and International Education*, 14 (1), pp. 29-48.

Lambert, W. F. (1977). The effects of bilingualism on the individual : Cognitive and sociocultural implications. In P. Hornby (Ed.), *Bilingualism : Psychological, social and educational implications*, pp. 1-13. New York : Academic Press.

Lambert, W. F. (1981). Bilingualism and language acquisition. In H. Winitz (Ed.), *Native language and foreign language acquisition*. New York : New York Academy of Sciences.

Lambert, W. F. (1986). Greek Canadians' attitudes toward own group and other Canadian ethnic groups : A test of the multiculturalism hypothesis. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18 (1), pp. 35-51.

Laperrière, A. (1991). De l'indifférenciation à l'évitement. In F. Ouellet & M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société*, pp. 543-562. Montréal : IQRC.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Le Ny, F. (1985). *La psychologie cognitive*. Paris : PUF.

Lebrun, M. & Gagnon, M. (1996). La perception des valeurs dans la lecture de récits en milieu pluriethnique. In Z. De Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, pp. 135-149. Québec : ACPLS.

Lund, D. (1998). Seeking Ethnocultural Equity Through Teacher Education : Reforming University Preservice Programs. *The Alberta Journal of Educational Research*, XLIV (3), pp. 268-283.

Lynch, J. (1988). Le développement de l'enseignement multiculturel au Royaume-Uni. In F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme et école*, pp. 137-156. Québec : IQRC.

Maisonneuve, D. (1987). *Le cheminement scolaire des élèves ayant séjourné en classe d'accueil*. Québec : MÉQ.

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.

Mata, F. & Valentine, J. (1999). *Certains profils ethniques des cohortes jeunes du Canada*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.

Mc Andrew, M. (1996). L'intégration des élèves des minorités ethniques dans les écoles de langue française au Québec : éléments d'un bilan. In Z. De Koninck (Dir.), *L'éducation*

multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société, pp. 1-23. Québec : ACPLS.

Mc Andrew, M. (1986). *Études sur l'ethnocentrisme dans les manuels scolaires de langue française au Québec*. Publication de la Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.

Mc Andrew, M. (1987a). Le multiculturalisme, l'éducation interculturelle et l'éducation en langue française au Canada. *Revue de l'Association canadienne d'éducation de langue française*, XV (2), pp. 22-30.

Mc Andrew, M. (1987b). *Le traitement de la diversité raciale, ethnique et culturelle et la valorisation du pluralisme dans le matériel didactique au Québec*. Montréal : Conseil des communautés culturelles et de l'immigration.

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. (2001). *Immigration et diversité ethnoculturelle à l'école: Le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook : Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.

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. (1996). *Valeurs, influences et relations avec les pairs. Guide pédagogique*. Toronto : Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.

Ministère du Patrimoine canadien. (2001). *Rapport sur le multiculturalisme canadien 2000/2001*. Ottawa : Ministère du Patrimoine canadien.

Mio, J. S. & Awakuni, G. I. (2000). *Resistance to Multiculturalism. Issues and Interventions*. Philadelphia : Taylor and Francis Group.

Moodley, K. (1995). Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status. In Banks, J., & Banks, C. (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education*, pp. 801-820. New York : Simon & Schuster Macmillan.

Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. In F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme à l'école*, pp. 187-222. Québec : IQRC.

Mujawamariya, D. (2000a). Les minorités visibles face à la pratique d'enseignement : leçons à tirer de l'expérience des étudiants-maîtres dans un contexte francophone minoritaire. In C. Lessard & C. Gervais (Dir.), *L'évaluation des nouveaux programmes de formation des maîtres : une compétence à développer*, pp. 281 – 298. Montréal : Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

Mujawamariya, D. (2000b). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles: le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflets* 6(2), p. 138-165.

Mujawamariya, D. (2001). De l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : qu'en disent des étudiants-maîtres et leurs professeurs ?. *Éducation Canada* 41(2), pp. 8 – 12.

Mujawamariya, D. (2002a). Les minorités visibles sur le chemin de la profession enseignante: un parcours parsemé d'embûches. In D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Québec : Les Éditions Logiques, pp. 203-236.

Mujawamariya, D. (2002b). Ce sont nos écoles aussi : propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Éducation Canada* 41(3), pp. 21-23+35.

Mujawamariya, D., Assunta Cuffaro, M. & Tardif, M. (2001). Where do we stand on multicultural education and how committed to it are we : Faculty members respond. In M. Pagé, F. Ouellet & L. Cortesão (Dir.), *L'Éducation à la citoyenneté*, pp. 289 – 304. Québec : Éditions du CRP.

Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme, théorie et pratique*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

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.

Orlikow, L. & Young, J. (1993). The Struggle for Change : Teacher Education in Canada. In Verma, G. K. (Ed.), *Inequality and Teacher Education*, pp. 70-88. London : Falmer Press.

Ottawa-Carleton School Board. (2001a). *Politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle. P.098.CUR du 30 avril 2001*. <http://ocdsb.edu.on.ca/Politiques-Procedures/PPM>.

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/Politiques-Procedures/PPM>.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: Essais sur la formation interculturelle*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.

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.

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. CEC, Québec.

Satzewich, V. (Ed.). (1998). *Racism and Social Inequality in Canada : Concepts, Controversies and Strategies of Resistance*. Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc.

Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools, the great ideological debate*. New Jersey : Educational technology publications.

Shapson, S. & D'ohley, V. (1984). *Bilingual and Multicultural Education : Canadian Perspectives*. Avon, Angleterre : Multicultural Matters.

Simard, J.-J. (1991). Droits, minorités et identité. A l'arrière-plan de l'éducation interculturelle. In F. Ouellet & M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, pp. 155-197. Québec : IQRC.

Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not : The education of minorities*. Clevedon : Multilingual Matters.

Solomon, R. P. & Levine-Rasky, C. (1996). *Accommodation and Resistance : Educators' Response to Multicultural and Anti-Racist Education*. North York : York University.

Stanley, T. J. (2002). Multiculturalisme critique, quelques perspectives en éducation. In D. Mujawamariya (Dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante. Récits d'expériences, enjeux et perspectives*, pp. 87-100. Québec : Éditions Logiques.

Statistique Canada. (1996). *Recensement de 1996*. Ottawa : Statistique Canada.

Statistique Canada. (2001). *Recensement de 2001*. Ottawa : Statistique Canada.

Steele, S. (1990). *The Content of Our Character. A new Vision of Race in the United States*. New York : St. Martin's Press.

St-Germain, C. (1988). *La progression des élèves au secondaire et au collégial selon la langue maternelle. Évolution de 1976 à 1982*. Québec : MEQ.

St-Jacques, M. (1996). Le Conseil scolaire de l'Île de Montréal : un pionnier majeur de l'éducation interculturelle. In Z. De Koninck (Dir.), *L'éducation multiculturelle : état de la question. Rapport no 3, L'éducation multiculturelle : école et société*, pp. 24-32. Québec : ACPLS.

- Taba, H. (1962). *Curriculum development : Theory and Practice*. New York : Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Van der Maren, J. M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Villata, B. (1985). *Bilingualisme et problématique des langues ethniques*. Québec : Centre international de recherche sur le bilinguisme.
- Voix Féministes (2001). Special Edition : Seen But Not Heard : Aboriginal Women and Women of Colour in the Academy. *Voix Féministes* 11.
- Wallen, T. (1991). *Multiculturalism and Quebec : A Province in Crisis*. Toronto : Williams-Wallace.
- Watt, D. & Roessingh, H. (1994). *Inclusion and language minority education: curricular implications*. Faculty of Education, University of Calgary.
- Willig, A. (1985). A meta-analysis of selected studies on the effectiveness of bilingual education. *Review of Educational Research*, 55 (3), pp. 269-317.
- Wong Fillmore, I. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, pp. 323-346.
- Worswick, C. (2001). *Le rendement scolaire des enfants des immigrants au Canada, 1995-98*. Ottawa : Statistique Canada.
- Young, J. (1995). Multicultural and Anti-Racist Teacher Education : A Comparison of Canadian and British Experiences in the 1970's and 1980's. In Ng, R., Staton, P. & Scane, J. (Dir.), *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*, pp. 45-63. Toronto: OISE Press.
- Zais, R. S. (1976). *Curriculum : Principles and Foundations*. New York : Thomas Y. Crowell.

ANNEXE A

GUIDE D'ENTREVUE :

Questions pour les étudiants-maîtres¹

1. Le programme de formation à l'enseignement vous a-t-il préparé à travailler avec des élèves de diverses origines ethniques ? Avez-vous examiné en quelle mesure le curriculum reflète ou aborde les questions reliées au multiculturalisme et à l'antiracisme? Si oui, à quelles activités avez-vous participé ?
2. Pensez-vous que les cours que vous avez suivis dans le programme de formation à l'enseignement reflètent les diverses traditions culturelles ? Sinon, quelles traditions culturelles ne sont pas prises en considération dans le programme et lesquelles le sont?
3. Selon vous, la formation que vous avez suivie au sujet du multiculturalisme et de l'antiracisme est-elle suffisante ou insuffisante ? Expliquez.
4. La Faculté d'éducation développe-t-elle un curriculum et des activités qui préparent les futur(e)s enseignant(e)s à négocier avec ou à instruire des élèves de diverses origines ethniques ? Si oui, pourriez-vous décrire ce curriculum et ces activités et dire comment ils se traduisent concrètement dans la formation des maîtres ?

¹ Le guide d'entrevue a été adapté d'après celui utilisé dans le cadre du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004).

5. Comment le multiculturalisme et l'antiracisme sont-ils enseignés aux étudiant(e)s à la formation des maîtres ? Quels concepts, quelles théories sont présentés au sujet du multiculturalisme et de l'antiracisme ? Quelles activités pédagogiques spécifiques utilisent les professeurs de la Faculté d'éducation pour enseigner l'éducation multiculturelle et antiraciste?
6. Considérez-vous que travailler avec des élèves dont la première langue n'est pas l'anglais pose des défis supplémentaires au professeur de FLS ? Dans le cadre des cours de didactique du FLS, des stratégies spécifiques pour travailler avec des élèves pour lesquels le français est la troisième langue vous ont-elles été enseignées ? Si oui, lesquelles ?
7. La pratique d'enseignement lors des stages fait partie intégrante de votre formation à l'enseignement. Celle-ci a-t-elle contribué à votre formation à l'éducation multiculturelle et antiraciste ? Expliquez.
8. Comment définissez-vous l'éducation multiculturelle/antiraciste ?
9. L'éducation multiculturelle/antiraciste est-elle importante pour vous ?
10. Êtes-vous satisfait(e) de la manière dont vous êtes préparé(e) pour travailler avec les élèves de diverses origines ethniques? Sinon, avez-vous des suggestions pour améliorer la situation ?

ANNEXE B

GUIDE D'ENTREVUE :

Questions pour les professeurs

1. Pourriez-vous me dire comment les différentes autorités curriculaires suivantes définissent et évaluent l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme:
 - a) le Ministère de l'éducation?
 - b) les comités d'accréditation (approbation) des programmes ?
 - c) les comités de programmes au niveau de la Faculté d'éducation ?
2. Quelles sont les politiques officielles concernant l'éducation multiculturelle et antiraciste dans le cadre du programme de formation des maîtres :
 - a) au niveau de l'Université d'Ottawa et de la Faculté ?
 - b) au niveau ministériel ?
3. La Faculté d'éducation développe-t-elle un curriculum et des activités qui préparent les étudiants-maîtres à négocier avec et à instruire les élèves de diverses origines ethniques ? Si oui, pourriez-vous décrire ce curriculum, ces activités et dire comment ils sont concrètement traduits dans la formation des étudiants-maîtres ?
4. Quelle importance ou quelle place les administrateurs et les professeurs du programme de formation des maîtres accordent-ils aux questions multiculturelles et antiracistes dans la formation des futurs enseignants ?

Nota : Le guide d'entrevue a été adapté d'après celui utilisé dans le cadre du projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada: le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya (subvention du CRSH 2001/2004).

5. Comment le multiculturalisme et l'antiracisme sont-ils enseignés aux étudiants-maîtres ?
Quels concepts et quelles théories sur les questions du multiculturalisme et de l'antiracisme sont enseignés ? Quelles sont les activités didactiques spécifiques utilisées par les professeurs de la Faculté d'éducation pour enseigner la problématique du multiculturalisme et de l'antiracisme et les questions liées ?
6. Comment les objectifs, relatifs à l'éducation multiculturelle et antiraciste, spécifiés dans le programme d'études, sont-ils atteints au niveau de l'enseignement ?
7. Comment la structure du programme de formation des maîtres reflète-t-elle l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme ? Y a-t-il des cours obligatoires ou optionnels offerts sur le multiculturalisme et sur l'antiracisme ? Avant d'accréditer le programme de formation des maîtres, y a-t-il des exigences spécifiques à rencontrer (par exemple, est-il nécessaire qu'un certain nombre de cours sur le multiculturalisme et sur l'antiracisme soit offert ?)
8. Considérez-vous que travailler avec des élèves dont la première langue n'est pas l'anglais pose des défis supplémentaires au professeur de FLS ? Dans le cadre des cours de didactique du FLS, enseignez-vous des stratégies spécifiques pour travailler avec des élèves pour lesquels le français est la troisième langue ? Si oui, lesquelles ?
9. Comment vos étudiants et vos supérieurs évaluent-ils votre enseignement du point de vue de vos habiletés à traiter des questions multiculturelles et antiracistes ?
10. La Faculté d'éducation a-t-elle une politique officielle d'embauche, de recrutement et de sélection des professeurs et des chargés de cours membres des minorités culturelles ? Cette politique est-elle effectivement appliquée ? Si oui, comment ?

- ;
- 11.** Êtes-vous satisfait de la manière dont les questions liées au multiculturalisme et à l'antiracisme sont traitées ? Si non, avez-vous des suggestions pour améliorer la situation ?

Nombre d'étudiants à l'Université d'Ottawa selon le sexe

	pré-diplômés		diplômés		
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	total
femmes	10700	3423	1303	691	16117
hommes	7310	2234	1187	614	11345
total	18010	5657	2490	1305	27462

ANNEXE C

Nombre d'étudiants de l'Université selon le sexe

INSTITUTIONNELLE ET PLANIFICATION

Nombre d'étudiants à l'Université d'Ottawa selon l'âge

	pré-diplômés		diplômés		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
champs vide	36	8	2	1	47
17 ans et moins	55	5	.	.	60
18-20	6103	336	.	.	6439
21-25	8883	2250	699	112	11944
26-30	1705	1026	827	381	3939
31-35	670	619	468	330	2087
36-40	292	483	266	223	1264
41-45	136	380	120	125	761
46-50	91	291	62	80	524
51-55	23	145	33	39	240
56-60	10	57	5	10	82
61-65	5	26	4	2	37
66-70	1	15	3	1	20
71-75	.	9	.	1	10
76-80	.	6	.	.	6
80 et plus	.	1	1	.	2
total	18010	5657	2490	1305	27462

ANNEXE D

Nombre d'étudiants de l'Université selon l'âge

ANNEXE E

Nombre d'étudiants de l'Université selon la langue maternelle

	pré-diplômés			diplômés			total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps complet	temps partiel	total	
champs vide	5	2	3	5	15		
Anglais	10107	2834	885	528	14354		
Français	5507	1877	562	387	8333		
Allemand	14	8	5	2	29		
Langue arabe	276	97	104	44	521		
Chinois	167	104	447	134	852		
Espagnol	51	35	54	17	157		
Langue indienne	16	6	13	6	41		
Italien	8	7	5	2	22		
Perse	27	20	39	8	94		
Polonais	26	16	11	7	60		
Portugais	11	12	5	4	32		
Russe	15	18	17	5	55		
Slave	3	1	3	.	7		
Tcheque	4	1	.	.	5		
Ukrainien	4	5	4	1	14		
Vietnamien	41	26	6	4	77		
Autres	1677	572	325	151	2725		
Aucune réponse	51	16	2	.	69		
total	18010	5657	2490	1305	27462		

ANNEXE F

Nombre d'étudiants de l'Université selon le pays d'origine

	pré-diplômés		diplômés		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
Canada	15902	5009	1489	1043	23443
China, People's Republic	255	109	458	120	942
Country not reported	93	92	2	1	188
France	126	8	38	7	179
India	81	17	35	14	147
Lebanon	83	27	14	10	134
Iran, Islamic Republic of	43	16	62	8	129
United States	58	21	15	6	100
Saudi Arabia	77	3	6	.	86
champs vide	68	5	.	.	73
Pakistan	37	9	17	7	70
Korea, Republic of (South)	26	15	17	8	66
Taiwan, Province of China	38	16	6	4	64
Haiti	37	18	3	2	60
Sri Lanka	42	10	4	3	59
Romania	21	7	23	5	56
Morocco	26	6	15	5	52
Tunisia	31	5	12	3	51

Somalia	29	14	.	2	45
Congo	35	8	2	.	45
Algeria	24	7	9	3	43
Bangladesh	26	4	10	3	43
Jordan	20	9	12	1	42
Egypt	21	6	10	4	41
Burundi	29	9	2	.	40
Russia (U.S.S.R.)	15	8	14	3	40
Libyan Arab Jamahiriya	26	3	10	.	39
Turkey	12	5	14	5	36
Cameroon	22	6	4	1	33
Mexico	12	5	14	2	33
Rwanda	25	4	2	1	32
England	20	4	2	3	29
Colombia	8	8	9	2	27
Japan	13	3	7	4	27
United Kingdom	18	3	4	1	26
Zaire	19	6	1	.	26
Germany	20	.	5	.	25
Nigeria	19	3	2	1	25
Ghana	16	4	5	.	25
Poland	15	4	5	.	24
Kenya	17	1	2	1	21
Djibouti	12	8	.	.	20

Australia	15	3	1	.	19
Malaysia	7	2	5	3	17
Brazil	10	1	3	3	17
Spain	6	1	9	1	17
Yugoslavia	8	3	5	1	17
Iraq	12	2	2	1	17
Chad	9	7	1	.	17
Hong Kong	7	4	5	.	16
Sudan	7	8	.	1	16
Kuwait	13	3	.	.	16
Jamaica	13	.	1	1	15
Philippines	11	4	.	.	15
Viet Nam	9	5	1	.	15
Venezuela	4	4	6	.	14
Indonesia	8	3	3	.	14
Ukraine	10	1	3	.	14
Côte d'Ivoire	11	1	1	1	14
Bulgaria	9	2	2	.	13
Thailand	8	.	5	.	13
Qatar	10	2	1	.	13
Trinidad and Tobago	8	1	1	2	12
Syrian Arab Republic	7	2	2	1	12
Palestine	8	3	.	1	12
Gabon	10	.	2	.	12

Slovak Republic	1	1	1	1	1	3
Cambodia	3	.	.	.	.	3
El Salvador	3	.	.	.	.	3
Cuba	2	.	.	1	.	3
New Zealand	1	2	.	.	.	3
Albanie	2	.	1	1	.	3
Slovenia	.	1	2	.	.	3
Korea, Democratic People's Republic of (North)	.	1	2	.	.	3
Liberia	3	.	.	.	.	3
Zambia	2	.	1	.	.	3
Honduras	1	2	.	.	.	3
Guinea	.	.	2	.	.	2
Macao	1	1	.	.	.	2
Armenia	1	.	1	.	.	2
Bermuda	.	1	.	1	.	2
Bahamas	1	1	.	.	.	2
Uruguay	2	.	.	.	.	2
Lithuania	2	.	.	.	.	2
Dominican Republic	1	.	1	.	.	2
Finland	1	1	.	.	.	2
Brunei Darussalam	2	.	.	.	.	2
Austria	1	1	.	.	.	2

Kazakhstan	1	.	1	.	2
Sierra Leone	2	.	.	.	2
Outside Canada	.	.	2	.	2
Seychelles	2	.	.	.	2
Botswana	1	.	1	.	2
Nicaragua	2	.	.	.	2
Suriname	2	.	.	.	2
Bolivia	.	1	.	.	1
Mozambique	1	.	.	.	1
Latvia	1	.	.	.	1
Scotland	1	.	.	.	1
Netherlands Antilles	.	1	.	.	1
Tonga	.	.	1	.	1
Mongolia	1	.	.	.	1
Africa (Country N.R.)	1	.	.	.	1
Moldova	1	.	.	.	1
Costa Rica	.	1	.	.	1
Ireland, Northern	1	.	.	.	1
Kyrgyzstan	1	.	.	.	1
Cyprus	.	.	1	.	1
Dominica	1	.	.	.	1
Mauritania	.	.	1	.	1

Europe (Country N.R.)	1	.	.	.	.	1	.	1
Asia (Country N.R.)	1	.	.	.	.	1	.	1
Cayman Islands	1	.	.	.	.	1	.	1
Antigua & Barbuda	1	.	.	.	.	1	.	1
Myanmar	.	1	.	.	.	.	.	1
total	18010	5657	2490	1305	27462			

Nombre d'étudiants de la faculté d'éducation selon le sexe

	Formation à l'enseignement		Teacher Education		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
femmes	267	161	485	314	1227
hommes	79	31	131	48	289
total	346	192	616	362	1516

Nombre d'étudiants de la faculté d'éducation selon l'âge

	Formation à l'enseignement		Teacher Education		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
champs vide	1	1	.	.	2
21-25	149	24	293	16	482
26-30	68	59	157	105	389
31-35	30	42	66	64	202
36-40	32	24	41	49	146
41-45	27	19	36	50	132
46-50	29	12	20	46	107
51-55	8	10	2	25	45
56-60	2	1	1	7	11
total	346	192	616	362	1516

ANNEXE G

Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon le sexe

Nombre d'étudiants de la faculté d'éducation selon la langue maternelle

	Formation à l'enseignement		Teacher Education		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
Anglais	31	7	577	317	932
Français	278	180	13	36	507
Allemand	.	.	.	2	2
Langue arabe	.	2	.	.	2
Chinois	.	.	1	.	1
Polonais	.	.	.	1	1
Ukrainien	.	.	.	1	1
Autres	36	3	24	4	67
Aucune réponse	1	.	1	1	3
total	346	192	616	362	1516

ANNEXE H

Nombre d'étudiants de Faculté d'éducation selon l'âge

Nombre d'étudiants de la faculté d'éducation selon le pays d'origine

	Teacher Education		Formation à l'enseignement		total
	temps complet	temps partiel	temps complet	temps partiel	
Canada	595	352	293	190	1430
Country not reported	.	3	9	.	12
France	.	.	9	1	10
Algeria	.	.	10	.	10
United States	4	2	.	.	6
Haiti	.	.	4	1	5
Zaire	.	.	4	.	4
England	1	2	.	.	3
Romania	.	1	2	.	3
United Kingdom	1	1	.	.	2
Cameroon	.	.	2	.	2
India	2	.	.	.	2
Congo	.	.	2	.	2
Byelorussia (Belarus)	2	.	.	.	2
Pakistan	2	.	.	.	2
Morocco	.	.	2	.	2
Rwanda	.	.	1	.	1
Portugal	1	.	.	.	1

ANNEXE I

Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon la langue maternelle

ANNEXE J

Nombre d'étudiants de la Faculté d'éducation selon le pays d'origine

Czechoslovakia Republic	1	.	.	.	.	1
Yugoslavia	.	1	.	.	.	1
St. Lucia	1	.	.	.	.	1
Venezuela	1	.	.	.	.	1
Egypt	.	.	1	.	.	1
Lebanon	.	.	1	.	.	1
Tunisia	.	.	1	.	.	1
Greece	1	.	.	.	.	1
Brazil	1	.	.	.	.	1
Germany	1	.	.	.	.	1
Iran, Islamic Republic of	1	.	.	.	.	1
Denmark	1	.	.	.	.	1
Ukraine	.	.	1	.	.	1
Togo	.	.	1	.	.	1
champs vide	.	.	1	.	.	1
Cote d'Ivoire	.	.	1	.	.	1
Burundi	.	.	1	.	.	1
total	616	362	346	192	.	1516

[illegible]