

**Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles
pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada**

Andréanne Gélinas Proulx

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

Faculté d'éducation
Université d'Ottawa

© Andréanne Gélinas Proulx, Ottawa, Canada, 2014

Remerciements

Cette thèse est le fruit d'une collaboration inouïe avec une myriade de personnes qui ont toutes été d'une aide et d'un apport significatifs. Sans eux, ce projet de recherche et mes études n'auraient pu guère se concrétiser et pour cela, je les remercie du fond du cœur.

L'engagement, la collaboration, les compétences et l'extrême générosité des participants de cette recherche doivent être soulignés. Alain, Henri, Jacques, Lucie, Nicole, Sophie et Sylvie, je ne pourrai jamais vous remercier suffisamment pour votre participation à ce projet de recherche. J'en profite également pour complimenter les conseils scolaires qui vous ont appuyés.

Des collaborateurs¹ marocains se sont aussi dévoués pour le stage interculturel et je leur en suis extrêmement reconnaissante. Au délégué du Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc, au directeur d'une académie régionale, aux directions d'école ainsi qu'au personnel et élèves de leur école : شكراً [ʃukran]. Du Centre d'éducation civique marocain, je tiens à souligner l'efficacité et la gentillesse de nos guides-accompagnateurs et de monsieur Elarbi Imad. Ce dernier a été un maître d'orchestre fantastique. Son leadership, ses compétences interculturelles, son dévouement et sa flexibilité sont quelques-unes de ses nombreuses qualités qui méritent d'être mentionnées et remerciées.

J'apprécie aussi l'appui reçu de monsieur Roger Paul, directeur général de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones, qui a fait connaître ce projet d'un océan à l'autre. Le soutien de plusieurs membres de la Faculté d'éducation et du Bureau international de l'Université d'Ottawa lors de l'opérationnalisation du stage est également à mentionner. Un remerciement particulier s'adresse au professeur Ibrahim pour son rôle d'intermédiaire, de médiateur et de conseiller vis-à-vis de nos collaborateurs marocains. De surcroît, je suis reconnaissante envers les professeurs Marianne Jacquet et Marie Mc Andrew d'avoir accepté de contribuer à la recherche en tant qu'expertes. Je tiens également à remercier Michel Bédard et Robert Gélinas pour leur révision linguistique.

En outre, les conseils judicieux tant méthodologiques que conceptuels, ainsi que les encouragements et appuis multiformes et continuels des membres de mon comité de thèse ont été grandement appréciés. Je remercie donc chaleureusement la professeure Carole

¹ Le masculin est utilisé à titre épique dans le seul but d'alléger le texte.

Fleuret, le professeur Nicholas Ng-A-Fook et la professeure Marielle Simon. Je remercie également la professeure Antoinette Gagné qui a accepté d'être l'évaluatrice externe. Enfin, Professeure Claire IsaBelle, vous avez été une directrice inspirante, motivante, créative, compréhensive, engagée, dévouée et généreuse. Vous m'avez enseigné, guidée, conseillée, soutenue, corrigée et re-corrigée. Vous avez cru en moi, vous avez partagé vos connaissances avec moi, j'ai profité de vos compétences et j'ai eu le plaisir de travailler sur ce stage qui était un projet inspiré de vos propres recherches. Pour tout ce que vous m'avez apporté, je vous remercie infiniment et j'espère être à la hauteur de vos enseignements.

Mon passage à l'Université d'Ottawa m'a également permis de rencontrer des professeurs exceptionnels, du personnel de soutien d'une grande qualité et des collègues et amis étudiants qui ont fait de ce passage un moment fort agréable et intellectuellement riche. À toutes ces personnes MERCI! et THANK YOU!

Pour accomplir un tel projet et rester équilibrée, cela prend une famille et des amis patients, compréhensifs, attentionnés, positifs et généreux dans leurs encouragements. Également leur amour et leur amitié ont été d'un grand réconfort lors de moments de doute et de stress. Particulièrement, un grand MERCI aux meilleurs parents du monde et AKPEWO à mon conjoint qui m'inspire par sa détermination et son courage.

Finalement, je salue la générosité des agences subventionnaires qui m'ont permis de consacrer davantage de temps à mes études sans souffrir de tracas financiers et de pouvoir parfaire mes compétences en accomplissant des contrats comme assistante de recherche. Merci au ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario, à l'Association des universités de la francophonie canadienne, au Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, à l'Université d'Ottawa et à l'Association des étudiant(e)s diplômé(e)s de l'Université d'Ottawa.

Dédicace

À Pierre Gélinas et Denise Proulx
pour leur amour et leur dévouement incommensurable

On voyage pour changer, non de lieu, mais d'idées

Hippolyte Taine (1828-1893) Philosophe et historien français

Résumé

Si l'une des missions des écoles de langue française en contexte linguistique minoritaire au Canada est de (re)produire les cultures et la langue des communautés francophones, il reste qu'elles doivent être inclusives pour assurer la réussite des élèves présentant des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Les directions et futures directions de ces écoles devraient donc développer une compétence interculturelle (CI). Or, cette CI n'est pas définie dans la littérature reliée à l'administration scolaire en contexte linguistique minoritaire. De fait, notre étude avait pour but 1) de définir la CI des directions d'école et 2) de concevoir et mettre à l'essai une formation qui répond aux besoins des directions pour comprendre comment elle permet le développement de la CI de ces dernières. Pour y arriver, nous avons mené une recherche qualitative, avons suivi un paradigme pragmatico-interprétatif et avons utilisé le devis de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003) qui comprend six phases. La première impliquait une analyse des besoins pour déterminer la nécessité de développer l'objet pédagogique. À la phase 2, nous proposons de développer un stage interculturel au Maroc qui respectait les conditions du cadre conceptuel pour combler un besoin. Les phases 3 et 4 ont permis de construire le stage, soit 13 activités se déroulant avant, pendant et après le séjour au Maroc qui reposent sur ledit cadre conceptuel et plus précisément sur une définition opérationnelle de la CI que nous avons élaborée. La phase 5 a consisté à mettre à l'essai le stage et à le valider. La dernière phase vise à diffuser les résultats de l'étude. Sept personnes de quatre provinces ont participé au stage. Elles ont complété des exercices écrits et deux entrevues ont été réalisées. Pour l'analyse des données, nous avons employé l'analyse de contenu et le logiciel QSR NVivo 8. Nos résultats portent sur la perception des stagiaires vis-à-vis 1) de la définition de la CI, 2) du développement de leur CI avant, pendant et après le séjour au Maroc qu'ils ont vécu et 3) des conditions qui influencent le développement de leur CI. À la lumière de ces résultats, nous proposons pour les directions et futures directions d'école de langue française en contexte linguistique minoritaire un modèle hypothétique de la CI qui comprend trois composantes et 12 indicateurs de même qu'un modèle hypothétique du stage interculturel à l'international qui inclut sept conditions. Nous inférons qu'un stage peut avoir un impact positif sur le développement de la CI des directions et futures directions d'école participantes et pourrait favoriser l'inclusion des acteurs scolaires issus de l'immigration.

Abstract

Even if one of the missions of French schools in linguistic minority contexts in Canada is to (re)produce the cultures and the language of the Francophone communities, these schools also have to be inclusive to insure the success of students presenting ethnocultural, linguistic, and religious diversity. Thus, principals and future principals of these schools need to develop their intercultural competence (IC). However, IC is not defined in the educational administration literature regarding linguistic minority contexts. Therefore, our study aimed to 1) define the school principal's IC, and 2) design and pilot a training session that fulfills the needs of school principals to understand how it develops their IC. To achieve this goal, we undertook a qualitative study based on a pragmatic-interpretative paradigm and used a research and development design (Van der Maren, 2003) that involves six distinct phases. The first phase involved analysing the need to determine the necessity to design a pedagogical tool. For the second phase, we proposed to develop an intercultural immersion training session in Morocco that respected the conditions of the conceptual framework to fulfil a need. Phases 3 and 4 made it possible to construct the training, which involved 13 activities that take place before, during and after the stay in Morocco which rely on this conceptual framework and more precisely on an operational definition of IC we elaborated. The fifth phase consisted of trying out and validating the intercultural immersion. The last phase involved disseminating the results of the study. Seven people from four provinces participated in the intercultural immersion training session in Morocco. Written exercises were completed and two interviews were conducted. To analyse the data, we used content analysis and QSR NVivo 8 software. Our results of trainees' perceptions pertain to: 1) the IC definition, 2) the development of their IC before, during and after the stay in Morocco that they experienced, and 3) the conditions that influenced the development of their IC. In light of those results, we proposed the following two hypothetical models regarding principals and future principals of French schools in a linguistic minority context: 1) a hypothetical model of IC which includes three components and 12 indicators, 2) a hypothetical model of the international intercultural immersion training session which includes seven conditions. Based on the findings, it can be inferred that an intercultural immersion experience could have a positive impact on the IC of participants and increase inclusion of immigrant school stakeholders.

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	I
DÉDICACE	III
RÉSUMÉ.....	V
ABSTRACT	VI
TABLE DES MATIÈRES	VII
LISTE DES TABLEAUX	XII
LISTE DES FIGURES	XIV
LISTE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS.....	XV
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1 : CONTEXTE ET PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1. SITUATION LINGUISTIQUE ET ÉTAT DES LIEUX SUR L'IMMIGRATION AU CANADA	4
1.1.1. <i>Situation linguistique sur les plans juridique, scolaire et démographique.</i>	4
1.1.2. <i>Évolution de l'immigration au Canada, dans les communautés francophones et dans les écoles de langue française.</i>	6
1.2. RÉPONSES POLITIQUES ET ÉDUCATIVES VIS-À-VIS DE L'IMMIGRATION AU CANADA.....	9
1.2.1. <i>Idéologies politiques en vigueur au Canada, au Québec et en milieu de valorisation culturelle et linguistique.</i>	9
1.2.2. <i>Différentes dénominations de l'éducation liée à la diversité</i>	10
1.3. INCLUSION DES IMMIGRANTS EN MILIEUX DE VALORISATION CULTURELLE ET LINGUISTIQUE	11
1.3.1. <i>Inclusion de la diversité dans les communautés francophones.</i>	12
1.3.2. <i>Inclusion de la diversité dans les écoles de langue française.</i>	13
1.4. VÉCUS SCOLAIRES ET ACCULTURATION DES ÉLÈVES ISSUS DE L'IMMIGRATION	16
1.5. RESPONSABILITÉS ET COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE	20
1.5.1. <i>Contexte anglo-dominant : compétence des directions d'école en gestion inclusive de la diversité.</i>	21
1.5.2. <i>Contexte québécois : compétence des directions d'école en gestion inclusive de la diversité</i>	22
1.5.3. <i>Contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada : compétence des directions d'école de langue française en gestion inclusive de la diversité.</i>	24
1.6. FORMATIONS PORTANT SUR LA GESTION INCLUSIVE DE LA DIVERSITÉ	26
1.6.1. <i>Offre de formation sur le plan quantitatif.</i>	27
1.6.2. <i>Offre de formation sur le plan qualitatif.</i>	29
1.7. BUT DE LA RECHERCHE	32
1.8. ORIGINALITÉ ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	34
CHAPITRE 2 : CADRE CONCEPTUEL	36
2.1. CULTURE	36
2.2. INTERCULTUREL, INCLUSION, ÉQUITÉ, JUSTICE SOCIALE ET COHÉSION SOCIALE.....	39
2.3. LEADERSHIP « INTERCULTUREL » DES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE	41

2.4. TÂCHES DES DIRECTIONS D'ÉCOLE AYANT UN LEADERSHIP « INTERCULTUREL ».....	45
2.5. COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE	47
2.5.1. <i>Significations d'une compétence</i>	47
2.5.2. <i>Origine et définitions de la compétence interculturelle</i>	48
2.5.3. <i>Composantes retenues de la compétence interculturelle</i>	52
2.5.4. <i>Indicateurs retenus des composantes de la compétence interculturelle.</i>	54
2.6. DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	61
2.7. FORMATION POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	65
2.7.1. <i>Inventaire des méthodes en formation interculturelle</i>	65
2.7.2. <i>Démarche pour faire le choix parmi les méthodes en formation interculturelle</i> ..	68
2.7.3. <i>Effets de l'immersion et d'autres méthodes</i>	70
2.7.3.1. <i>Effets bénéfiques de l'immersion</i>	70
2.7.3.2. <i>Effets bénéfiques de l'immersion sur les intervenants scolaires</i>	71
2.7.3.3. <i>Précautions à prendre lors de la formation par immersion</i>	73
2.7.3.4. <i>Effets bénéfiques et précautions à prendre pour d'autres méthodes.</i>	75
2.7.4. <i>Appuyer l'immersion par des principes, une approche et les sources du sentiment d'autoefficacité</i>	77
2.8. SYNTHÈSE DES CONDITIONS D'UNE FORMATION INTERCULTURELLE	80
2.9. PERCEPTION : UN MOYEN POUR ATTEINDRE LES DEUX VISÉES DE NOTRE BUT	81
2.10. QUESTIONS DE RECHERCHE ET PERTINENCE DE L'ÉTUDE.....	83
CHAPITRE 3 : ÉPISTÉMOLOGIE ET MÉTHODOLOGIE	85
3.1. POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : D'UN ENJEU PRAGMATIQUE VERS UNE ÉPISTÉMOLOGIE INTERPRÉTATIVE	85
3.1.1. <i>Caractéristiques d'une posture épistémologique interprétative</i>	86
3.2. CARACTÉRISTIQUES D'UNE RECHERCHE QUALITATIVE	89
3.3. RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET PÉDAGOGIQUE	90
3.3.1. <i>Phase 1 : analyse de la demande (analyse des besoins, du marché)</i>	91
3.3.2. <i>Phase 2 : cahier des charges (contrat de production)</i>	92
3.3.3. <i>Phase 3 : conception de l'objet (conceptualisation et modélisation)</i>	92
3.3.4. <i>Phase 4 : préparation et construction (simulation et prototype)</i>	92
3.3.5. <i>Phase 5 : mise au point (essais réels, évaluations, adaptations)</i>	93
3.3.6. <i>Phase 6 : implantation (la mise en marché)</i>	93
3.4. NOTRE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET PÉDAGOGIQUE.....	94
CHAPITRE 4 : IDENTIFICATION DES BESOINS : PHASES 1 ET 2 – MÉTHODES ET RÉSULTATS.....	96
4.1. PREMIÈRE ANALYSE : TYPES DE FORMATION EXISTANTS POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE.....	96
4.1.1. <i>Procédures et méthodes de la première analyse de la demande</i>	97
4.1.2. <i>Résultats de la première analyse de la demande</i>	97
4.2. DEUXIÈME ANALYSE : SÉLECTION DU LIEU DU STAGE INTERCULTUREL	99
4.2.1. <i>Procédures et méthodes de la deuxième analyse de la demande</i>	100
4.2.2. <i>Résultats de la deuxième analyse de la demande</i>	100
4.3. TROISIÈME ANALYSE : RECOMMANDATIONS D'EXPERTES	102
4.3.1. <i>Procédures et méthodes de la troisième analyse de la demande</i>	102
4.3.2. <i>Résultats de la troisième analyse de la demande</i>	103

4.4. CAHIER DES CHARGES	105
4.5. CONCLUSION DES PHASES 1 ET 2 DE NOTRE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET PÉDAGOGIQUE	107
CHAPITRE 5 : OPÉRATIONNALISATION : PHASES 3 ET 4 – MÉTHODES ET RÉSULTATS.....	108
5.1. PROCÉDURES ET MÉTHODES DE LA CONCEPTION, PRÉPARATION ET CONSTRUCTION DE L'OBJET PÉDAGOGIQUE	108
5.2. RÉSULTATS DE LA CONCEPTION, PRÉPARATION ET CONSTRUCTION DE L'OBJET PÉDAGOGIQUE.....	110
5.2.1. Avant le séjour au Maroc : formation prédépart au Canada.....	111
5.2.2. Pendant le séjour au Maroc	115
5.2.2.1. Exercices brise-glace au Maroc.....	116
5.2.2.2. Séance d'orientation au Maroc	118
5.2.2.3. Visite d'écoles marocaines.....	118
5.2.2.4. Ateliers au Maroc portant sur l'administration scolaire	120
5.2.2.5. Parrainage entre Marocains et Franco-Canadiens au Maroc	120
5.2.2.6. Échanges planifiés au Maroc	122
5.2.2.7. Pauses métacognitives au Maroc.....	123
5.2.2.8. Activités réflexives au Maroc : séances plénières.....	124
5.2.2.9. Moments non structurés au Maroc	127
5.2.2.10. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires franco-canadiens et une institution éducative canadienne	128
5.2.2.11. Remue-méninges sur les chocs du retour	128
5.2.3. Après le séjour au Maroc : formation au Canada après le retour.....	129
5.3. CONCLUSION DES PHASES 3 ET 4 DE NOTRE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET PÉDAGOGIQUE.....	130
CHAPITRE 6 : MISE À L'ESSAI ET VALIDATION : PHASE 5 – MÉTHODES....	132
6.1. PARTICIPANTS ET MÉTHODES DE RECRUTEMENT	132
6.1.1. Critères de sélection et méthodes de recrutement des participants	132
6.1.2. Description des participants.....	135
6.2. INSTRUMENTS DE COLLECTE DE DONNÉES.....	136
6.2.1. Autoévaluations de l'intelligence culturelle.....	138
6.2.2. Récit de vie	139
6.2.3. Journaux de bord des stagiaires franco-canadiens.....	140
6.2.4. Schéma d'entrevue.....	140
6.3. CONSIDÉRATIONS ÉTHIQUES	142
6.4. MÉTHODES D'ANALYSE DES DONNÉES	142
6.4.1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés	143
6.4.2. Choix et définition des unités de classification	144
6.4.3. Processus de catégorisation et de classification	144
6.4.4. Description scientifique.....	147
6.4.5. Interprétation.....	149
6.5. CRITÈRES DE RIGUEUR SCIENTIFIQUE DE NOTRE RECHERCHE	149

CHAPITRE 7 : MISE À L'ESSAI ET VALIDATION : PHASE 5 – RÉSULTATS... 153

7.1. EXPÉRIENCE VÉCUE DURANT LA MISE À L'ESSAI	153
7.1.1. Avant le séjour au Maroc : formation pré départ	153
7.1.2. Pendant le séjour au Maroc	154
7.1.2.1. Exercices brise-glace au Maroc	158
7.1.2.2. Visites d'écoles marocaines	158
7.1.2.3. Parrainage entre Marocains et Franco-Canadiens au Maroc	158
7.1.2.4. Ateliers au Maroc portant sur l'administration scolaire	159
7.1.2.5. Pauses métacognitives au Maroc	160
7.1.2.6. Activités réflexives au Maroc : séances plénières	160
7.1.2.7. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires franco-canadiens au Maroc et leur école	160
7.1.3. Après le séjour au Maroc : la formation au Canada après le séjour au Maroc	161
7.2. ANALYSE DES PERCEPTIONS DES DIRECTIONS ET D'UNE FUTURE DIRECTION D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE EN CONTEXTE DE VALORISATION CULTURELLE ET LINGUISTIQUE AU CANADA AYANT PARTICIPÉ AU STAGE	165
7.2.1. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle d'une direction d'école de langue française au Canada	165
7.2.1.1. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « attitudes »	165
7.2.1.2. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « connaissances »	168
7.2.1.3. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « habiletés »	172
7.2.1.4. Un continuum de développement	180
7.2.2. Perceptions du développement de la compétence interculturelle	182
7.2.2.1. Le stage affine le développement d'indicateurs et de sous-indicateurs mentionnés avant le séjour au Maroc	186
7.2.2.2. Indicateurs et sous-indicateurs développés par plusieurs stagiaires pendant et après le séjour au Maroc	190
7.2.2.3. Pérennité de la perception du développement des composantes de la compétence	198
7.2.2.4. Indicateurs et sous-indicateurs qui n'ont pas été développés, qui n'ont pas été mentionnés et qui sont en voie de développement	201
7.2.3. Conditions qui influencent le développement de la compétence interculturelle	208
7.2.3.1. Perceptions des conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle	208
7.2.3.2. Perceptions des conditions pour améliorer le stage interculturel	225
7.3. CONCLUSION DE LA PHASE 5 DE NOTRE RECHERCHE DE DÉVELOPPEMENT D'OBJET PÉDAGOGIQUE	251

CHAPITRE 8 : DISCUSSIONS SUR LES RÉSULTATS 256

8.1. MODÈLE HYPOTHÉTIQUE DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE VISÉE POUR LES DIRECTIONS ET FUTURES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE	256
8.2. MODÈLE HYPOTHÉTIQUE D'UN STAGE INTERCULTUREL À L'INTERNATIONAL POUR DES DIRECTIONS ET FUTURES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE	260

8.3. CONTRIBUTIONS DE LA RECHERCHE	266
8.4. LIMITES DE LA RECHERCHE	268
CONCLUSION.....	276
PISTES DE RECHERCHE POUR DE NOUVELLES ÉTUDES	277
RECOMMANDATIONS	280
RÉFÉRENCES.....	283
ANNEXES.....	303
ANNEXE A : RESSOURCES DISPONIBLES AUX DIRECTIONS ET FUTURES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE AU CANADA POUR DÉVELOPPER LEUR COMPÉTENCE INTERCULTURELLES	304
ANNEXE B : GRILLES D'ENTREVUE AVEC LES EXPERTES	312
ANNEXE C : HORAIRE DES ACTIVITÉS DU STAGE INTERCULTUREL AU MAROC	314
ANNEXE D : FICHE D'IDENTIFICATION DES STAGIAIRES FRANCO-CANADIENS.....	315
ANNEXE E : RECUEIL DE NOTES POUR LES STAGIAIRES	317
ANNEXE F : RECUEIL D'EXERCICES POUR LES STAGIAIRES	326
ANNEXE G : ORDRE DU JOUR D'UNE RENCONTRE DE GROUPE EN LIGNE	336
ANNEXE H : PUBLICITÉ DU STAGE POUR LES ÉTUDIANTS DU COURS EDU5830	337
ANNEXE I : GUIDE D'INFORMATIONS DU STAGE.....	338
ANNEXE J : PUBLICITÉ POUR LES PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS EDU 5830	344
ANNEXE K : AUTOÉVALUATION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DES STAGIAIRES	345
ANNEXE L : GRILLE DE LA PREMIÈRE ENTREVUE.....	348
ANNEXE M : GRILLE DE LA DEUXIÈME ENTREVUE	350
ANNEXE N : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE	353
ANNEXE O : CERTIFICAT D'APPROBATION DÉONTOLOGIQUE (UTILISATION SECONDAIRE DES DONNÉES)	355
ANNEXE P : FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À LA RECHERCHE.....	357
ANNEXE Q : GRILLE D'ANALYSE : ARBRE HIÉRARCHIQUE DES CATÉGORIES	359
ANNEXE R : MODIFICATION DE L'HORAIRE À LA SUITE DE LA MISE À L'ESSAI DU STAGE	368
ANNEXE S : PLAN DE GESTION POUR LES STAGIAIRES FRANCO-CANADIENS.....	369
ANNEXE T : ANNEXES DU PLAN DE GESTION POUR LES STAGIAIRES.....	386
ANNEXE U : HORAIRE DU SÉJOUR AU MAROC À LA SUITE DE LA MISE AU POINT.....	404

Liste des tableaux

Tableau 1.1-	Région d'origine du groupe majoritaire d'immigrants récents reçus dans les provinces et territoires canadiens dont le français est leur première langue officielle parlée	7
Tableau 2.1-	Synthèse des indicateurs de la composante « attitudes » de la compétence interculturelle selon la littérature	58
Tableau 2.2-	Synthèse des indicateurs de la composante « connaissances » de la compétence interculturelle selon la littérature	59
Tableau 2.3-	Synthèse des indicateurs de la composante « habiletés » de la compétence interculturelle selon la littérature	60
Tableau 2.4-	Les stades de Bennett (Ouellet, 2010b, p. 297)	62
Tableau 2.5-	Continuum de développement interculturel (Hammer, 2011, p. 475)	63
Tableau 2.6-	Continuum de la compétence culturelle professionnelle (Lindsey <i>et al.</i> , 2009, p. 6 et 112)	64
Tableau 2.7-	Description de 18 méthodes de formation interculturelle et composantes de la compétence interculturelle qui peuvent être développées par chacune des méthodes présentées.	66
Tableau 5.1-	Synthèse des activités du stage interculturel au Maroc pour les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada en lien avec les composantes de la compétence interculturelle potentiellement développées par ces activités	131
Tableau 6.1-	Caractéristiques des stagiaires franco-canadiens	135
Tableau 6.2-	Synthèse des instruments de collecte de données administrés aux stagiaires franco-canadiens en fonction du moment de leur utilisation et en lien avec les questions de recherche	137
Tableau 7.1-	Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « attitudes »	166
Tableau 7.2-	Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « connaissance »	169

Tableau 7.3-	Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « habiletés »	173
Tableau 7.4-	Perceptions du développement de la composante « attitudes » de la compétence interculturelle	183
Tableau 7.5-	Perceptions du développement de la composante « connaissances » de la compétence interculturelle	184
Tableau 7.6-	Perceptions du développement de la composante « habiletés » de la compétence interculturelle	185
Tableau 7.7-	Perceptions des conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle	209
Tableau 7.8-	Perceptions des conditions pour améliorer le stage interculturel	226
Tableau 7.9-	Synthèse de la mise au point du stage interculturel au Maroc pour les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada en lien avec les composantes de la compétence interculturelle potentiellement développées par les activités proposées	252

Liste des figures

Figure 3.1-	Schéma du développement d'objet pédagogique (Van Der Maren, 2003, p.109)	91
Figure 4.1-	Carte du Maroc (adaptée de l'Organisation des Nations Unies, 2005)	101
Figure 8.1-	Modèle hypothétique des composantes et des indicateurs visés de la compétence interculturelle des directions et futures direction d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique	257
Figure 8.2-	Modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international pour développer la compétence interculturelle des directions et futures directions d'école de langue française du Canada en milieu de valorisation culturelle linguistique	261

Liste des sigles et des abréviations

CCIARMS	Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire
CI	Compétence interculturelle
EDU	Ministère de l'Éducation de l'Ontario
EII	Élèves issus de l'immigration
ELR	Ethnoculturel(le.s), linguistique(s) et religieux(se.s)
FCE	Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants
FCFA	Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada
FNCSF	Fédération nationale des conseils scolaires francophones
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (ou anciennement : ministère de l'Éducation du Québec (MEQ))
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PANA	Programme d'appui aux nouveaux arrivants (EDU, 2011b)
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment)
TIC	Technologies de l'information et de la communication
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

Introduction

À l'ère de la mondialisation et des mouvements migratoires accrus, les directions d'école de langue française en contexte linguistique minoritaire au Canada² ont à relever le défi qui consiste à créer un espace francophone inclusif pour favoriser la réussite scolaire de tous les élèves issus de l'immigration (EII). Ces derniers peuvent être de première génération (nés hors du Canada), de deuxième génération (nés au Canada d'au moins un parent né hors du pays), ou n'avoir ni le français ni l'anglais comme langue d'origine³, excluant les élèves d'origine autochtone (MELS, 2006)⁴. Leur inclusion, concept qui n'est plus seulement réservé aux élèves handicapés (UNESCO, 2008), nécessite donc qu'un effort soit déployé pour assurer leurs réussites scolaires en tenant compte de leurs diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse (ELR). Nous utilisons le terme « diversité » plutôt que « différence », car selon Abdallah-Pretceille (2011), « l'organisation multipolaire et horizontale de la diversité s'oppose à une vision binaire et hiérarchique de la différence » (p. 22). Ainsi l'inclusion de la diversité ELR requiert-elle de mettre en place des pratiques d'intégration (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008), de répondre aux besoins de tous les élèves, de développer leur potentiel et de combattre la discrimination (UNESCO, 2008, 2009). Eu égard au phénomène de l'immigration en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, Farmer (2008) et le ministère de l'Éducation de l'Ontario (EDU, 2009d) parlent de revoir les fondements identitaires de l'école, d'y créer un espace francophone où tous se sentent représentés et peuvent y contribuer. Tout compte fait, la thèse repose sur la prémisse que l'école et plus particulièrement les directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique doivent favoriser l'inclusion et la diversité.

² Les francophones du Canada vivant à l'extérieur du Québec sont en contexte linguistique minoritaire. Compte tenu du désir de vitalisation des communautés francophones hors Québec et puisque l'expression « contexte minoritaire » pour désigner ces milieux est péjorative, nous emploierons pour la suite de la thèse la locution « contexte de valorisation culturelle et linguistique » (IsaBelle, Weatherall et Gélina Proulx, 2010).

³ Nous préconisons l'expression « langue d'origine » plutôt que « langue maternelle ». Bien que ce dernier concept soit utilisé par Statistique Canada, il est aussi remis en question par certains auteurs tels Moore (2006). Il semble que l'expression « langue d'origine » réfère plus justement à la ou aux langues apprises en début de vie. Par contre, la langue maternelle réfère à divers critères : l'origine, la compétence, la fonction, l'identification interne et l'identification externe (Skutnabb-Kangas, 1988, cité par Moore, 2006).

⁴ Nous avons suivi les normes de l'American Psychological Association (2010). Cependant, nous avons francisé ces normes, en ce qui concerne les références, en suivant le document de Couture (2012).

Pour assurer cette gestion inclusive de la diversité ELR, les directions d'école, terme qui fait autant référence aux directions qu'aux directions adjointes d'école, devraient posséder une compétence interculturelle (Bennett, 2009a; Dinnan, 2009; Madsen et Mabokela, 2005; Mc Andrew, 2008a; Ouellet, 2010b, Toussaint, 2010b) que certains auteurs appellent capacités (Billot, Goddard et Cranston, 2007) ou compétence culturelle professionnelle (Lindsey, Robins et Terrell, 1999). Cette compétence interculturelle (CI) est définie de plusieurs façons dans divers champs d'études. Pour le moment, retenons qu'il s'agit, entre autres, de ressources comme des attitudes, des connaissances et des habiletés qui peuvent être mobilisées de manière intériorisée par une personne pour accomplir des tâches complexes et significatives en situation interculturelle. Ces ressources ou composantes de la CI se décomposent en plusieurs indicateurs comme l'ouverture, le sentiment d'autoefficacité, les connaissances culturelles, les connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale, l'analyse et l'autoanalyse de même que l'adaptation. Au Canada et aux États-Unis, des auteurs avancent que certains indicateurs de la CI ne sont pas développés chez des directions d'école (Berger et Heller, 2001; Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie, 2009; Gardiner et Enomoto, 2006; Ryan, 2003a) et que les formations actuelles ne les préparent pas adéquatement pour créer des écoles inclusives (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIARMS], 2007; Hoff, Yoder et Hoff, 2006; López, Magdaleno et Reis, 2006; Young, Madsen et Young, 2010). Il devient alors important de proposer des formations pour les directions et futures directions d'école qui visent à développer leur CI et d'en faire l'étude.

Toutefois, nous n'avons trouvé aucune définition de la CI dans la littérature liée aux directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique. De fait, comme notre projet de recherche consiste à développer et à étudier une formation qui s'appuie sur les assises théoriques du développement de la CI, il s'avère donc essentiel de définir la CI et de la valider. Notre projet de recherche a donc deux visées : 1) définir la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique et 2) développer une formation qui prend appui sur les composantes et les indicateurs de la CI, et les valider. Pour réaliser ces deux visées, nous avons entrepris une étude pragmatico-interprétative en ayant recours au devis de la recherche de développement d'objet pédagogique qui comprend six phases (Van der Maren, 2003) :

1) l'analyse de la demande, 2) le cahier des charges, 3) la conception, 4) la préparation, 5) la mise au point et 6) l'implantation.

Afin de présenter ce qui vient d'être évoqué, la thèse comporte huit chapitres en plus de l'introduction et la conclusion. Le premier chapitre portera sur le contexte et la problématique de la recherche, le deuxième sur le cadre conceptuel et le troisième sur l'épistémologie et la méthodologie de la recherche. Les quatre chapitres suivants traiteront spécifiquement des méthodes et des résultats des cinq premières phases de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003). De fait, le quatrième chapitre intitulé *Identification des besoins* traitera des phases 1 et 2 de la recherche de développement d'objet pédagogique. Le cinquième chapitre nommé *Opérationnalisation de l'objet* portera sur les phases 3 et 4. Le sixième chapitre intitulé *La mise à l'essai et la validation* ne comprendra que les méthodes de la phase 5. Le septième chapitre comportera seulement les résultats de la phase 5. Concernant la sixième phase de ce type de recherche, soit l'implantation qui se traduit par la diffusion de l'objet, elle se concrétise par la publication de notre thèse. Enfin, le huitième chapitre sera réservé à la discussion de l'ensemble des résultats, soit la présentation de deux modèles hypothétiques en lien avec les deux visées de notre recherche.

Chapitre 1 : Contexte et problématique

Dans ce chapitre, sept thèmes seront abordés. Premièrement, nous présenterons la situation linguistique de même que l'état des lieux sur l'immigration au Canada, en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique et dans ses écoles. Deuxièmement, nous verrons comment les instances politiques et éducatives ont adapté leurs discours pour tenir compte de la diversité émanant de l'immigration au Canada. Troisièmement, nous nous attarderons aux défis de l'inclusion en contexte de valorisation culturelle et linguistique. Quatrièmement, nous traiterons des difficultés auxquelles font face spécifiquement les EII. Cinquièmement, nous énumérerons les responsabilités des directions d'école vis-à-vis de l'inclusion des EII. Sixièmement, les responsabilités et la compétence des directions d'école par rapport à la gestion inclusive de la diversité seront analysées. Septièmement, il sera question des formations portant sur la gestion inclusive de la diversité pour permettre aux directions d'école de créer des écoles qui sont plus inclusives. Enfin, nous formulerons le but de la recherche et nous montrerons son originalité et sa pertinence.

1.1. Situation linguistique et état des lieux sur l'immigration au Canada

Le Canada reçoit un nombre important d'immigrants qui viennent accroître son poids démographique. Ils contribuent à accentuer la diversité ELR du tissu social. Dans cette section, nous décrirons l'évolution de l'immigration au Canada, l'immigration francophone récente au pays et le profil démographique des écoles de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique. Toutefois, afin de mieux comprendre dans quel contexte les immigrants s'insèrent dans la société canadienne, nous cernerons d'abord la situation linguistique du Canada sur les plans juridique, scolaire et démographique. Cela nous permettra également de comprendre pourquoi nous nous intéressons aux statistiques sur la langue des immigrants.

1.1.1. Situation linguistique sur les plans juridique, scolaire et démographique.

D'abord, sur le plan juridique, le Canada compte deux langues officielles : l'anglais et le français. Les droits linguistiques des Canadiens sont inscrits dans deux documents législatifs. « Il s'agit de la *Loi constitutionnelle de 1982*, plus précisément les articles 16 à 23, et de la *Loi sur les langues officielles*, adoptée la première fois en 1969 et révisée en 1988 [...] » (Asselin, 2001, p. 1). On y affirme l'égalité entre le français et l'anglais en ce qui concerne

les services offerts dans les institutions gouvernementales fédérales ainsi que dans les systèmes éducatifs des provinces et des territoires (Asselin, 2001).

À propos de l'éducation, chaque province et chaque territoire au Canada possède un système d'éducation. Au Québec, depuis l'adoption de la Loi 101 en 1977, les enfants d'immigrants doivent, à quelques exceptions près, fréquenter l'école de langue française (Mc Andrew et Audet, 2010). Dans les autres provinces et territoires, ils peuvent choisir de s'inscrire à l'école de langue anglaise ou de langue française. Toutefois, l'inscription à l'école de langue française n'est pas nécessairement automatique. Certains auront à faire une demande à un comité d'admission, soit un processus un peu plus long que pour les « ayants droit » à l'éducation en français selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés (Émond, n. d.). Les ayants droit, selon cet article, sont les citoyens canadiens qui ont le droit de faire instruire leurs enfants dans la langue de la minorité s'ils respectent l'un des critères suivants : a) « la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident », b) « ont reçu leur instruction, au niveau primaire, en français ou en anglais au Canada et qui résident dans une province où la langue dans laquelle ils ont reçu cette instruction est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province », c) « un enfant a reçu ou reçoit son instruction, au niveau primaire ou secondaire, en français ou en anglais au Canada ont le droit de faire instruire tous leurs enfants, aux niveaux primaire et secondaire, dans la langue de cette instruction » (ministère de la Justice du Canada, 2013).

Sur le plan démographique, la proportion de personnes ayant le français comme langue maternelle, soit la première langue apprise et encore comprise lors du recensement de 2011, est de 22 % pour l'ensemble de la population du Canada (Statistique Canada, 2011b, p. 1). Par ailleurs, la proportion de locuteurs du français comme principale langue d'usage à la maison se situe à 21,5 % en 2011 pour l'ensemble de la population canadienne (Statistique Canada, 2011b, p. 1). Dans les provinces et territoires, en excluant le Québec, 4,2 % de la population ont le français comme langue d'origine et 2,6 % parlent le plus souvent le français à la maison (Statistique Canada, 2011b, p. 3). L'accueil d'immigrants francophones peut donc représenter un gain démographique et linguistique appréciable pour les communautés francophones en contexte de valorisation culturelle et linguistique.

1.1.2. Évolution de l’immigration au Canada, dans les communautés francophones et dans les écoles de langue française. En ce qui a trait à l’état de l’immigration au Canada, 20 % de la population canadienne est née à l’extérieur du pays en 2010 (OCDE, 2012). Par ailleurs, selon les projections démographiques de Statistique Canada (2011c), la proportion de la population née dans un autre pays pourrait se situer entre 25 et 28 % en 2031. Bourque (2000) souligne que depuis quelques décennies, les nouvelles vagues d’immigration au Canada se distinguent des précédentes puisqu’elles se caractérisent par des origines ethniques très diversifiées; plus d’allophones, c’est-à-dire des personnes ne parlant ni le français ni l’anglais ni les langues des Premières Nations; et beaucoup de jeunes. En effet, le portrait sociodémographique est en transformation depuis quelques années. Premièrement, en 1901, 25 origines ethniques étaient recensées sur le territoire canadien comparativement à plus de 200 en 2006 et 2011 (Statistique Canada, 2008, p. 6; Statistique Canada, 2013a, p. 4). Deuxièmement, en 1981, 50 % des immigrants récents (personnes arrivées depuis cinq ans ou moins et qui ont le droit de résider au Canada en permanence) ont déclaré une autre langue d’origine que le français ou l’anglais (Statistique Canada, 2009a). En 2006, ce sont 80 % des immigrants récents qui étaient dans cette situation. Il pourrait s’agir d’environ 77 % des immigrants récents en 2011 selon l’Enquête nationale auprès des ménages (Statistique Canada, 2013b)⁵. Cependant, en 2006, parmi les immigrants récents n’ayant ni le français ni l’anglais comme langue d’origine, 88,5 % d’entre eux ont déclaré connaître au moins l’une des langues officielles et 9,3 % ont déclaré ne pas être en mesure de soutenir une conversation en français ou en anglais (Statistique Canada, 2007, p. 13). En 2011, près de 8 % des immigrants récents parlaient seulement une langue non officielle (Statistique Canada, 2013a, p. 20). Également, en 2011, selon Citoyenneté et Immigration Canada (2011), 24,8 % des résidents permanents accueillis n’avaient de connaissance ni en français ni en anglais. Par ailleurs, en 2011, 14,2 % de la population canadienne parlaient le plus souvent à la maison une autre langue que le français et l’anglais (Statistique Canada, 2012, p. 5). Troisièmement, en 2006, un immigrant récent sur cinq était un enfant de quatorze ans et moins (Statistique Canada, 2007, p. 14). En 2011, 19,2 % des immigrants

⁵ Plusieurs données disponibles lors du recensement de 2006 ne le sont plus pour le recensement de 2011 en raison de l’emploi d’un questionnaire abrégé. De plus, Statistique Canada précise que les données de l’Enquête nationale auprès des ménages ne peuvent pas être systématiquement comparées à celles du Recensement de 2006 parce qu’elles proviennent de populations différentes. En outre, la participation à l’Enquête est volontaire, ce qui implique que les estimations comportent davantage d’erreurs dues aux non-réponses.

récents sont des enfants de quinze ans et moins (Statistique Canada, 2013c). En ce qui concerne la composante religieuse de la diversité canadienne, selon les analyses de Statistique Canada de l'Enquête nationale sur les ménages (2013a, p. 21), le christianisme est la religion la plus importante; il s'agit de 67,3 % de la population. Par ailleurs, 7,2 % de la population du Canada s'identifie à l'islam, à l'hindouisme, au sikhisme et au bouddhisme, soit une augmentation de 4,9 % comparativement au Recensement de 2001. Un pour cent serait juive et près de 24 % n'auraient aucune appartenance religieuse. En somme, force est de constater que les immigrants contribuent à la diversité ELR du Canada.

Par rapport à la question linguistique, une forte proportion d'immigrants comprend l'une des deux langues officielles même si de moins en moins d'immigrants ont le français ou l'anglais comme langue d'origine. À partir de ce constat, nous avons choisi d'analyser les données portant sur les immigrants récents (de 2001 à 2006) au Canada dont le français est la première des deux langues officielles parlées (Statistique Canada, 2009b), car ces derniers ont plus de chance d'intégrer les communautés francophones. Ces immigrants, totalisant 118 105 personnes, proviennent majoritairement de l'Afrique avec 47 940 personnes (40,6 %) et surtout de l'Afrique du Nord avec 28 450 personnes (24,1 %). Nous avons identifié dans le Tableau 1.1 la région d'origine du groupe majoritaire d'immigrants récents reçus dans chacune des provinces et dans chacun des territoires canadiens.

Tableau 1.1

Région d'origine du groupe majoritaire d'immigrants récents (2001 à 2006) reçus dans les provinces et territoires canadiens dont le français est leur première langue officielle parlée

Provinces et territoires canadiens	Région d'origine du groupe majoritaire d'immigrants reçus
Québec	Afrique du Nord
Alberta, Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario, Saskatchewan	Afrique centrale
Colombie-Britannique, Yukon	Europe occidentale
Nouvelle-Écosse	Asie occidentale, centrale et Moyen-Orient
Terre-Neuve	Afrique du Nord et Afrique centrale
Île-du-Prince-Édouard, Nunavut, Territoires du Nord-Ouest	s.o.

Par ailleurs, Statistique Canada (2010) nous informe sur les dix principaux pays de naissance des immigrants dont la première langue officielle parlée est le français au Canada hors Québec en 2006. Ces derniers ont obtenu des autorités de l'immigration le droit de résider au Canada en permanence, soit depuis un certain nombre d'années, soit depuis peu. Ainsi ces pays sont-ils, par ordre d'importance, la France (incluant départements et territoires d'outre-mer), Haïti, la République démocratique du Congo, les États-Unis, l'île Maurice, le Maroc, la Belgique, le Liban, l'Égypte et la Suisse.

Par rapport aux effets de l'immigration sur les données sociodémographiques des écoles en contexte de valorisation culturelle et linguistique, on remarque en 2006-2007 que 143 pays étaient représentés par les élèves fréquentant les écoles de langue française en Ontario (EDU, 2009b, p. 7). Ces derniers, depuis les années 1990, ne sont plus seulement originaires d'Europe, mais proviennent de pays africains ou d'Haïti. L'Association canadienne-française de l'Alberta (2008) soutient que les EII en 2007-2008 comptent pour près de 20 % de la population scolaire au Conseil scolaire du Sud de l'Alberta et pour 10 % au Conseil scolaire francophone et catholique du Sud de l'Alberta (p. 19). Dans ces conseils, la grande majorité des EII sont d'origine africaine. En Colombie-Britannique, l'étude de Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda (2008) montre que 3,6 % des élèves des écoles de langue française du grand Vancouver étaient, en 2005, des immigrants francophones d'Afrique subsaharienne (p. 7). Quant aux quatre provinces de l'Atlantique réunies, elles ont accueilli, de 2008 à 2009, moins de 3 % de tous les immigrants au Canada (Statistique Canada, 2011a). De fait, « ce faible effectif d'immigrants au Nouveau-Brunswick se traduit par un faible effectif d'élèves dans les écoles francophones minoritaires, ce qui rend difficile la mise en place des structures d'accueil » (Bouchamma, 2009a, p. 3). On peut aussi extrapoler le faible effectif dans les autres écoles des provinces de l'Atlantique. Bien que nous accordions de l'importance aux immigrants de première génération, nous nous intéressons aussi aux EII de deuxième génération, car ces derniers peuvent « vivre une socialisation familiale marquée par la culture d'origine de manière plus significative que ne l'est la socialisation d'un élève de première génération » (Kanouté, Vatz Laaroussi, Rachédi et Tchimou Doffouchi, 2008, p. 267). De fait, ils contribuent à la diversité ELR dans les écoles canadiennes. À titre d'exemple, 86 % de l'ensemble des élèves du Conseil scolaire de

district du Centre-Sud-Ouest (ancien nom pour Viamonde) de la grande région de Toronto sont des EII de deuxième génération (Bernard, 2010, p. 35).

En résumé, l'immigration a des répercussions sur le profil sociodémographique et linguistique des communautés et des écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique qui sont de plus en plus diversifiées sur les plans ELR.

1.2. Réponses politiques et éducatives vis-à-vis de l'immigration au Canada

Dans cette section, nous précisons comment les instances politiques et éducatives ont adapté leurs discours pour tenir compte de la diversité ELR émanant de l'immigration au Canada. Sur le plan politique, nous décrivons les idéologies en vigueur au Canada, au Québec et en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Nous verrons également que les idéologies politiques influencent le monde de l'éducation.

1.2.1. Idéologies politiques en vigueur au Canada, au Québec et en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Sur le plan politique et des idéologies, le Canada se définit par sa politique sur le multiculturalisme de 1971 devenue loi en 1988 (Gaudet, 2010). Cette auteure définit le multiculturalisme comme une « idéologie qui préconise le respect des droits individuels, la pleine participation de tous les groupes culturels à la vie sociale et politique, la multiplication des échanges entre ces groupes et la mise en valeur de leurs cultures spécifiques » (p. 182). Pour Helly (2000) de même que Joshee et Sinfield (2009), le multiculturalisme a évolué à travers les époques et les instances gouvernementales. Dans les années 1970, la préservation des cultures d'origine était prônée alors que dans les années 1980 et 1990, la lutte contre le racisme, l'adaptation des institutions à la diversité et la promotion de la cohésion sociale ont été incluses (Helly, 2000).

Au Québec, l'interculturalisme a pour fondement le rejet de la politique du multiculturalisme (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006b). Selon Gaudet (2010), l'interculturalisme est :

[une] idéologie qui met l'accent sur la nécessité de prendre en compte la culture des autres, de communiquer avec eux et d'apprendre à se connaître, et ce, autant pour les membres de la société d'accueil que pour les immigrants. Elle valorise les relations entre les différents groupes sociaux qui composent la société et une pleine participation de tous ces groupes à la définition d'un projet de société. (p. 182)

En résumé, si le multiculturalisme met en valeur toutes les cultures, l'interculturalisme propose de réunir tous les membres de la collectivité autour d'un projet commun. En outre,

au Québec en 2007, une commission de consultation sur les pratiques d'accommodement a été entreprise en réaction à la crise des accommodements raisonnables en lien avec l'intégration de la diversité. À la lumière de la commission Bouchard-Taylor (2008), des pratiques qualifiées d'ajustement concerté sont préconisées aux pratiques d'accommodement raisonnable. Dans le premier cas, le traitement de demande d'accommodement se fait par la recherche de compromis. Dans le second cas, il s'agit :

[d']une obligation juridique, applicable uniquement dans une situation de discrimination (ou d'atteinte à la liberté de religion), consistant à aménager une norme ou une pratique dans les limites du raisonnable, en accordant un traitement différent à une personne qui autrement serait pénalisée par l'application de cette norme (Bosset, 2007a, p. 10). (Bosset, 2010, p. 66)

Tout compte fait, la voie citoyenne est favorisée à la voie judiciaire.

En ce qui concerne les milieux francophones de valorisation culturelle et linguistique, par l'entremise de la Fédération des communautés francophones et acadienne du Canada (FCFA), il semble que son idéologie politique en matière de cohabitation entre les groupes culturels ne fait pas allusion au multiculturalisme ou à l'interculturalisme. Toutefois, la politique d'immigration de la FCFA est claire : elle vise à attirer, intégrer et retenir les immigrants (FCFA, 2007, citée par Farmer, 2008). De plus, la FCFA (2011) fait la promotion de la langue française comme mode de vie des membres de ces communautés.

1.2.2. Différentes dénominations de l'éducation liée à la diversité. En éducation, différentes instances ont repris l'un ou l'autre des termes précédents. Selon Leeman (2003), l'UNESCO, le Conseil de l'Europe et les pays européens à l'exception de la Grande-Bretagne ont opté pour l'utilisation du terme « éducation interculturelle » alors que l'OCDE, le Canada, l'Australie et les États-Unis utilisent le terme « éducation multiculturelle ». Or, l'auteur précise que ces deux expressions sont interchangeables la plupart du temps. Par ailleurs, puisque chaque province et territoire a son propre système d'éducation, il est réducteur de mentionner que le Canada a adopté « l'éducation multiculturelle ». En effet, en guise d'exemple, le Québec a adopté l'éducation interculturelle (MEQ, 1998). En Ontario, l'approche antiraciste et l'équité ethnoculturelle ont fait leur apparition en 1992, mais après un changement de gouvernement en 1995, cette politique ministérielle a été mise de côté (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). En 2009, une série de nouvelles mesures touchant l'inclusion de la diversité ont été prises. Entre autres, le ministère a lancé la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (EDU, 2009a).

Outre la dichotomie entre l'éducation interculturelle (Ouellet, 2002a) et multiculturelle (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a), nous constatons un éclatement des modèles éducatifs traitant de la diversité prônés par différents chercheurs canadiens, soit : l'éducation multiculturelle critique (Jacquet, 2007; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008), l'éducation antiraciste (Dei et Calliste, 2000; Potvin et Carr, 2008), l'éducation à la citoyenneté (Ouellet, 2002a), l'éducation inclusive (Ryan, 1999), l'éducation dans une perspective mondiale [*global education*] (Reimer et McLean, 2009), l'éducation adaptée culturellement [*culturally relevant or responsive education*] (Lopez, 2011) et l'éducation culturellement relationnelle [*culturally relational education*] (Donald, Glanfield, Sterenberg, 2011). Par ailleurs, nous estimons qu'« il est difficile de catégoriser de manière absolue les différents modèles proposés dans la mesure où plusieurs éléments se recoupent souvent » (Jacquet, 2007, p. 25).

Tout compte fait, pour répondre à l'inclusion des immigrants et des EII, différentes approches complémentaires existent et ces dernières sont reprises par les instances politiques et éducationnelles pour normaliser les pratiques et les discours. Malgré ces idéologies prônées, voyons comment se vit l'inclusion de la diversité ELR dans les communautés et les écoles de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique.

1.3. Inclusion des immigrants en milieux de valorisation culturelle et linguistique

Par rapport à cette immigration et à la diversité ELR inhérente, les communautés et les écoles francophones en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada sont appelées à créer un environnement inclusif pour accueillir et assurer la rétention de ces immigrants. Selon Gérin-Lajoie et Jacquet (2008), « [...] la notion d'inclusion représente un effort d'intégration véritable [...] » (p. 27). Elles précisent que l'intégration doit être véritable, car trop souvent, la notion d'intégration est employée pour désigner l'assimilation. L'inclusion veut donc aller à l'encontre des principes de l'assimilation qui est, selon Bourque (2003), l'apprentissage par les immigrants de la langue et de la culture du pays d'accueil sans que leurs appartenances culturelle, ethnique, religieuse ou linguistique soient prises en considération. De plus, en contexte scolaire, l'inclusion préconise de répondre aux besoins de tous les élèves, de développer leur potentiel et de combattre la discrimination (UNESCO, 2008, 2009). Toutefois, contrairement aux communautés et aux écoles anglophones, les institutions de langue française au Canada ont à considérer un facteur supplémentaire dans

l'inclusion de la diversité ELR, soit la prise en compte de leur situation linguistique minoritaire (Berger et Heller, 2001; Gérin-Lajoie, 2006; Heller, 1999, Kérisit, 1998). Dans cette section, nous présenterons la dynamique de l'inclusion des minorités ELR dans les communautés francophones elles-mêmes en situation minoritaire et nous énumérerons les défis que les écoles de langue française au Canada doivent surmonter.

1.3.1. Inclusion de la diversité dans les communautés francophones. L'inclusion de la population immigrante ne comporte pas les mêmes défis pour la population canadienne minoritaire francophone compte tenu du passé de cette dernière marqué par la discrimination et son rapport de pouvoir actuel avec la majorité anglophone du pays (Berger et Heller, 2001; Kérisit, 1998). Par exemple, les droits linguistiques constitutionnels enchâssés dans la Loi sur les langues officielles de 1988 découlent de longues luttes entre les peuples colonisateurs français et anglais. Selon Charbonneau (2012), cette lutte des communautés francophones et acadiennes pour la reconnaissance de leurs droits s'est poursuivie dans les années 1990 avec les événements de l'hôpital Montfort, la création de conseils scolaires francophones, etc. Cette lutte est encore d'actualité aux Territoires du Nord-Ouest, pour ne nommer que cet exemple, où la Cour suprême en juin 2012 a tranché « en faveur de l'équivalence scolaire ou de l'égalité réelle entre les communautés d'expression française et d'expression anglaise » (Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF], 2012).

Par conséquent, Farmer (2008) précise que les communautés francophones en milieu de valorisation culturelle et linguistique peuvent chercher à protéger leurs frontières linguistiques et culturelles contre l'assimilation. Selon cette auteure, l'immigration au sein des communautés francophones exige donc de la part de ces communautés d'accueil une réflexion sur l'identité et sur le rapport à l'altérité. Selon Gallant (2008), pour que les immigrants se sentent inclus dans les groupes francophones, il faudrait, entre autres, revoir certaines définitions et dénominations. Par exemple, le terme « Acadien » a une connotation généalogique, alors que l'expression « Franco-Albertain » est plus inclusive. En d'autres mots, pour Gérin-Lajoie (1995), il s'agit « [...] d'intégrer toutes les cultures, c'est-à-dire, celle de la société d'accueil ainsi que les autres, afin de créer un milieu de vie francophone qui, tout en respectant la diversité, favorise un projet de société commun » (p. 43).

Toutefois, les communautés francophones sont conscientes que l'immigration francophone leur est utile afin d'assurer la croissance de la population francophone au

Canada. À ce sujet, les communautés francophones en contexte de valorisation culturelle et linguistique ont travaillé en partenariat avec Citoyenneté et Immigration Canada (2006) pour présenter le *Cadre stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Plus précisément, le plan « prévoit l'accroissement de l'effectif des immigrants pour atteindre une cible de 8 000 à 10 000 immigrants d'expression française par année dans les communautés francophones d'ici 2020 » (Bouchamma, 2009a), donc entre 40 000 et 50 000 immigrants d'expression française sur une période de cinq ans. Il s'agit de peu d'immigrants si l'on compare avec le nombre d'immigrants anglophones reçus entre 2001 et 2006 au Canada, soit près de 836 000 personnes (Statistique Canada, 2009b). C'est aussi peu comparativement à plus de 154 000 immigrants ayant déclaré connaître le français au moment de leur arrivée entre 2007 et 2011 au Québec (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2012, p. 7). Cependant, les communautés francophones en tant que société d'accueil doivent se garder de voir l'immigration sous des perspectives essentiellement utilitaires si elles visent une véritable inclusion de la personne humaine (Farmer, 2008; Gallant, 2010-2011). Ces situations spécifiques au contexte de valorisation culturelle et linguistique influencent donc la dynamique d'inclusion entre les groupes d'accueil et d'immigrants.

1.3.2. Inclusion de la diversité dans les écoles de langue française. Ce rapport complexe entre les communautés francophones et la population issue de l'immigration se reproduit également à l'échelle des écoles de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, ce qui complexifie la tâche des directions d'école. D'abord, la mission historique de l'école de langue française peut freiner l'ouverture à la diversité ELR et même encourager des pratiques assimilationnistes. En effet, « si l'on examine, par exemple, le mandat des écoles de langue française en Ontario, on se rend compte que la transmission de la langue et de la culture⁶ françaises y occupe une place

⁶ Des auteurs utilisent l'expression « transmission, production ou reproduction... de la langue et de LA culture françaises » ici et subséquemment dans la thèse. Nous appuyons une telle pratique pour assurer la pérennité des communautés francophones et acadiennes au Canada, mais nous croyons qu'il n'est pas justifié de parler de LA culture française. Il serait plus juste de parler de la transmission DES cultures d'expression française puisqu'elles sont dynamiques et surtout qu'on retrouve une diversité de groupes, plusieurs variations culturelles au sein de la francophonie canadienne. Abdallah-Pretceille (2011) mentionne que « les cultures comme les sociétés ne sont pas homogènes » (p. 21). Pilote (2007) précise que la culture d'expression française doit tirer profit de deux sources : des références universelles de la francophonie et des cultures locales. De plus, les élèves devraient pouvoir s'appropriier, se réappropriier les cultures transmises par l'école, ce qui implique la

importante » (Gérin-Lajoie, 2003, p. 19). À titre d'exemple, selon Pilote, Magnan et Vieux-Fort (2010), les élèves des écoles de langue française au Canada ont de plus en plus d'identités bilingues, voire plurilingues, qui pourraient être perçues comme un signe d'assimilation, entre autres, à la langue anglaise, ce qui amène ces écoles « [...] à identifier les pratiques pédagogiques les plus efficaces pour assurer la maîtrise de la langue française et renforcer le sentiment d'appartenance au fait français [...] » (p. 66). De plus, il semble que certains systèmes scolaires francophones tiennent un discours de type universaliste, voire assimilateur : « dans cette optique, il ne doit pas y avoir de “programme spécifique”, car l'enfant immigrant doit être “traité comme les autres”, “comme tout autre enfant”, ayant “les mêmes droits et les mêmes services” » (Gallant et Denis, 2008, p. 154).

Relativement à ces constats, certains auteurs proposent que l'école de langue française revoie son identité, ses fondements, ses interventions et même sa mission afin de tenir compte d'une population scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans ELR (Bouchamma, 2009a; Gérin-Lajoie, 2006; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Heller, 1999). D'ailleurs, Berger et Heller (2001) croient que les écoles de langue française, en raison de leur situation minoritaire, devraient être en mesure de comprendre la position marginale des minorités ELR. Dans cette foulée, des politiques inclusives se créent progressivement dans les secteurs éducatifs francophones. Par exemple, l'Ontario avec son énoncé de politique *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario* (EDU, 2009b) et *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario* (EDU, 2009d) amalgame les notions d'inclusion des diversités et de valorisation du fait français. De plus, des programmes tels le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) également en Ontario et les communautés d'apprentissage professionnelles qui se développent sont un moyen de faciliter l'inclusion et par le fait même de réduire les écarts de rendement.

Le défi et la solution consistent donc à faire l'arrimage entre la mission historique de l'école de langue française pour assurer la pérennité des communautés francophones au Canada et une mission inclusive pour la réussite des EII et l'ouverture à la diversité ELR. Cela rejoint en quelque sorte l'idée de Ouellet (2000a), à savoir que l'éducation

production de cultureS d'expression française ou francophones. Par ailleurs, l'utilisation du pluriel vaut aussi pour LES cultureS arabes et LES cultureS marocaines auxquelles nous ferons référence ultérieurement.

interculturelle correspond aux initiatives éducatives qui cherchent l'équilibre entre l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité, de même que la cohésion sociale. Pour atteindre cet arrimage, l'école de langue française inclusive aide les EII à « maîtriser » le français tout en respectant et en faisant la promotion des répertoires linguistiques variés de cette langue (registres et accents), car cette langue véhiculaire est imprégnée par la multiplicité (Egéa-Kuehne, 2012). En effet, il existe des langues françaises (parisien, québécois, créole, cajun, etc.). Cette école conscientise également les EII à la situation du français en milieu de valorisation culturelle et linguistique et les engage dans le projet commun de vitalisation du français auquel participent les écoles de langue française au Canada dans un esprit de cohésion sociale. Enfin, le personnel des écoles amène « [...] les élèves à définir ensemble un patrimoine culturel commun tout en valorisant les particularités de chacun » (EDU, 2011a, p. 19 et 25) pour plus d'ouverture à la diversité.

Tout en valorisant un répertoire francophone diversifié et en les engageant dans un projet de vitalisation du français, le personnel des écoles doit être prudent et conscient que la langue française pourra constituer pour des EII et des parents leur première, deuxième ou troisième langue et que cette langue est pour plusieurs celle du colonisateur (Ng-A-Fook, 2009). En effet, « ce monolinguisme de l'autre a certes le visage et les traits menaçants de l'hégémonie coloniale » (Derrida, 1996, p. 129). Hégémonie coloniale qui peut, entre autres, générer un « double interdit » : interdiction de parler des langues non françaises et interdiction de nommer cette langue française sa langue maternelle (Derrida, 1996, p. 57). D'ailleurs, Derrida (1996) rappelle, dans son livre *Le monolinguisme de l'autre*, que « [...] jamais je n'ai pu appeler le français, cette langue que je te parle, "ma langue maternelle" » (p. 61). Ainsi l'appropriation d'une langue n'est-elle jamais absolue (Derrida, 1996). De fait, l'école devrait respecter et accepter, d'une part, cette appropriation des cultures et de la langue française par les EII qu'ils adapteront à leur vécu. D'autre part, l'école de langue française devrait valoriser les langues d'origine des EII afin d'encourager un bilinguisme additif. Bien qu'Egéa-Kuehne (2012) se place dans un contexte linguistique majoritaire, les États-Unis, il semble que « la variété linguistique ne menace pas une langue, mais l'enrichit. De plus, il est tout à fait possible d'enseigner sa langue, son histoire, sa littérature et sa culture, de même que ceux des nations voisines. [*variety does not threaten a language but*

enriches it, and it is entirely possible to teach one's own language, history, literature and culture, plus those of neighboring nations] » (p. 113).

Bref, à ce contexte d'inclusion complexe propre aux communautés francophones et aux écoles en milieu de valorisation culturelle et linguistique s'ajoutent les défis inhérents au contexte de migration. En effet, la littérature montre que les EII peuvent être confrontés à des difficultés engendrées par leur position de migrant (Kanouté *et al.*, 2008).

1.4. Vécus scolaires et acculturation des élèves issus de l'immigration

Kanouté *et al.* (2008) montrent, à partir de différentes recherches, que les EII vivent un stress scolaire et un stress d'acculturation. Certains ressentent des inquiétudes vis-à-vis de leurs apprentissages et de l'anxiété quant à leurs relations avec les pairs et les adultes (Bouteyre, 2004). Par ailleurs, en fonction de son profil sociométrique (populaire, moyen, négligé et rejeté), l'EII pourrait être plus enclin à l'intégration, l'individualisme ou la séparation par rapport à la société d'accueil (Kanouté, 2000). Malgré ces défis, il importe également de souligner leurs succès.

Sur le plan des apprentissages, selon Kanouté *et al.* (2008) ainsi que Chamberland et Mc Andrew (2011), les EII de première génération au Québec accusent un retard scolaire plus important comparativement à l'ensemble des élèves du préscolaire, du primaire et du secondaire. Selon l'OCDE (2006, 2010), appuyée par les données du test PISA 2003 et 2006, au Canada, la différence entre les performances scolaires de l'ensemble des EII par rapport à celles des élèves originaires du pays n'est pas significative. Cependant, les EII de deuxième génération âgés de 15 ans réussissent significativement mieux que les EII de première génération du même âge en compréhension de l'écrit au test PISA 2006 (OCDE, 2010) et en mathématiques au test PISA 2003 (OCDE, 2006). En outre, les données d'une étude comparative portant sur la performance scolaire des EII de Montréal, Vancouver et Toronto montrent que le taux de diplomation des EII est plus ou moins similaire à celui de l'ensemble des élèves (Ledent, Murdoch et Mc Andrew, 2010). Dans cette recherche, les EII sont des élèves dont la langue d'usage à la maison, soit la langue utilisée à la maison déclarée par les parents lors de l'inscription de leur enfant à l'école, est différente de la langue d'enseignement du système d'éducation majoritaire (le français à Montréal et l'anglais à Toronto et à Vancouver). Or, dans ces villes, le taux de diplomation est moins élevé pour certains sous-groupes linguistiques : à Montréal, le sous-groupe linguistique ayant la

performance la plus faible est le créole; à Toronto, il s'agit du sous-groupe farsi (origine iraquienne ou afghane) et à Vancouver, le sous-groupe espagnol. Les auteurs précisent que les écarts peuvent s'expliquer par des caractéristiques : 1) sociodémographiques, 2) liées au processus de scolarisation ou 3) en lien avec les écoles fréquentées. Également, les EII susceptibles de vivre des difficultés scolaires semblent posséder les particularités suivantes : un garçon, dont la langue d'usage à la maison est différente de la langue d'enseignement, inscrit à l'école secondaire publique montrant un retard par rapport à l'âge normal et ayant recours à un soutien linguistique qui ensuite change d'école au moins une fois (Ledent *et al.*, 2010). De surcroît, à partir de ses recherches, Ogbu a formulé une théorie sur les minorités volontaires et involontaires qui explique leurs attitudes et leurs comportements en contexte scolaire. Pour ce qui est des « minorités volontaires », soit des immigrants qui ont choisi d'immigrer et qui acceptent de mettre de côté leur langue d'origine et leurs cultures, ceux-ci considèrent l'éducation comme l'une des voies à la mobilité sociale (Ogbu et Simons, 1998). Ces derniers semblent mettre beaucoup de pression pour la réussite scolaire de leur enfant qui peut vivre, par conséquent, de l'anxiété et démontrer de la résistance à l'école. Toutefois, il semble que ces enfants des minorités volontaires vivent des difficultés passagères à leur arrivée à l'école. Pour les « minorités involontaires », soit des personnes issues de groupes ayant subi le colonialisme ou l'esclavage, l'école a échoué à favoriser leur mobilité sociale créant chez eux une certaine méfiance vis-à-vis de cette institution (Ogbu et Simons, 1998). Par le fait même, les attitudes et les comportements de ces derniers ne se conforment pas toujours aux standards imposés par l'école issus du modèle de la majorité. De ce fait, les minorités involontaires ont plus de difficulté sur le plan de la réussite scolaire. Bref, certains sous-groupes d'EII vivent des difficultés d'apprentissage, mais ce n'est pas le seul obstacle qu'ils peuvent rencontrer. En effet, la nature des relations qu'ils vivent peut les affecter.

Sur le plan des relations avec les pairs et les adultes, l'anxiété peut être provoquée par des mécanismes d'exclusion comme les stéréotypes, les préjugés, le racisme et la discrimination (Bourque, 2000). Si on résume les propos de cette auteure, le stéréotype se définit comme une image figée pouvant être fausse et attribuée à tout un groupe faisant abstraction des différences individuelles. L'élève victime de stéréotypes voit donc son identité être modifiée par les filtres qui orientent le regard de l'autre dans la relation. Le préjugé est une opinion qui s'est constituée avant même de connaître quelqu'un et qui se

traduit par des comportements défensifs, de l'évitement ou des confrontations. Ces réactions que l'EII percevra chez l'autre peuvent d'ailleurs lui causer de l'anxiété. En ce qui concerne le racisme, il s'agit de la hiérarchisation des « races », voire des différences culturelles servant à justifier des privilèges ou des agressions. Ces dernières vont expliquer l'anxiété des élèves. Toutefois, selon Stanley (2011, 2012), ce concept est pluriel, c'est-à-dire qu'il existe des racismes : un racisme lié à la couleur de peau, un autre lié à la religion, d'autres liés à la langue, à la culture et au pays d'origine. Qui plus est, les racismes varient en fonction de la nature de l'exclusion qu'ils produisent allant de l'exclusion des idées d'une personne à l'exclusion de personnes de certains espaces culturels, institutionnels ou physiques. Il est aussi à noter que le concept de « race » est un construit social, mais que biologiquement, il n'y a pas de « races » qui peuvent distinguer les humains (Cameron Chavez et Wycoff, 1998; Stanley, 2011). Selon Bennett et Bennett (2004), des études récentes sur le génome humain ont également discrédité l'idée que des caractéristiques biologiques peuvent déterminer d'une manière ou d'une autre les comportements, la pensée et les interactions. Par ailleurs, pour Stanley (2011, 2012), cette construction sociale de la « race » ou la catégorisation des gens en fonction de la « race » est en fait le processus de racialisation qui s'appuie sur des différences (couleur de peau, religion, etc.) et les racismes apparaissent lorsque la racialisation mène à l'exclusion d'individus qui cause des conséquences dommageables. Enfin, la discrimination est un traitement injuste réservé à l'élève sur la base de certaines caractéristiques menant à une réduction de ses droits, de ses libertés et de sa mobilité sociale. Selon Ryan (2003a), ces mécanismes d'exclusion sont présents dans les écoles canadiennes, américaines, anglaises et australiennes et ils ont un impact sur la réussite scolaire des élèves de la minorité visible. L'étude de Jacquet *et al.* (2008) portant sur les besoins des jeunes immigrants africains au sein du Conseil scolaire francophone de la Colombie-Britannique révèle que ces jeunes détiennent un statut de « triple minorisation » : immigrant, immigrant francophone et immigrant d'une minorité visible. Il semble que cette triple minorisation peut conduire à l'exercice d'une plus forte discrimination à leur égard ainsi qu'à des relations empreintes de rapport de pouvoir. Par ailleurs, il semble que des EII rejetés, exclus et vivant de la discrimination vécue ou perçue ont tendance à se replier sur leur groupe ethnique et à s'éloigner de la culture d'accueil (Kanouté *et al.*, 2008). Ce défi lié aux relations s'ajoute donc à celui de l'apprentissage et s'additionne au stress d'acculturation.

Les EII peuvent aussi vivre un stress d'acculturation. Kanouté *et al.* (2008) décrivent l'acculturation comme le « processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (p. 269). Ces auteurs précisent que la négociation des nouvelles normes culturelles entraîne un stress, car elles entrent parfois en conflit avec le cadre de référence identitaire de l'élève. Le stress peut s'exprimer de différentes façons en passant de la simple déstabilisation à la dépression sévère (Kanouté *et al.*, 2008). Certains facteurs sont associés à ce stress comme l'apprentissage d'une nouvelle langue, l'adaptation au système éducatif, la recherche d'amis, le deuil du pays d'origine, la séparation des membres de la famille et l'adaptation au nouvel environnement (Bouteyre, 2004). D'autres facteurs, comme la persécution et la guerre lors de la situation prémigratoire, peuvent aggraver ce stress (Kanouté *et al.*, 2008). En somme, les EII peuvent vivre des défis scolaires liés aux apprentissages et aux relations avec les pairs et un stress d'acculturation. Cependant, leurs parcours peuvent être marqués par le succès qui mérite d'être évoqué.

Selon Kanouté *et al.* (2008), il appert que des EII arrivent à gérer le stress d'acculturation et à faire preuve de persévérance scolaire malgré les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Effectivement, selon leur étude menée auprès de 24 EII, de leurs parents et de leur enseignant, « la réussite est une affaire de mobilisation : de l'élève (projet et espérance de réussite, élaboration de stratégies d'apprentissage, travail de maîtrise de la langue d'enseignement), de la famille et aussi d'autres ressources (matérielles, humaines et symboliques) » (Kanouté *et al.*, 2008, p. 284-265). Qui plus est, à la suite d'une étude ethnographique, Bélanger (2008) conclut que les EII ont la capacité de surmonter l'exclusion en tissant des liens sociaux. Par exemple, les élèves vont créer des alliances avec leurs compagnons de classe pour réussir à survivre dans un milieu scolaire qui ne répond pas adéquatement à la diversité. Heller (1999) donne un exemple concret de ce phénomène, soit l'alliance entre les élèves « noirs » et ceux d'autres minorités ethniques marginalisées d'une école torontoise dont le résultat fut leur victoire aux élections scolaires. Leur vision pluraliste, leur désir d'équité et leurs actions inclusives ont été entendus par les autres élèves.

Somme toute, plusieurs EII vivent du succès. Il importe donc de croire en leur potentiel de réussite. D'autres vivent des difficultés scolaires et du stress d'acculturation nécessitant une intervention de l'école. Or, l'école ne répond pas toujours aux besoins des

EII pour favoriser leur inclusion. Il s'avère donc important de décrire les responsabilités des directions d'école et de présenter l'état de leur compétence interculturelle (CI).

1.5. Responsabilités et compétence interculturelle des directions d'école

Devant la communauté scolaire de plus en plus diversifiée sur les plans ELR, « les directions d'école et tout le personnel scolaire [...] sont appelés à jouer un rôle important d'harmonisation des différences par leur façon de gérer et d'enseigner » (Toussaint et Brunet, 1997, p. 249). Ainsi les directions d'école devraient-elles avoir une CI (Dinnan, 2009; Mc Andrew, 2008a; Ouellet, 2010b, Toussaint, 2010b). Dans cette foulée, plusieurs auteurs tels que Berger et Heller (2001), Bouchamma et Tardif (2011), Ross et Berger (2009) et Ryan (2006, 2010) montrent que les directions d'école au Canada doivent intervenir sur différents plans (l'enseignement, l'apprentissage, le climat, l'évaluation, le développement professionnel, les relations avec les parents, avec la communauté, etc.) en employant des stratégies appropriées à ce contexte. Entre autres, il leur incombe de soutenir les enseignants (Grove, Schmersahl, Perry et Henry, 2002; Philpott, Furey et Penney, 2010). Cette responsabilité est d'autant plus importante sachant que la préparation des enseignants des écoles de langue française est inadéquate pour les amener à favoriser l'inclusion (Bouchamma, 2009a; EDU, 2009b; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a, 2006b). De plus, les enseignants sont peu outillés et ont peu de capacités pour travailler dans un contexte de diversité (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008) et ils vont consulter la direction d'école lorsqu'ils rencontrent des situations difficiles avec les EII (EDU, 2011b).

Par ailleurs, même dans les écoles ayant peu ou pas d'EII, les directions scolaires ont la responsabilité de tenir compte du pluralisme de la société canadienne. Par exemple, les écoles québécoises doivent, même dans les milieux peu diversifiés sur le plan ELR, assurer une éducation à la citoyenneté dans un contexte pluraliste (Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIARMS], 2007). Ouellet (2000a) faisait la promotion de cette idée :

Nous tenterons de montrer que cette conception de l'éducation interculturelle [l'ouverture à la diversité, l'égalité des chances et l'équité, ainsi que la cohésion sociale] et de la formation dont ont besoin ceux et celles qui veulent la mettre en œuvre ne concerne pas seulement les écoles situées dans des secteurs où la diversité ethnique et religieuse est plus marquée, mais l'ensemble des écoles, y compris celles qui sont situées dans des communautés relativement homogènes au plan culturel, ethnique et religieux. (p. 377)

En outre, Moldoveanu (2010) a effectué une recherche qualitative exploratoire auprès de neuf futurs enseignants inscrits à un programme francophone d'une université ontarienne. Selon les représentations de ces enseignants, l'éducation multiculturelle, vue comme une approche faisant la promotion du *vivre ensemble*, concerne autant les milieux pluriethniques que les milieux dits « homogènes ». Toutefois, les objectifs éducatifs de l'approche seraient différents selon les milieux (Moldoveanu, 2010, p. 33).

Donc, si les directions d'école travaillant en milieu peu et très diversifié ont une responsabilité vis-à-vis du rapprochement culturel, de la réussite scolaire des EII, d'emblée, il importe d'examiner comment les directions d'école gèrent l'inclusion de la diversité ELR. Les prochains paragraphes s'attarderont à présenter des études menées en contexte anglo-dominant, québécois et en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique permettant de montrer l'état de la compétence des directions d'école en gestion inclusive de la diversité ELR. Cependant, il s'avère important de préciser que les études subséquentes s'attardent sur quelques indicateurs de la CI (position vis-à-vis des racismes, résolution de conflits de valeur, mise en place de programmes particuliers d'éducation inclusive, etc.) ou sur le style de gestion et de leadership de la direction en contexte de diversité. Chacune d'elles apporte donc un éclairage sur les capacités des directions, mais seulement par rapport à certains indicateurs de la CI. En effet, cette compétence est complexe et comprend plusieurs indicateurs dont l'ensemble, jusqu'à présent, ne semble pas avoir été identifié et validé par les directions d'école. Notre prochain chapitre abordera la définition de la CI. De plus, la première visée de notre projet de recherche est de mieux circonscrire cette compétence chez des directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique.

1.5.1. Contexte anglo-dominant : compétence des directions d'école en gestion inclusive de la diversité. Billot *et al.* (2007) ont mené une étude comparative exploratoire et qualitative sur la façon dont 14 directions, travaillant dans des écoles fortement diversifiées sur le plan ethnoculturel de la Nouvelle-Zélande, de l'Australie et du Canada, perçoivent leur gestion de cette diversité. Les chercheurs concluent qu'elles ont les capacités pour gérer des environnements scolaires diversifiés sur les plans ELR puisqu'elles suivent quatre principes : 1) démontrer un engagement pour la justice sociale et l'inscrire dans les pratiques et la culture de l'école, 2) accepter les différences, travailler avec une variété de cultures,

accommoder et voir les différences comme des forces, 3) avoir des attentes élevées envers tous les élèves et éviter d'excuser les échecs à l'aide d'arguments culturels et 4) célébrer la diversité ethnoculturelle d'une façon qui souligne et respecte les différences individuelles et collectives. Bien que les directions de cette étude en contexte anglo-dominant semblent compétentes, d'autres études dans ce même contexte concluent que les directions d'école possèdent certaines lacunes. D'ailleurs, la limite de cette recherche est de relater le point de vue des directions d'école, qui peut être biaisé par l'effet de désirabilité sociale, sans tenir compte de celui d'autres acteurs de l'école vis-à-vis des capacités de la direction.

Ryan (1999) montre, dans une étude qualitative sur les mesures prises par les administrateurs scolaires pour promouvoir des pratiques inclusives en contexte de diversité ethnoculturelle, que certaines des 35 directions d'école de langue anglaise interviewées semblent avoir de la difficulté à adapter le curriculum, à défendre l'équité et à combattre les racismes, et ce, pour offrir à tous les élèves des chances égales de réussite. Selon Ryan (2003a), la littérature scientifique tend également à montrer que les directions d'école de langue anglaise ne portent pas une attention particulière aux problèmes de racismes et qu'elles n'en saisissent pas tous les mécanismes.

De plus, les résultats de deux études montrent que les directions d'école entretiennent de fausses croyances vis-à-vis de la diversité et qu'elles ont de la difficulté à promouvoir des pratiques pédagogiques inclusives auprès des enseignants. La première, une étude de cas critique, a été menée aux États-Unis auprès de six directions d'école sur leur leadership multiculturel (Gardiner et Enomoto, 2006) et la deuxième a été réalisée également aux États-Unis à partir des questions ouvertes d'un questionnaire rempli par 151 directions d'école sur leur compréhension des items d'une grille de la compétence culturelle d'une organisation scolaire (Bustamante *et al.*, 2009).

Également, les résultats de l'étude de cas qualitative et exploratoire de Young *et al.* (2010) réalisée auprès de 22 directions d'école d'un conseil scolaire américain sur leurs capacités à implanter un plan de la diversité (*diversity plan*) conçu par leur conseil scolaire indiquent qu'elles ont des perceptions négatives quant à leurs habiletés et doutent de leurs capacités.

1.5.2. Contexte québécois : compétence des directions d'école en gestion inclusive de la diversité. En contexte québécois, les résultats de l'étude descriptive et exploratoire de

Brassard (1996) menée auprès de 14 directions d'école de Montréal sur les approches à la gestion de la diversité montrent que certaines adoptent un style de gestion qui n'est pas respectueux de cette diversité. Parmi les cinq types d'approche relevés, trois directions pratiquent une approche unitaire, c'est-à-dire l'assimilation et l'application des règles sans distinction. En 1997, Toussaint et Brunet, à la suite d'une étude exploratoire menée auprès de huit directions d'école de Montréal sur leur conception et leur gestion de la diversité, remarquent qu'elles échouent à l'analyse autoréflexive en ne remettant pas en question leurs propres pratiques de gestion de la diversité. Dans cette étude, il semble qu'elles ne voient pas la pertinence de s'adapter au changement démographique de la population scolaire.

L'étude de cas qualitative et exploratoire de Jacquet (2001) sur la prise de décision lors des demandes d'adaptation des normes et pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse révèle que les 20 directions d'école de Montréal font preuve d'une certaine tolérance vis-à-vis de l'incertitude et de l'ambiguïté dans un contexte de gestion de la diversité culturelle et religieuse. Par contre, Jacquet doute que toutes soient ouvertes à l'adaptation au pluralisme culturel et religieux à l'école. L'étude montre aussi que le personnel enseignant met en doute la nécessité des accommodements. De plus, Jacquet note que les parents et les élèves semblent peu consultés lors du processus décisionnel découlant d'une demande d'adaptation des normes et des pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse.

Enfin, les résultats d'un questionnaire auquel ont répondu 1 511 directions d'école du Québec et conçu par le CCARIMS (2007) dans le cadre d'une étude sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire indiquent qu'« un peu plus du tiers des directions considèrent la prise en compte de la diversité comme un défi professionnel très ou assez important. Toutefois, dans la région administrative de Montréal, c'est le cas d'environ les deux tiers des répondants » (p. 17). L'étude de Bouchamma et Tardif (2011) menée auprès de huit directions d'école dans des localités du Québec à l'extérieur de Montréal sur les pratiques de gestion scolaire pour intégrer les EII montre que ces dernières sont initiées et consolidées et qu'elles ont le potentiel de favoriser la réussite des élèves. Cependant, il reste que les pratiques sont disparates, qu'elles relèvent d'initiatives isolées et qu'elles ne suivent pas une politique globale.

1.5.3. Contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada : compétence des directions d'école de langue française en gestion inclusive de la diversité. En milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique, quelques recherches font état du manque de compétences par rapport à la gestion inclusive de la diversité chez certaines directions. Les résultats des entrevues menées par Berger et Heller (2001) auprès de trois directions d'école de langue française en Ontario sur les pratiques d'équité ethnoculturelle indiquent que leurs discours portent peu sur l'intégration et l'inclusion. Les auteures remarquent que peu de stratégies sont mentionnées pour inclure tous les groupes de l'école. En fait, les écoles détiennent peu d'informations statistiques sur l'origine ethnique des élèves et peu d'efforts sont entrepris afin d'améliorer l'évaluation et les tests diagnostiques pour tenir compte du bagage culturel des élèves. Par ailleurs, les programmes d'études ne semblent pas être adaptés et les enseignants ne semblent pas profiter de perfectionnement professionnel puisqu'au départ, on ne reconnaît pas que l'enseignement devrait être adapté à une clientèle diversifiée. En outre, il n'existe pas de plan d'action systématique pour traiter de la question de l'inclusion et de l'équité ethnoculturelle, mais des solutions sont trouvées de manière réactive pour répondre aux besoins des élèves quand un problème se présente.

Toujours en Ontario, selon l'étude portant sur l'évaluation et l'impact du programme PANA sur l'apprentissage de ces élèves dans les écoles de langue française menée, entre autres, par questionnaire auprès de 44 enseignants, 29,5 % de ces derniers ont indiqué que les directions d'école les aident beaucoup à mettre en œuvre le programme PANA, 38,6 % indiquent que les directions les aident assez et 31,8 % estiment qu'elles les aident peu (EDU, 2011b, p. 100). Dans cette étude, certains parents d'EII de l'école primaire interrogés lors d'un groupe de discussion, pour lequel le nombre de participants n'est pas révélé par les chercheurs, mentionnent qu'ils ne reçoivent aucun soutien de la part de l'école. Nous ajoutons que certains enseignants ont souligné le manque d'utilité des formations reçues et le fait qu'elles ne sont pas assez abondantes. Peut-on y voir là une défaillance dans le leadership de la direction d'école? Ou, comme le mentionnent les auteurs du rapport, soit un groupe de neuf professeurs d'universités ontariennes, « en fonction des moyens disponibles, les directions font de leur mieux pour octroyer les ressources humaines et matérielles nécessaires à la mise en œuvre d'un tel programme » (EDU, 2011b, p. 198).

Les résultats de l'étude d'inspiration ethnographique de Bouchamma (2009a) sur les défis des écoles qui accueillent des élèves immigrants menée au Nouveau-Brunswick auprès de dix directions d'école, 21 enseignants, deux enseignantes-ressources et une agente pédagogique indiquent que l'élève immigrant qui maîtrise le français est perçu comme une richesse pour le milieu francophone puisqu'il contribue à la mission de l'école alors que l'EII qui ne maîtrise pas le français préoccupe ces intervenants scolaires. Ceux-ci estiment qu'on ne répond pas adéquatement aux besoins des EII et que les défis se situent au niveau de la francisation, de la socialisation et de la scolarisation.

Somme toute, à la lumière d'études qualitatives et mixtes dans différents contextes géographiques, il semble que les directions d'école éprouvent des difficultés à gérer de manière inclusive la diversité ELR. Bien que certaines recherches comportent des limites, c'est-à-dire que les sources et les instruments de collecte de données ne sont pas triangulés, les devis méthodologiques sont peu explicites du fait qu'ils ne sont associés à aucun auteur de référence et que les critères de scientificité ne sont pas précisés (Berger et Heller, 2001; Bouchamma et Tardif, 2011; Ryan, 1999; Toussaint et Brunet, 1997), force est de constater que les directions n'ont pas développé certains indicateurs de la CI pour gérer de façon inclusive la diversité. De plus, la recherche de Young *et al.* (2010) montre qu'elles n'ont pas une perception positive de leur compétence pour assurer une gestion inclusive en contexte de diversité ELR. Toutefois, selon Bandura (2007), le sentiment d'auto-efficacité ou ce que d'autres chercheurs appellent la perception de compétence influence fortement les performances, peu importe les capacités présentes. Conséquemment, avoir une perception positive de sa CI devient important pour accomplir avec succès des tâches en contexte de diversité. Nous reviendrons sur le concept de « perception de compétence » dans le cadre conceptuel.

Devant ce constat, il est impératif de se tourner vers des méthodes qui cherchent à améliorer les performances dans un contexte de diversité en modifiant les perceptions de compétence et à développer les indicateurs de la CI. Selon Combs (2002), il existe plusieurs initiatives en milieu de travail pour favoriser le changement de comportement vis-à-vis de la diversité comme les mesures incitatives financières, les évaluations de performance, la responsabilisation individuelle, la surveillance et les programmes de reconnaissance et de récompenses. Or, il semble que ces initiatives ne produisent pas de changement si elles ne

sont pas soutenues par des programmes d'éducation et de formation (Combs, 2002). De fait, il importe de considérer la formation comme une méthode pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française et d'explorer les études existantes portant sur des initiatives éducatives destinées aux directions en matière d'inclusion de la diversité ELR.

1.6. Formations portant sur la gestion inclusive de la diversité

Les référentiels de compétences des directions d'école de différentes provinces (Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2008; MELS, 2008a; ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2005) ne font pas tous explicitement référence à la CI requise pour favoriser la gestion inclusive de la diversité. Il importe toutefois de mentionner l'existence du cinquième champ de compétence « Diversité des langues et cultures » du personnel des écoles de langue française de l'Ontario (EDU, 2011a) et la Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive (EDU, 2009c) qui suggère de relier toutes les compétences du Cadre de leadership (Institut de leadership en éducation de l'Ontario, 2008) aux principes d'équité et d'éducation inclusive. Malgré la quasi-absence de cette compétence dans les référentiels, il demeure que certaines associations (Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens, 2007), des instances politiques (Institute for Educational Leadership, 2005; EDU, 2009c; OCDE, 2010) et des chercheurs (Billot *et al.*, 2007; Philpott *et al.*, 2010) suggèrent aux directions d'école de suivre des formations en contextes formel, non formel ou informel à ce sujet. Le contexte formel de formation mène à des diplômes, des qualifications et des enseignements pouvant être décernés ou transmis par l'État, le domaine parapublic ou des institutions reconnues (Marchand, 1997). Le contexte non formel fait référence aux formations offertes par des institutions dont l'activité principale n'est pas l'enseignement et pour lesquelles il n'est point possible d'obtenir un grade (Marchand, 1997). Le contexte informel de formation correspond aux activités qui n'exigent pas d'enseignement suivant des normes telles qu'un programme, une évaluation, une transmission explicite de connaissances et un cadre type d'enseignement (Marchand, 1997). Dans ce dernier contexte de formation, nous trouvons les discussions entre collègues, les lectures, les expériences par essais et erreurs et les activités bénévoles. Or, quels types de formation sont-ils disponibles et quelle évaluation les études scientifiques font-elles des formations pour les directions et futures directions d'école en matière d'inclusion de la

diversité ELR? Les formations actuelles pour les directions et futures directions d'école sont-elles jugées suffisantes et adéquates selon le point de vue de ces dernières et des chercheurs? Nous répondrons à ces questions subséquemment.

1.6.1. Offre de formation sur le plan quantitatif. Aux États-Unis, les résultats de l'étude de Gardiner et Enomoto (2006) conduite auprès de directions d'école, diplômées de l'université depuis plusieurs années, indiquent qu'elles réclament du développement professionnel, car elles n'ont pas reçu une formation formelle portant sur la diversité, la justice sociale et l'éducation multiculturelle. D'ailleurs, une analyse des cours en administration éducationnelle dans les universités de la Californie et des institutions affiliées a montré qu'en 1993, la diversité culturelle était l'un des sujets les moins abordés dans les programmes d'administration scolaire (Pohland et Carlson, 1993, cités par López *et al.*, 2006). En 1999, Herrity et Glasman mentionnent que la communauté scientifique ne sait pas combien de programmes existent aux États-Unis pour former les directions d'école qui travailleront dans des environnements présentant des diversités ni les composantes de ces programmes. Cela laisse sous-entendre que de tels programmes en contexte formel de formation ne sont pas systématiquement offerts dans toutes les universités. En 2001, à la suite d'une recension des écrits, Jackson est arrivé au même constat : plusieurs programmes de formation dans les universités aux États-Unis parmi la vingtaine décrits ne traitent pas spécifiquement des défis liés à la diversité ethnoculturelle et du genre. Enfin, Billot *et al.* (2007) concluent leur étude comparative de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande et du Canada en suggérant des pistes de recherche, dont celle d'examiner les besoins potentiels des directions d'école en matière de développement professionnel afin de pouvoir gérer des écoles en contexte de diversité. Cette suggestion laisse également sous-entendre que d'autres formations devraient être développées.

Après avoir consulté les programmes de formation en administration scolaire des douze universités québécoises, Ouellet (2010b) précise qu'en 2008, tous les cours traitant de la diversité sont optionnels. L'Université du Québec à Montréal offre un cours sur la gestion de la diversité en milieu scolaire et l'Université du Québec à Trois-Rivières offre un séminaire sur l'éducation en milieu interculturel. La plupart des autres universités n'ont pas un cours particulier sur le sujet, mais traitent de ce thème au sein de cours sur l'école et les relations avec sa communauté. Enfin, des universités offrent des ateliers de gestion dans

lesquels les étudiants choisissent eux-mêmes la problématique qu'ils veulent analyser ce qui sous-entend qu'ils pourraient choisir un enjeu lié à la diversité. Toujours au Québec, parmi les 1 511 directions d'école interrogées par questionnaire et les 27 directions d'école interrogées par entrevue sur les accommodements raisonnables et l'intégration de la diversité, il semble que « les attentes exprimées par les directions concernent principalement la clarification des balises et l'accès à des outils de prise de décision et de formation » (CCIARMS, 2007, p. 18). Elles formulent les besoins suivants de formation en contextes non formel et informel : 1) avoir accès à des perfectionnements sur l'accommodement raisonnable, 2) avoir accès à un centre virtuel commun de référence pour traiter des demandes d'adaptation ou d'exemption, 3) avoir à leur disposition un répertoire d'outils et de pratiques réussies au regard des accommodements, sous forme de site Wiki interactif (CCIARMS, 2007). Ces résultats sont intéressants, mais le nombre de participants ayant formulé ces commentaires n'est pas précisé. Les auteurs proposent en guise de recommandations d'outiller, d'informer et de former les acteurs scolaires (surtout les directions dans les programmes de 2^e cycle à l'université) sur la gestion de la diversité.

Enfin, à la suite de son étude en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique au Nouveau-Brunswick menée auprès de différents acteurs scolaires, Bouchamma (2009a) révèle que les enseignants réclament des formations pour accueillir les EII, mais conclut que tous les intervenants scolaires, y compris la direction, devraient recevoir une formation. Par ailleurs, aucune recension des formations pour l'inclusion de la diversité ELR pour les directions et futures directions d'école ne semble avoir été faite pour connaître l'offre disponible en milieu de valorisation culturelle et linguistique.

Bref, aux États-Unis comme au Canada et plus particulièrement en milieu de valorisation culturelle et linguistique, une recension empirique des formations pour l'ensemble du territoire et dans les trois contextes ne semble pas avoir été réalisée. Par ailleurs, les études menées auprès des directions et les recensions des formations réalisées jusqu'à maintenant montrent que les besoins des directions ne sont pas toujours comblés à cause du manque d'offre de formation à la diversité dans tous les types de contextes. Il semble donc pertinent que des formations soient développées et étudiées. Cela constitue d'ailleurs la deuxième visée de notre recherche.

1.6.2. Offre de formation sur le plan qualitatif. Les prochains paragraphes exposeront des études menées aux États-Unis, au Québec et en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique permettant de montrer l'état qualitatif des formations pour développer des indicateurs de la CI des directions et futures directions d'école. D'emblée, il s'avère important de préciser que la plupart des études subséquentes ont recours à la perception des directions ou des étudiants pour déterminer la qualité des formations. Par perception, nous entendons à la fois le sentiment d'autoefficacité (la confiance en ses capacités) et les impressions vis-à-vis des conditions de la formation. Nous avons déjà abordé le premier type de perception ci-dessus et nous y reviendrons dans le cadre conceptuel. Pour ce qui est du deuxième type de perception, il s'agit d'un processus de traitement de l'information venant de l'environnement qui permet à l'agent perceptif de réagir subjectivement sous forme d'impressions, d'opinions et d'actions (Schermerhorn, Hunt, Osborn et de Billy, 2010) et de donner un sens à la réalité perçue (Savoie-Zajc, 2010). Ce deuxième type de perception sera aussi cerné dans le cadre conceptuel.

En ce qui a trait à la qualité des formations pour les directions, aux États-Unis, quelques recherches indiquent que des directions n'auraient pas été adéquatement préparées pour favoriser l'inclusion des EII. D'abord, Growe *et al.* (2002, p. 209) prétendent, sans étude à l'appui, qu'aucune preuve ne montre que les directions d'école reçoivent une formation adéquate pour travailler dans un environnement caractérisé par la diversité. Ensuite, Madsen et Mabokela (2005) précisent que les trois directions européennes-américaines de leur étude de cas interviewées sur les conflits intergroupaux ont la perception qu'elles ont reçu une préparation inadéquate pour s'engager et répondre aux défis que pose la diversité. Selon Young *et al.* (2010), les 22 directions d'école américaine de leur étude n'ont pas, selon leur perception, été bien préparées pour gérer des questions propres à la diversité avec des enseignants et des parents de même que pour désamorcer des conflits qui se produisent entre les divers groupes de l'école, et ce, bien qu'elles aient été conscientisées à la diversité compte tenu des formations en contexte non formel offertes par le district scolaire. Celui-ci, semble-t-il, a embauché plusieurs experts en gestion de la diversité, mais, selon la perception des directions d'école, ces experts n'ont pas traité des défis particuliers qu'elles vivent dans leur école. De fait, les directions d'école ont eu l'impression que les séances de formation étaient répétitives et elles n'ont pas développé un sentiment d'autoefficacité pour

répondre aux défis liés à la diversité, d'où l'importance de mener des études pour valider d'autres modes de formation. En outre, Hoff *et al.* (2006) ont consulté 54 étudiants par questionnaire et neuf par entrevue venant de trois cohortes différentes d'un programme de leadership éducationnel d'une université de la Nouvelle-Angleterre implanté dans un milieu ELR « homogène ». Bien que les méthodes d'analyse de données n'aient pas été clairement précisées tout comme pour l'étude de Young *et al.*, il semble que l'analyse des réponses des étudiants montre qu'ils font preuve de peu de compréhension des concepts liés à la diversité. Les auteurs suggèrent qu'un programme de leadership éducationnel à l'université qui traite uniquement de la situation actuelle et « homogène » de sa région peut contribuer à rendre les étudiants impassibles devant la diversité nationale. D'ailleurs, les étudiants considèrent que leur programme de leadership les prépare peu pour faire face à des questions liées à la diversité dans leur communauté et encore moins pour travailler dans d'autres régions du pays fortement diversifiées. De plus, les étudiants ne considèrent pas le changement social comme une responsabilité faisant partie de la pratique des leaders en éducation et une valeur à défendre vis-à-vis de leur communauté scolaire, cela ayant pour conséquence de reproduire les injustices. Selon les auteurs, cette attitude peut découler, d'une part, des normes établies dans les cours pour créer des espaces de discussion dans lesquels les étudiants se sentent en sécurité et à l'aise d'émettre leurs opinions et dans lesquels ils n'ont pas à défendre la diversité, et d'autre part, de l'enseignement d'un leadership propre à leur situation démographique peu diversifiée. Les cours en contexte formel ne les préparent donc pas à assumer des responsabilités de leader pour promouvoir la diversité et à défier les idées des membres de leur communauté pour plus de justice. D'autres études devraient être menées pour vérifier cette hypothèse et améliorer les programmes d'études. Dinnan (2009), dans sa thèse de doctorat portant sur l'étude des effets d'un programme d'immersion culturelle au Mexique à partir d'observations de la chercheuse et de la perception de quatre directions et directions adjointes d'école des États-Unis, montre que l'immersion culturelle, une formation qui s'apparente au contexte informel, peut être un moyen de favoriser la conscientisation culturelle (*cultural awareness*). Toutefois, Dinnan mentionne qu'il existe un besoin de faire plus de recherches sur l'immersion culturelle pour les directions d'école afin de savoir si cette méthode développe la compétence interculturelle, car la littérature scientifique est limitée à ce sujet et sa recherche n'étudie pas cet aspect.

Au Québec, Toussaint (2010b) souligne que des universités ont mis sur pied de la formation continue (certificat de premier cycle, maîtrise). Or, il conclut que « ces programmes devraient faire l'objet d'une évaluation le plus rapidement possible, afin qu'on puisse, le cas échéant, y apporter les ajustements nécessaires » (p. 45). En outre, Mc Andrew (2008a) fait un retour critique sur ses expériences personnelles des quinze dernières années comme formatrice d'un module de formation en contexte non formel qu'elle a conçu en 1994 pour le ministère de l'Éducation du Québec à l'intention des directions d'école portant sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse (accommodement raisonnable et ajustement volontaire). Une évaluation de la satisfaction des participants est colligée après la formation, mais il n'existe aucune évaluation à long terme du module. Mc Andrew précise qu'on ne connaît pas l'impact de la formation sur les pratiques de prise de décision en contexte de conflits de valeurs et de normes, de même que son impact sur les attitudes générales des participants vis-à-vis de la diversité. Toutefois, il appert que le degré de satisfaction est très élevé chez les directions d'école participantes. Elles apprécient « l'approche large qui est retenue (soit le lien entre la diversité culturelle et d'autres types de diversité), l'aspect dynamique de la formation (entre autres, par l'échange entre les pairs) et finalement la pertinence des cas concrets bien adaptés à leur pratique » (Mc Andrew, 2008a, p. 150). Or, selon Mc Andrew, le module devrait être utilisé comme formation d'appoint à la formation interculturelle et non comme formation de base aux enjeux de la diversité. Elle montre que la jurisprudence, sur laquelle le module s'appuie pour délimiter la marge de manœuvre des directions, démontre des limites et des ambiguïtés faisant en sorte que le formateur doit s'aventurer sur un terrain non balisé.

En situation francophone minoritaire au Canada, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur l'évaluation de formation dans les trois contextes pour les directions et futures directions d'école sous l'angle de la gestion inclusive de la diversité ou le développement de la CI. D'ailleurs, des études sur ce sujet ne sont pas rapportées par Robineau (2010) dans une recension des écrits traitant de l'état des lieux sur l'intégration des EII dans les écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique.

Finalement, à partir de notre analyse, nous pouvons émettre quatre constats. Premièrement, des formations en contexte formel et non formel ne semblent pas favoriser le développement de certains indicateurs de la CI et la perception de compétence (sentiment

d'autoefficacité). Il importe donc de les améliorer. Deuxièmement, nous avons expliqué précédemment que cette compétence est complexe et comporte plusieurs indicateurs qui, pour le moment, semblent mal définis pour les directions d'école, ce qui pourrait expliquer pourquoi l'ensemble des indicateurs de la CI ne sont pas abordés dans les formations. De là la pertinence de définir les composantes et les indicateurs de la CI des directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada, ce que nous ferons au prochain chapitre, et de les utiliser en guise de référence pour développer des formations qui favorisent le développement intégral de la CI. Troisièmement, les formations existantes demandent d'être étudiées ou davantage étudiées. Par exemple, selon l'étude de Dinnan (2009), l'immersion pourrait être une voie à explorer, surtout pour savoir si elle développe la CI des directions et futures directions d'école. Quatrièmement, selon les études qualitatives mentionnées précédemment (Dinnan, 2009; Hoff *et al.*, 2006; Young *et al.*, 2010, etc.), il semble qu'une des façons préconisées par les chercheurs pour valider les formations en place est de solliciter la perception des « utilisateurs », soit des étudiants en administration scolaire ou des directions d'école, par rapport à leur compétence (sentiment d'autoefficacité) et par rapport aux conditions de la formation (impressions subjectives vis-à-vis de leur expérience de la réalité). Nous reviendrons sur ces éléments complexes dans le cadre conceptuel, mais force est de constater qu'il s'agit d'un type de données pouvant informer les concepteurs afin d'ajuster leur formation.

En somme, cette recension des écrits démontre que plus de formations et de recherches sur ces formations sont requises pour développer la CI. Toutefois, comme mentionné, nous n'avons trouvé aucune définition de la CI liée aux directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Ainsi notre projet a-t-il deux visées : 1) définir la CI des directions et futures directions d'école de langue française au Canada, entre autres, par l'entremise de ces composantes et de ces indicateurs et 2) développer un objet pédagogique, comme une formation par immersion adaptée à des directions et futures directions d'école canadienne du milieu de valorisation culturelle et linguistique qui prend appui sur les composantes et les indicateurs de la CI, et de les valider par l'intermédiaire de la perception des participants de notre recherche.

1.7. But de la recherche

Les directions d'école ont la responsabilité de créer des espaces scolaires inclusifs

afin de favoriser la réussite des EII. Dans les milieux peu diversifiés sur les plans ELR, elles peuvent encourager leur communauté à s'ouvrir à la diversité. Qui plus est, en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, la vitalisation de la langue et des cultures françaises fait également partie de leur mission pour rassembler tous les membres de la communauté autour d'un projet commun. De fait, les directions et futures directions de ces écoles devraient posséder la CI pour gérer inclusivement la diversité ELR. Or, d'une part, cette compétence ne semble pas clairement définie pour ces directions et futures directions d'école. D'autre part, selon des études, des directions d'école ne semblent pas avoir développé certains indicateurs de la CI requis pour remplir ce mandat. De plus, selon les études présentées, les formations qui leur sont offertes sont limitées et ne leur permettent pas de développer tous les indicateurs de la CI. Par conséquent, il importe de proposer des formations pour les directions et futures directions d'école adaptées au milieu de valorisation culturelle et linguistique qui visent à développer leur CI. Toutefois, n'ayant aucune définition de la CI spécifiquement pour elles comme base théorique pour la conception de notre objet pédagogique, il s'avère essentiel de définir d'abord cette CI et ensuite de concevoir l'outil pédagogique.

Pour atteindre ces deux visées, nous avons réalisé une étude de type « recherche de développement d'objet pédagogique » (Van der Maren, 2003). Selon cet auteur, l'objet pédagogique conçu pour répondre à un besoin que l'on veut mettre au point peut se définir comme « [...] un matériel d'enseignement, un morceau de programme (un module), une stratégie d'enseignement ou une nouvelle manière d'exploiter des documents ou des exercices, un matériel de laboratoire ou un guide d'observation, etc. » (p. 108). Ce type de recherche comporte six phases : 1) l'analyse de la demande, 2) le cahier des charges, 3) la conception, 4) la préparation, 5) la mise au point et 6) l'implantation. Pour notre recherche, la phase 1 a, entre autres, pour objectif de faire la recension empirique des formations disponibles pour les directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique pour développer leur CI, comme cela n'a pas été fait. À la phase 2, nous proposons de développer un objet pédagogique qui comble une lacune dans l'offre quantitative et qui respecte les conditions de formation interculturelle élaborées dans le cadre conceptuel pour assurer la qualité de l'objet. Les phases 3 et 4 visent la conception et la préparation d'activités pour l'objet pédagogique qui reposent justement sur ledit cadre

conceptuel et plus précisément sur une définition opérationnelle de la CI des directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique. La phase 5 a pour objectif d'affiner et d'apporter des améliorations à notre objet pédagogique après que celui-ci est mis à l'essai. Pour y arriver, nous cherchons à valider empiriquement la définition de la CI de même qu'à savoir si l'objet pédagogique la développe et quelles sont les conditions qui permettent de la développer. Pour cela, nous nous basons, tel que nous l'avons montré dans la recension des écrits et tel que prescrit en recherche de développement d'objet pédagogique, sur « les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 49). Enfin, l'ensemble de ces cinq premières phases a pour objectif de proposer un modèle de la CI et un modèle de formation pour développer la CI chez des directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique. La phase 6 vise à diffuser les résultats, entre autres, par l'entremise de notre thèse. Tout compte fait, notre recherche a deux visées : à partir des perceptions de directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, 1) définir la CI des directions d'école et 2) comprendre comment un objet pédagogique (qui pourrait être un livre, un cours à l'université, du mentorat, un stage à l'international, etc.), a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence.

1.8. Originalité et pertinence de l'étude

La recherche de développement d'objet pédagogique est un devis méthodologique original et notre recherche contribue à ancrer cette démarche en éducation. De plus, l'originalité de notre étude repose sur sa double finalité à la fois pratique et théorique.

L'étude a une portée pragmatique, soit l'élaboration et la mise à l'essai d'un objet pédagogique pour répondre à une problématique et un besoin. Notre recherche est utile, car elle cherche à développer la CI des directions et futures directions d'école par l'entremise de l'objet pédagogique élaboré si celui-ci s'avère efficace, alors que 1) les études démontrent qu'elle est requise pour assurer la gestion inclusive de la diversité et que ce ne sont pas toutes les directions qui la possèdent et 2) les politiques en éducation semblent de plus en plus exiger une gestion inclusive de la diversité. Cette compétence des directions cherche donc à assurer l'inclusion des EII de plus en plus nombreux dans les écoles de langue française. Par

conséquent, elle vise à assurer leur réussite scolaire qui est primordiale à une époque de reddition de compte. Pour les directions d'école qui ont peu ou pas de diversité dans leur école, leur CI les amène à préparer les élèves à évoluer dans un pays diversifié sur les plans ELR, le Canada, dont une personne sur cinq n'y est pas née. Ainsi notre recherche comble-t-elle, dans un premier temps, un besoin des acteurs du milieu scolaire.

Par ailleurs, sur le plan théorique, nous cherchons d'abord à définir la CI des directions d'école en contexte de valorisation culturelle et linguistique. Ensuite, nous proposons l'analyse des besoins des directions, de la conception d'un objet pédagogique, de son expérimentation *in situ* afin de comprendre comment il permet de développer leur CI selon leurs perceptions. De fait, nous cherchons « [...] une meilleure compréhension de la dynamique entre l'objet développé, le contexte d'application et les perceptions des acteurs dans leur expérience d'utilisation de l'objet » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46). Ultimement, notre recherche vise donc à présenter un modèle de la CI ainsi qu'un modèle de formation des directions et futures directions d'école en contexte de valorisation culturelle et linguistique. Il est d'ailleurs pertinent de chercher à présenter de tels modèles puisque jusqu'à présent, les études recensées de nature qualitative qui montrent que les formations sont ou ne sont pas adéquates ne reposent pas leur évaluation sur un modèle de la CI qui comprend toutes ces composantes et qui est adapté aux directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique. De plus, ces études ne suivent pas un devis méthodologique (la recherche de développement d'objet pédagogique) qui permet de proposer en dernière analyse un modèle de formation qui compense les problèmes identifiés. Notre recherche apporte donc de nouvelles connaissances scientifiques pour la formation des directions et futures directions d'école en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada pour développer leur CI.

Dans la prochaine section, le cadre conceptuel, nous présenterons les concepts clés qui nous informeront pour développer l'objet pédagogique et qui sont nécessaires pour l'analyse des données.

Chapitre 2 : Cadre conceptuel

Dans cette section, les concepts clés de la recherche seront définis et mis en relation. D'abord, nous exposerons la définition des concepts de culture et d'interculturel pour ensuite nous attarder au leadership interculturel. Ensuite, nous présenterons la CI, ses composantes et ses indicateurs dans un cadre d'administration scolaire en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Finalement, nous expliciterons les méthodes pour développer cette compétence. Pour conclure, le concept de perception sera précisé et les questions de recherche qui guideront l'étude seront dévoilées.

2.1. Culture

De prime abord, le concept de culture est un concept polémique (Abdallah-Pretceille, 2011; Chalifoux, 1993) et polysémique (Chouinard, 2010). Pour notre part, nous choisissons de nous appuyer sur la définition opératoire qu'en donne Abdallah-Pretceille (2011), car elle est en continuité avec le concept de CI, et de la compléter par des éléments évoqués par des professeurs en anthropologie, en administration, en communication, en sociologie et en psychologie sociale d'Amérique du Nord et d'Europe. Dans le champ de l'interculturel, Abdallah-Pretceille présente deux fonctions de la culture : ontologique et instrumentale que nous détaillerons ci-dessous.

Premièrement, sa fonction ontologique permet à toute personne de se définir et de s'identifier aux autres dans une logique d'appartenance. Cette notion est donc intrinsèquement liée à celle d'identité. Breton (1994) parle d'ailleurs d'identités individuelles en relations dynamiques avec l'identité collective. Il précise que les identités individuelles et collectives qui s'influencent mutuellement dépendent de caractéristiques structurelles et culturelles. Baligh (1994) nous informe sur les caractéristiques de la culture, soit la famille, le langage, la communication, la religion, le gouvernement, la politique, l'éducation, la technologie, la société, le climat, la topographie et les systèmes économiques. Entre autres, l'identification peut se faire par rapport à la culture nationale qui est, selon Hofstede (1987), « une sorte de moyenne de croyances et de valeurs autour de laquelle se situent les individus composant cette culture » (p. 11). D'ailleurs, Camilleri (1988) précise « [...] que toute société, en tant qu'association, ne peut subsister que s'il y a un minimum d'unité dans ses représentations et conduites » (p. 581). Camilleri (1988, 1999) mentionne également qu'il

existe une diversité de cultures et de sous-cultures, mais qu'il existe également une essence humaine commune. Toutefois, il semble illusoire de croire qu'il existe des cultures nationales ou sous-cultures, des identités collectives et individuelles aux frontières bien définies. En effet, nous adhérons au propos de Chalifoux (1993), c'est-à-dire que tant les cultures nationales que les sous-cultures partagent également des aspects d'une culture mondiale : « La culture ne peut donc être réduite à ses aspects de traditions locales, le système mondial la façonnant constamment » (p. 18). Il ajoute que « les frontières entre cultures et sociétés différentes sont donc relativement floues : elles se ressemblent toutes par certains côtés et diffèrent toutes par d'autres aspects » (p. 18). De plus, Abdallah-Pretceille (2011) mentionne : « Les cultures comme les sociétés ne sont pas homogènes. [...] Il faut, d'une part, reconnaître et admettre l'hétérogénéité dans le groupe et, d'autre part, accepter sa propre hétérogénéité » (p. 21). La reconnaissance de la multiplicité des systèmes de valeurs au sein d'un même groupe est importante alors que les culturalistes percevaient que chaque groupe avait son propre système de valeurs (Chalifoux, 1993). Dans cette foulée, Breton précise que « le pluralisme culturel permet et même exige des appartenances et des identifications multiples et changeantes » (p. 60).

Deuxièmement, la culture a une fonction instrumentale selon Abdallah-Pretceille (2011). En fait, elle permet de s'adapter à différents environnements en admettant que l'on puisse produire des comportements, des attitudes, c'est-à-dire de la culture. Pour Abdallah-Pretceille, cette fonction s'inscrit dans une logique relationnelle qui fait référence aux réseaux, aux processus et à la dynamique. Loin d'être statique, la culture est liée à des structures et des rapports sociaux. Elle est donc d'une part un héritage de la socialisation, mais d'autre part, elle est produite (construite). C'est ce qu'admettent Bennett et Bennett (2004) en reprenant la théorie du constructivisme de Berger et Luckmann (1989), soit que la culture est internalisée et externalisée. Plus précisément, selon Camilleri (1988) :

l'agent social peut de moins en moins [*sic*] être considéré comme passivement soumis à la transcendance des représentations culturelles, des 'représentations collectives' en général. Dans ces conditions[,] la connaissance de sa culture de base (censée 'originelle') est certainement utile. Mais il devient indispensable de connaître la manipulation personnelle qu'il en fait et la 'formule culturelle' à laquelle elle l'a mené. (p. 578)

De fait, nous nous éloignons de la conception de Benedict et Linton qui ont pensé que la culture est seulement transmise donc déterminante de l'expérience humaine (Chalifoux,

1993). Dans cette même veine, Verhoeven (2002), qui s'appuie sur le courant interactionniste, précise que les ressources symboliques et sociales sont en constant processus de construction, déconstruction et reconstruction. Donc, les cultures sont (dé/re)construites et évoluent dans le temps et en fonction des personnes et des groupes. Ce sont des notions dynamiques plutôt que statiques (Abdallah-Pretceille, 2011) :

C'est pourtant cette idée d'une culture réifiée, hypostasiée qui perdure dans le sens commun bien que tous les travaux effectués par les ethnologues, depuis les culturalistes américains (M. Mead, R. Linton, R. Benedict) jusqu'aux anthropologues de la modernité (M. Augé, G. Balandier), aient reconnu le principe d'une dynamique des cultures. (p. 8)

D'ailleurs, selon Camilleri (1999), « l'histoire n'est que le long récit des évolutions, mutations et morts des cultures » (p. 212). Donc, nous percevons les cultures comme un ensemble de caractéristiques variables.

Dans notre recherche, lorsque nous ferons référence à la CI des directions et futures directions d'école, nous ferons appel aux deux fonctions de la culture. D'abord, la culture leur permettra de se (re)définir et d'identifier leurs multiples appartenances (ses cultures⁷) pour qu'ensuite elles soient en mesure d'entrer en relation et de s'adapter à la diversité ELR de l'environnement scolaire (les cultures). Par ailleurs, nous éviterons d'étiqueter les individus à partir d'une culture figée compte tenu des influences multiples, de l'hétérogénéité et des transformations possibles de même que du dynamisme des cultures. À ce sujet, Moon (2011) stipule qu'il s'insurge contre les catégories fixes « de race et d'ethnicité » qui enferment l'individu dans un moule, car elles sont une forme de violence empêchant le changement. En fait, l'identité est fluide et contingente plutôt que stable et immuable. Bien que nous soyons en accord avec Moon, Bennett et Bennett (2004) présentent une proposition pertinente. Selon eux, il est possible d'identifier une personne à partir des caractéristiques de son groupe. Toutefois, ce processus de généralisation doit suivre une démarche particulière. D'abord, il importe de se référer à des recherches qui ont identifié les tendances prédominantes chez un groupe. Ensuite, cette généralisation devrait être appliquée aux individus sous forme d'hypothèses demandant d'être vérifiées. En conclusion, un individu pourra présenter plusieurs, quelques ou aucune caractéristique(s) du groupe.

⁷ Dans la thèse, nous rapportons les propos d'auteurs et de participants qui utilisent l'expression « sa culture » ou « sa propre culture ». Nous reconnaissons la valeur de leurs propos, mais nous préférons l'expression « ses cultures » qui évoque la possibilité des appartenances multiples et du dynamisme de la culture.

2.2. Interculturel, inclusion, équité, justice sociale et cohésion sociale

Le préfixe « inter » du terme interculturel fait référence à la relation et à l'interaction entre des groupes, des individus ou des identités (Abdallah-Pretceille, 2011). Toussaint et Fortier (2010) résument l'interculturalité comme étant « un fait relationnel qui se produit dans la mise en contact de personnes de cultures différentes » (p. 147). Pour Camilleri (1999), la dynamique interculturelle sous-entend un échange et une transformation de part et d'autre. Cohen-Emerique (2000) précise que les individus en relation donnent un sens (sur les plans cognitif, sensoriel et comportemental) aux cultures dans un contexte qu'il faut redéfinir chaque fois. Selon cette chercheuse, la compréhension ou la confrontation peuvent résulter de situations interculturelles. De fait, l'interculturel ne suppose pas seulement des connaissances sur les cultures, mais le développement, entre autres, d'attitudes positives et respectueuses envers la diversité, de même qu'une compétence communicationnelle (Toussaint et Fortier, 2010). Pour développer une CI, il importe donc que les altérités se rencontrent et se confrontent et qu'il en résulte une adaptation, une intercompréhension, de là l'idée que les cultures sont dynamiques. L'interculturel interpelle donc les fonctions ontologiques et instrumentales de la culture.

Nous ajoutons que l'interculturel en administration scolaire en milieu de valorisation culturelle et linguistique nécessite de faire un détour par les concepts d'inclusion, d'équité et de justice sociale. Les auteurs précédents n'ont pas inclus ces concepts dans leur définition de l'interculturel alors qu'ils nous semblent incontournables puisqu'ils mettent en lumière et résolvent des situations de domination, d'exclusion, d'injustice et d'inégalité qui s'immiscent dans les relations et les rapports entre individus et groupes. En ce qui concerne l'inclusion, nous rappelons qu'elle tend à s'éloigner de la notion d'assimilation (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). Elle vise à répondre aux besoins des élèves, à développer leur potentiel et à combattre la discrimination (UNESCO, 2008, 2009). Il y a équité quand les personnes sont traitées de façon juste, ce qui ne signifie pas que tout un chacun est traité de la même façon (EDU, 2009a). La justice sociale s'opérationnalise par des actions visant à éliminer la domination institutionnelle, l'exclusion, les désavantages (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; McKenzie *et al.*, 2008; Shields, 2010; Theoharis, 2007). Ces désavantages se situent au niveau de l'accès, du pouvoir et des privilèges (Dinnan, 2009). McKenzie *et al.* (2008) précisent que la justice sociale signifie que les directions d'école : 1) favorisent la réussite scolaire de tous les

élèves, 2) préparent les élèves à être des citoyens critiques afin de défier les inégalités présentes dans la société et 3) s'assurent que les élèves apprennent dans des classes hétérogènes et inclusives. Par ailleurs, l'école est une microsociété qui influence la société et qui se fait influencer par cette dernière. De fait, école et société doivent promouvoir la justice sociale. Shields (2010) mentionne d'ailleurs que la direction contribue à la réussite de tous les individus du système scolaire, mais a également le potentiel de contribuer au bien commun de la société. Les directions deviennent donc des militantes de l'équité (McKenzie *et al.*, 2008). Enfin, Gérin-Lajoie et Jacquet (2008) mentionnent que « tant que les notions d'équité et de justice sociale ne feront pas partie du discours officiel, il est illusoire de penser que l'école puisse répondre véritablement aux besoins de tous les élèves » (p. 28) et assurer une inclusion véritable des EII.

Il semble aussi propice de parler de cohésion sociale en situation interculturelle en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Selon Ouellet (2002a), ce concept réfère au principe d'appartenance collective, d'espace civique commun, d'identité collective forte, et ce, dans le respect des droits des citoyens. Cela s'apparente à l'idée de projet de société évoqué par Gaudet (2010) en référence à l'interculturalisme et pourrait justifier la mission des écoles de langue française qui est d'assurer la pérennité de la langue. Ouellet précise qu'un équilibre entre l'ouverture à la diversité, l'équité et la cohésion sociale importe. Autrement, une trop grande importance accordée au premier aspect peut entraîner des effets pervers comme le renforcement des frontières entre les groupes et la folklorisation de la culture. Pareillement, la cohésion sociale peut avoir le potentiel d'aliéner les minorités culturelles, linguistiques et religieuses (Joshee et Sinfield, 2009). L'équilibre entre les trois aspects devient donc primordial.

En somme, nous choisissons d'employer dans notre recherche l'expression « interculturel » autant pour désigner les relations et les interactions entre les cultures que l'inclusion, l'équité, la justice sociale et la cohésion sociale qui devraient émaner de cette mise en relation. Par ailleurs, nous puiserons dans des écrits qui font référence au « multiculturel », au « pluriculturel », au « transculturel », au « culturel » tout court, à la diversité ou aux différents types d'« éducation de la/à la diversité » comme l'éducation inclusive ou antiraciste lorsque les auteurs font référence aux éléments de notre définition de l'interculturel. Ces éléments, pour une direction d'école, sont : d'entrer en relation avec les

porteurs de cultures dynamiques, de chercher l'intercompréhension et d'accepter la transformation, l'adaptation. C'est également l'implantation d'une « éducation à la diversité » dans l'école qui va au-delà de la mise en parallèle des cultures, de la célébration de la diversité et de la tolérance (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008). En effet, cela comporte la promotion de l'inclusion, de l'équité, de la justice sociale et, en contexte de valorisation culturelle et linguistique, de la cohésion sociale. Ces éléments modulent le leadership de la direction d'école et nécessitent qu'elle possède une CI.

2.3. Leadership « interculturel » des directions d'école de langue française

D'entrée de jeu, par leadership, nous entendons « [...] un processus où s'exercent des relations d'influence dans un contexte de groupes avec des individus qui partagent des objectifs communs et qui se mobilisent pour réaliser les objectifs ou les changements souhaités. (Inspiré de Yukl, 2002; Northouse, 2004; Daft, 2005) » (Labelle, n. d., p. 2). Par ailleurs, il est connu que le leadership de la direction d'école a un impact sur les conditions organisationnelles qui peuvent améliorer le contexte pédagogique qui lui influence la réussite des élèves (Lapointe et Gauthier, 2005; Leithwood, Day, Sammons, Harris et Hopkins, 2006; Ross et Gray, 2006). Plus précisément, un leadership sensible aux questions ethnoculturelles influence positivement le succès scolaire et l'engagement des élèves vis-à-vis de leur environnement scolaire selon Bustamante *et al.* (2009). Dans cette foulée, nous avons relevé dans la littérature scientifique cinq types de leadership qui se prêtent à des contextes scolaires diversifiés sur les plans ELR.

D'abord, les recherches empiriques de Gardiner et Enomoto (2006) aux États-Unis et de Walker et Dimmock (2005) en Angleterre abordent le leadership multiculturel. Selon Gardiner et Enomoto, ce type de leadership des directions d'école suppose qu'elles traiteront des questions liées à la diversité, et ce, en soutenant le pluralisme culturel de même que l'équité éducationnelle. Plus précisément, elles campent le concept de leadership multiculturel au sein de la notion d'éducation multiculturelle de Bennett (2001) et des trois tâches de la direction pour créer une école inclusive pour la diversité selon le cadre théorique de Riehl (2000). Pour Bennett, l'éducation multiculturelle : 1) fait la promotion du pluralisme culturel dans l'enseignement et dans le processus d'apprentissage, 2) s'aligne avec les principes de justice sociale et d'équité, 3) cherche à éliminer la discrimination et 4) vise l'excellence et des niveaux d'apprentissage élevés pour tous les élèves. Quant aux

trois tâches de Riehl, il s'agit : 1) de favoriser de nouvelles façons de concevoir la diversité, 2) de promouvoir des pratiques pédagogiques inclusives et de favoriser le changement ainsi que 3) de développer des relations entre l'école et les communautés (Gardiner et Enomoto, 2006). Walker et Dimmock nomment les cinq caractéristiques d'un leadership pour les écoles multiethniques : 1) avoir des valeurs liées à l'équité et les communiquer avec conviction et constance à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, 2) appliquer ces valeurs sous la forme de stratégies à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, 3) travailler activement à façonner les politiques et à construire une synergie dans l'école, de même qu'avoir comme priorités la promotion de l'égalité et l'inclusion, 4) avoir une croyance presque inébranlable qu'on peut et doit, d'une part, faire une différence positive dans la vie et l'apprentissage des élèves et, d'autre part, éliminer les inégalités souvent liées à l'appartenance ethnoculturelle, et ce, en restant positif malgré une opposition considérable et 5) rester réaliste.

Shields (2010), dans une étude théorique et empirique menée aux États-Unis, s'appuie sur la théorie du leadership transformationnel de Burns (1978) pour définir le leadership transformatif (*transformative leadership*) qui incorpore les notions de changements sociaux, de justice sociale et de démocratie. En outre, Shields affirme qu'un lien inextricable lie le leadership transformatif aux idéaux transformateurs de Freire (1970) ainsi qu'au leadership pour un environnement d'apprentissage inclusif et socialement juste énoncé par Theoharis (2007). Selon cette chercheuse, une direction qui montre un leadership transformatif aurait les caractéristiques suivantes : fait preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages et, en contrepartie, fait la promesse de favoriser la réussite individuelle et le vivre ensemble; tente d'effectuer des changements profonds et équitables; déconstruit des cadres de référence qui génèrent des inégalités pour les reconstruire en cadres promouvant les égalités; reconnaît le pouvoir et les privilèges; met l'accent à la fois sur la réussite de chacun, le bien public et la collaboration; met l'accent sur la libération, la démocratie, l'équité et la justice; et fait preuve de courage moral et d'activisme (Shields, 2010). En résumé, elle pratique un leadership qui favorise la création d'une école socialement juste qui excelle sur le plan scolaire (Shields, 2010). Riehl (2000) soutient aussi que l'inclusion sous-entend que les directions d'école vont remettre en question les iniquités générées à l'école et travailler à créer des projets de transformation

sociale et institutionnelle en collaborant avec la communauté et en favorisant leur développement.

Nous retrouvons également dans la littérature des références au leadership d'équité. D'abord, sans l'avoir surnommé « leadership d'équité », Berger et Heller (2001) évaluent dans une recherche la propension à l'équité ethnoculturelle de trois directions d'école en milieu minoritaire en Ontario. Ensuite, en 2009, Ross et Berger proposent, sous forme de cadre théorique, que les directions d'école canadienne adoptent le leadership d'équité pour l'inclusion des diversités. Ce leadership vise à favoriser le succès des élèves, à réduire l'écart entre les forts et les faibles et à éliminer l'écart entre les groupes « raciaux ». Pour Ross et Berger, ce leadership est l'amalgame du leadership transformationnel, du leadership distribué et du leadership éducationnel (*instructional leadership*). Or, en 2006, Ryan avait montré par une étude empirique au Canada que ces trois derniers types de leadership ne proposent pas une vision cohérente d'un leadership pour l'inclusion. Alors, il propose le leadership inclusif (*inclusive leadership*) qui est plus approprié, selon lui, pour faire face aux changements de la composition ethnique des écoles. Il mentionne que le leadership inclusif est un processus collectif dans lequel plusieurs personnes travaillent ensemble de façon participative et non hiérarchique afin de rechercher intentionnellement l'inclusion, la justice sociale et la démocratie (Ryan, 2006, p. 17). Selon Ryan (2003b), cette participation devient possible lorsque le dialogue est initié et soutenu et lorsqu'elle s'inscrit dans des relations durables et équitables. De plus, dans ce processus, il ne s'agit plus seulement de conscientiser les gens, mais aussi de changer les conditions sociales et les pratiques sociales autant localement que globalement pour éliminer l'exclusion. Cela demande de faire preuve de résistance et d'être en mesure de défendre et de soutenir la cause de l'inclusion. Force est de constater que plusieurs liens peuvent être tissés entre ce leadership et les précédents.

En outre, il apparaît être nécessaire de définir un profil de leadership propre au milieu de valorisation culturelle et linguistique, car selon Lapointe, Langlois et Godin (2005), les modèles théoriques anglo-saxons du leadership éducationnel ne sont pas toujours applicables à d'autres milieux culturels. En effet, en contexte franco-canadien, « les chefs d'établissements scolaires [...] font face à une réalité encore plus complexe que ceux de milieu majoritaire » (Bouchamma, 2004, p. 75). Rappelons qu'en plus des tâches administratives et d'accompagnement pédagogique, les directions d'école doivent assurer la

pérennité de la langue française et des cultures francophones. Conséquemment, en cherchant à vouloir connaître les types de leadership pratiqués par les directions en milieu minoritaire francophone, un nouveau profil de leadership spécifique au milieu minoritaire a émergé des données de l'étude de Godin, Lapointe, Langlois et St-Germain (2004) menée auprès de quinze directions d'école du Nouveau-Brunswick, de l'Île-du-Prince-Édouard et de la Nouvelle-Écosse. Il s'agit du leadership lié au patrimoine vivant qui arrive d'ailleurs en deuxième position des leaderships pratiqués par les directions d'école. Ce leadership est :

un sentiment transgénérationnel en matière de protection de la langue et de la culture françaises. Ce sentiment n'est pas tourné vers le passé[,] mais plutôt vers l'avenir. Les personnes y expriment une conscience du monde sans frontières dans lequel les jeunes francophones vivent aujourd'hui et du caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Les directrices et les directeurs d'école sentent qu'ils peuvent et doivent guider les jeunes vers un avenir où leur patrimoine francophone sera bien vivant. (Godin *et al.*, 2004, p. 73)

Cette définition souligne le rôle de la direction d'école qui est de faire vivre l'héritage français au Canada pour qu'il ne soit pas seulement un ensemble de souvenirs et d'artéfacts. De plus, la responsabilité de la direction vis-à-vis de la protection de la langue et de la culture françaises doit refléter sa compréhension que la francophonie canadienne d'aujourd'hui est multiculturelle et que le contexte de vie des élèves est bien différent de celui de leurs parents et de leurs grands-parents (Lapointe *et al.*, 2005). De ce fait, il semble que les deux fonctions de la culture, ontologique et instrumentale, sont requises. De plus, l'inclusion de la diversité ELR semble, un tant soit peu, faire partie de la définition du leadership des directions de langue française en milieu de valorisation culturelle que les chercheurs ont appelé « leadership lié au patrimoine vivant ». Toutefois, il reste que ce type de leadership a été peu étudié.

À la lumière des définitions des leaderships multiculturel, transformatif, d'équité, d'inclusion et lié au patrimoine vivant, nous pouvons définir le « leadership interculturel » des directions d'école en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada. D'ores et déjà, nous retenons qu'elles devraient mobiliser leur communauté scolaire (élèves, personnel, parents, citoyens de la région) pour réaliser un double objectif : défendre à la fois la diversité ELR et la pérennité de la langue et des cultures des communautés francophones du Canada. Plus spécifiquement, le premier objectif est en lien avec des concepts tels que l'interculturel, l'inclusion, la justice sociale, l'équité et le respect des diversités. Cet objectif

doit être une priorité partagée dans l'école et dans la communauté afin de favoriser la réussite de tous les élèves et celle de la communauté. Ce leadership vise la transformation sociale. En outre, il vise à mettre en relation les diversités tout en s'assurant qu'une intercompréhension en résulte. Cet engagement sera partagé avec celui de maintenir vivant la langue française et les cultures de la francophonie canadienne pour réaliser un projet commun dans un esprit de cohésion sociale.

2.4. Tâches des directions d'école ayant un leadership « interculturel »

Ces types de leadership, que nous nommons sous le vocable de « leadership interculturel », s'opérationnalisent par des tâches que doivent accomplir les directions d'école. D'ailleurs, les auteurs précédents présentent ces tâches ou autrement dit le rôle, les priorités, les pratiques exemplaires et les stratégies efficaces de la direction d'école pour favoriser la gestion inclusive de la diversité ELR. Ces tâches peuvent être regroupées en quatre thèmes. Le premier thème est propre au milieu de valorisation culturelle et linguistique franco-canadien alors que les trois autres font également référence aux contextes anglo-dominants. Ces thèmes permettent de définir plus précisément le leadership « interculturel » adapté à un milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique.

Le premier thème découle de l'étude de Lapointe *et al.* (2005) et Berger et Heller (2001) menée en contexte minoritaire francophone. Lapointe *et al.* mentionnent que les actions menant à la protection de la langue et de la culture françaises doivent aussi refléter le caractère multiculturel de la francophonie canadienne. Selon Berger et Heller (2001), la direction devrait offrir du soutien pour développer les cultures des élèves tout en faisant la promotion des cultures francophones. Ces dernières auteures soulignent que la direction d'école devrait faire l'identification démographique de la population scolaire, c'est-à-dire connaître de façon statistique l'origine ethnique des élèves. Ainsi le premier thème porte-t-il sur la connaissance, qu'à la direction d'école, de la population de son école afin de la prendre en compte dans la réalisation de la mission de l'école de langue française. D'ailleurs, cet aspect ressemble au premier niveau du modèle hypothétique de leadership en milieu linguistique minoritaire de Lapointe (2002). Ce premier niveau, soit le leadership de compétence, sous-entend que la direction d'école a une grande connaissance de la problématique particulière à son école et a une compréhension qui mène à un engagement envers la mission de l'école. En fait, dans ce cas-ci, il s'agit de saisir la dynamique entourant

le fait que des diversités ELR se côtoient à l'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique.

Le second thème montre que la direction d'école, en tant qu'agent de changement, instaure une culture et un climat empreints des valeurs d'inclusion, d'ouverture, de justice sociale, d'équité et d'émancipation. Elle adopte un discours démocratique (Gardiner et Enomoto, 2006; Shields, 2010), encourage les discussions (Ross et Berger, 2009; Ryan, 2010), clarifie les fausses conceptions (Ross et Berger, 2009; Shields, 2010), montre du courage moral et fait preuve d'activisme (Ryan, 2010; Shields, 2010), éduque l'ensemble de la communauté scolaire aux principes de l'inclusion (Ryan, 2010) développe chez les autres un regard critique sur leur pratique et sur le contexte social (Ryan, 2010).

Le troisième thème a trait au leadership pédagogique. La direction d'école apporte un soutien aux enseignants en faisant la promotion de pratiques d'enseignement et d'évaluation afin qu'elles soient adaptées à un milieu diversifié sur les plans ELR. Elle offre des occasions de développement professionnel (Berger et Heller, 2001; Ryan, 2010) et de travail en communauté d'apprentissage professionnelle (Gardiner et Enomoto, 2006). Elle s'assure que le contenu des programmes d'études est accessible à tous les élèves (Ross et Berger, 2009; Ryan, 2010). Elle cherche à réduire les écarts de réussite entre les groupes (Ross et Berger, 2009; Walker et Dimmock, 2005). Elle recrute et assure la rétention d'un personnel scolaire compétent ayant les mêmes caractéristiques ethnoculturelles que celles des élèves pour qu'ils puissent avoir des modèles⁸ de référence positifs (Walker et Dimmock, 2005). Elle célèbre les succès (Ross et Berger, 2009).

Quatrièmement, le rôle de la direction d'école est de développer un lien et de le maintenir avec les parents et la communauté. En fait, elle les persuade de partager la vision inclusive de l'école (Ryan, 2010), les actions inclusives qu'elle pose rayonnent dans la communauté et elle participe au développement communautaire (Gardiner et Enomoto, 2006; Shields, 2010). De plus, elle cherche à engager les parents et la communauté dans le fonctionnement de la structure scolaire (Berger et Heller, 2010; Ryan, 2010); elle reconnaît

⁸ Mulatris et Skogen (2010) énumèrent également plusieurs études démontrant les effets positifs de l'inclusion des enseignants des minorités visibles dans la salle de classe. Toutefois, Vallerand et Martineau (2006), à partir d'études ayant interrogé des enseignants issus de l'immigration, soutiennent qu'il faut éviter de les voir uniquement comme des professionnels ethniques ayant pour rôle d'appuyer les EII afin de ne pas les marginaliser. Finalement, ces politiques de recrutement et de rétention devraient, dans un premier temps, chercher à contrer la discrimination que peuvent vivre ces enseignants.

donc leurs expertises (Ross et Berger, 2009). Enfin, la direction d'école reconnaît que l'environnement scolaire peut devenir un milieu d'apprentissages (Walker et Dimmock, 2005).

Finalement, ce leadership « interculturel » et les façons dont il se manifeste (accomplir des tâches complexes et contextualisées en situation interculturelle) nécessitent que les directions et futures directions d'école possèdent une CI. D'ailleurs, une compétence, quelle qu'elle soit, permet de résoudre des tâches complexes et significatives (MELS, 2007; Roegiers et De Ketele, 2000).

2.5. Compétence interculturelle des directions d'école de langue française

L'UNESCO (2008) recommande de développer les compétences des administrateurs scolaires pour favoriser la réussite de tous les élèves et leur inclusion à l'école. Martiny (2010) souligne qu'« on attend des intervenants scolaires qu'ils soient sensibilisés, compréhensifs et surtout compétents face à la complexité du vécu de ces jeunes [issus de l'immigration] pour soutenir leurs réussites et aspirations » (p. 320). À l'instar de Dinnan (2009), Madsen et Mabokela (2005), Mc Andrew (2008a) et Ouellet (2010b), nous croyons que les directions et futures directions d'école devraient développer une CI. Dans les prochains paragraphes, nous présenterons la signification de la notion de compétence, l'origine de la CI, diverses définitions de cette compétence et notre définition de la CI pour les directions et futures directions d'école de langue française au Canada.

2.5.1. Significations d'une compétence. Une recherche étymologique de ce terme nous renvoie à son usage général plutôt qu'à son emploi juridique, soit la « [...] “capacité due au savoir, à l'expérience” (1690) [...] » (Rey, 2010, p. 496). Bien que cette définition soit pertinente, elle sera précisée par la littérature francophone du domaine de l'éducation des deux dernières décennies provenant du Canada et d'Europe.

Pour Perrenoud (2008) et Meirieu (2005), il s'agit de la capacité d'agir adéquatement dans un ensemble de situations. Selon le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) du Québec, il s'agit d'« un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (2007, p. 11). Roegiers et De Ketele (2000) résument bien ces idées sur lesquelles nous nous appuyons : « la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes » (p. 66).

Nous précisons que la locution « de manière intériorisée » fait référence à l'état de stabilité de la compétence, ce qui ne veut pas dire qu'elle ne peut plus progresser quand elle est exercée (Roegiers et De Ketele, 2000). Selon Perrenoud (2008), une compétence serait stabilisée si « la mobilisation des connaissances dépasse le tâtonnement réflexif à la portée de chacun et actionne des schèmes constitués » (p. 29). Ainsi une personne devra-t-elle réfléchir consciemment, évaluer ses décisions, faire des essais et sera en position d'hésitation devant de nouvelles familles de situations. Progressivement, des schèmes complexes vont se constituer et s'automatiser. Lorsque la réaction d'une personne sera quasi instantanée face à une situation, alors la compétence sera stabilisée.

En ce qui concerne les ressources à mobiliser, pour Laurier (2005), « une compétence est une combinaison de connaissances, d'habiletés et d'attitudes » (p. 16). Pour le MELS (2007), les ressources peuvent être « internes » à l'individu comme des connaissances, des attitudes, des habiletés, des expériences et des champs d'intérêt autant qu'« externes » comme des ressources humaines sur qui compter. Toutefois, selon Roegiers et De Ketele (2000), « c'est toujours grâce à ses ressources internes que la personne peut mobiliser des ressources externes » (p. 66). D'ailleurs, pour ces derniers auteurs, « ces ressources sont diverses : des connaissances, des savoirs d'expérience, des schèmes, des automatismes, des capacités, des savoir-faire de différents types, des savoir-être, etc. » (p. 68).

Selon Roegiers et De Ketele (2000), la famille de situations réfère à toutes celles qui sont similaires les unes aux autres. Par ailleurs, une situation-problème, qui peut être « a-didactique » parce qu'elle n'implique pas un enseignement, est « un ensemble contextualisé d'informations à articuler en vue d'une tâche déterminée » (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 126). Laurier (2005) et le MELS (2007) précisent que ces tâches devraient être complexes et contextualisées. Roegiers et De Ketele qualifient ces situations « d'intégration significatives » parce qu'elles demandent une production, une action, une résolution de problème contextualisées qui nécessitent « de mobiliser différents acquis de façon efficace, opérationnelle : elle[s] vise[nt] par-là à donner du sens aux apprentissages » (p. 65).

2.5.2. Origine et définitions de la compétence interculturelle. En parallèle aux travaux sur l'approche par compétence en éducation, des études ont porté sur la compétence interculturelle. Selon Bartel-Radic (2009) ainsi que Rogers, Hart et Miike (2002), la CI est un concept qui tire ses origines du champ de l'anthropologie et elle pourrait initialement

découler des travaux de Hall (1959) qui présente l'expression « communication interculturelle » dans son livre intitulé *The Silent Language*. Spitzberg et Changnon (2009) voient plutôt l'émergence des recherches sur la CI, au début des années 1960, comme la réaction scientifique aux programmes d'aide humanitaire tels le *Peace Corps* érigés après la Seconde Guerre mondiale. Les scientifiques s'intéressaient aux critères de sélection des participants et à développer des formations pour eux.

Bartel-Radic (2009) de même que Spitzberg et Changnon (2009) précisent que l'engouement pour ce thème n'a été ressenti qu'à partir des années 1970 aux États-Unis et c'est à ce moment que les concepts de « compétence interculturelle », d'« efficacité interculturelle » et d'« adaptation interculturelle » apparaissent dans plusieurs travaux scientifiques. Bartel-Radic mentionne qu'après l'anthropologie, ce sont les sciences de la communication et de l'éducation, la psychologie et les sciences de la gestion qui se sont intéressées au concept.

Spitzberg et Changnon (2009) montrent que différents modèles de la CI s'appuient, entre autres, sur les modèles de la compétence humaine de Bloom (1956) et de Havighurst (1957) qui édictent ses principales composantes, soit la motivation, la connaissance et les habiletés. Ces auteurs ajoutent que malgré des tentatives, depuis des décennies, d'intégrer des éléments qui sont en relation les uns les autres et des facteurs contextuels dans des modèles plus systémiques de la CI, il appert que les modèles centrés sur l'individu (qui édictent les composantes de la compétence humaine : motivation, connaissance, habiletés), restent fondamentaux pour expliquer théoriquement la CI.

Justement, en ce qui concerne les définitions de la CI, voyons d'abord quelques exemples qui ne sont pas dépendants d'un seul domaine d'études. D'une part, Spitzberg et Changnon (2009), dans une recension des écrits, présentent la CI qu'ils nomment aussi CI communicationnelle (*intercultural communication competence*) comme la gestion appropriée et efficace des interactions entre des individus qui, à certains degrés, présentent des conceptions du monde affective, cognitive et comportementale différentes ou divergentes. D'autre part, Deardorff (2006), dans une étude empirique employant la méthode Delphi, soit un processus qui a structuré la communication anonyme entre 23 experts ayant comme intérêt le domaine de l'interculturel, montre qu'il y a un consensus pour la définition suivante : l'habileté de communiquer efficacement et de façon appropriée dans des situations

interculturelles, et ce, en s'appuyant sur ses connaissances, ses habiletés et ses attitudes interculturelles.

Dans la littérature relative au management et à la gestion des ressources humaines, on fait référence à l'intelligence culturelle (Davis, 2010; Earley et Mosakowski, 2004a; Groupe Conseil Continuum, 2005; Hosingue, 2006; Van Dyne, Ang et Koh, 2009). Celle-ci est la capacité d'adaptation d'une personne aux cultures qui l'entourent (Hosingue, 2006). À partir des références consultées, il semble que l'intelligence culturelle et la compétence interculturelle sont des construits similaires; c'est pourquoi nous nous appuyons sur les écrits et les outils méthodologiques des deux construits. Par contre, dans le cadre de notre étude, nous préconisons l'utilisation de l'expression « compétence interculturelle » puisque le terme « intelligence » peut porter à confusion. En effet, ce dernier, dans le langage commun, fait davantage référence à des savoir-faire cognitifs plutôt qu'à un ensemble de ressources comme des attitudes, des connaissances et des habiletés (savoir-faire cognitifs, savoir-faire gestuels, etc.).

Dans le domaine de la relation d'aide et du counseling, l'intervenant témoin d'inégalité et d'exclusion devrait « prendre en compte les divers éléments historiques, conjoncturels, statutaires et sociopolitiques, et les intégrer dans son intervention » (Legault et Rachédi, 2008, p. 8). Le but de la CI étant d'arriver, selon Martiny (2010), à entrer en relation et à faire des interventions avec et pour une clientèle diversifiée sur les plans ELR.

La compétence interculturelle va permettre d'accéder à la communication, à la compréhension et à la tolérance face à la diversité culturelle. Cette [...] compétence se caractérise par trois démarches : la décentration, la découverte du cadre de référence de l'autre et la médiation/négociation. (Cohen-Emerique, 2000, p. 175)

On constate donc que cette définition et les précédentes interpellent surtout la fonction instrumentale de culture.

Dans le domaine de l'éducation et en ce qui concerne les enseignants, Ouellet (1988a), professeur à l'Université de Sherbrooke, mentionne que la CI, qu'il nomme compétence culturelle, nécessite :

[...] que l'on prenne au sérieux la culture des autres [reconnaître la diversité des cultures et refuser de les hiérarchiser], et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver du sens et pour situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale, politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui les portent. (p. 119-120)

Pour cet auteur, il importe également de pouvoir cerner sa propre culture inscrite dans des dynamiques culturelles extérieures à soi. Par ailleurs, pour Cushner et Mahon (2009), il s'agit de la capacité de l'enseignant de choisir intelligemment des comportements adaptés culturellement permettant de favoriser la réussite scolaire des élèves ayant une variété d'origines culturelles et de développer leur compétence pour réussir dans un monde de plus en plus diversifié culturellement.

Toujours dans le domaine de l'éducation, en ce qui concerne plus spécifiquement la direction d'école, Ouellet (2010b), chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal, précise que la CI est « [...] la capacité de reconnaître l'élève et les autres membres de la communauté éducative en tant que porteurs de cultures et la capacité de la mettre au service de la réussite éducative des élèves » (p. 296). Selon Lindsey *et al.* (1999), la compétence culturelle professionnelle (*cultural proficiency*) permet aux administrateurs scolaires d'interagir efficacement dans un environnement scolaire diversifié sur les plans ELR, que ce soit avec les élèves, le personnel ou la communauté. Elle englobe autant les politiques, les pratiques et les procédures de l'école que les valeurs et les comportements de la direction d'école. Il importe de préciser que leurs travaux s'appuient sur les théories de Cross, Bazron, Dennis et Isaacs (1989) qui étudient la compétence culturelle en santé. Enfin, dans le contexte d'éducation en milieu de valorisation culturelle et linguistique, on mentionne dans le document intitulé *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : cadre d'orientation et d'intervention* que :

la compétence transculturelle se définit par l'intégration et le respect des valeurs de l'Autre découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact. (Lussier, 2007b, citée par EDU, 2009d, p. 34)

Dans ce cas, remplacer l'adjectif interculturel par transculturel ne nous semble pas nécessaire puisqu'« inter » signifie la mise en contact et la relation entre les cultures. De plus, dans la définition de ce terme, nous avons montré que de cette relation, il résulte forcément une adaptation, une transformation de part et d'autre. Par ailleurs, dans le volet transculturel d'*Une approche culturelle de l'enseignement*, il est mentionné qu'un des objectifs est « la connaissance approfondie de sa culture et des autres cultures avec l'intention de construire une culture collective francophone pluraliste et renouvelée » (EDU, 2009d, p. 34). Ce dernier

élément s'apparente à la définition de l'interculturalisme évoqué par Gaudet (2010), à savoir que l'interculturel « valorise les relations entre les différents groupes sociaux qui composent la société et une pleine participation de tous ces groupes à la définition d'un projet de société » (p. 182). Ce projet, qui consiste en la pérennité de la langue française dans le cas des écoles de langue française, assure de la sorte une certaine cohésion sociale. Enfin, les définitions évoquées en éducation font appel aux fonctions instrumentales et ontologiques de la culture.

À la suite de notre recension des écrits, nous pouvons émettre trois constats. Premièrement, une définition de la CI incluant ses composantes et ses indicateurs ne semble pas exister spécifiquement pour les directions et futures directions d'école ni pour celles des écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada qui doivent promouvoir une certaine forme de cohésion sociale, soit de mobiliser la communauté scolaire autour de la francophonie tout en favorisant la promotion de la diversité ELR. Deuxièmement, les auteurs précédents n'ont pas intégré explicitement les notions d'inclusion, d'équité et de justice sociale à leur définition de la CI. Troisièmement, en fonction de nos définitions des concepts de « culture », d'« interculturel », de « leadership interculturel » et des précédentes définitions de la CI, nous pouvons formuler notre définition de la CI des directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique. En fait, elle permet de se définir et d'identifier ses appartenances (fonction ontologique de la culture). Elle permet également d'établir des relations avec des personnes porteuses de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée (fonction instrumentale de la culture). Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales. Ce savoir-agir nécessite donc que les directions d'école mobilisent de manière intériorisée des ressources lors de tâches interculturelles complexes en contexte scolaire.

2.5.3. Composantes retenues de la compétence interculturelle. D'abord, les composantes de la CI font référence aux ressources pouvant être mobilisées de manière intériorisée pour agir efficacement évoquées dans les définitions d'une compétence (Laurier, 2005; MELS, 2007; Roegiers et De Ketele, 2000). Dans le domaine de l'interculturel, il y aurait un certain consensus parmi les chercheurs qui s'intéressent aux composantes de la CI;

elles seraient de l'ordre du cognitif, du comportemental et de l'affectif (Bennett, 2009a; Bennett, 2009b).

La composante cognitive, ou l'état d'esprit, inclut les connaissances sur les cartes ou les cadres conceptuels de la culture, sur les cultures spécifiques, sur les modèles du développement de l'identité, sur les processus d'adaptation culturelle et sur l'autoconscientisation culturelle [*The cognitive dimension, or mindset, includes knowledge of culture-general maps or frameworks, of specific cultures, of identity development patterns, of cultural adaptation processes, and of cultural self-awareness*]. La composante comportementale, ou les habiletés, inclut la capacité à l'empathie, à rassembler les informations appropriées, à écouter, percevoir adéquatement, à s'adapter, à construire des relations, à résoudre des problèmes et à gérer les interactions sociales et l'anxiété [*The behavioral dimension, or skillset, includes the ability to empathize, gather appropriate information, listen, perceive accurately, adapt, build relationships, resolve problems, and manage social interaction and anxiety*]. La composante affective inclut les attitudes et la motivation. Plus précisément, il s'agit de la curiosité, des initiatives, d'être dépourvu de jugement, de la prise de risque, de la flexibilité cognitive, de l'ouverture, de la tolérance à l'ambiguïté et de l'ingéniosité [*The affective dimension, or heartset, of attitudes and motivation includes first and foremost, curiosity, as well as initiative, nonjudgmentalness, risk taking, cognitive flexibility, open-mindedness, tolerance of ambiguity, flexibility, and resourcefulness*]. (Bennett, 2009a, p. 97)

Pour affirmer ceci, Bennett (2009a) s'appuie sur les travaux de Bennett et Bennett (2004), Earley et Ang (2003), Thomas et Inkson (2004) et Ting-Toomey (1999). Nous avons également relevé dans la littérature d'autres modèles de la CI (Barmeyer, 2007; Sue, Arredondo et McDavis, 1992) interpellant ces composantes et Spitzberg et Changnon (2009), dans leur recension, en présentent d'autres.

À la lumière de ces études, dans le cadre de notre recherche, nous optons pour les termes « attitudes, connaissances et habiletés » qu'emploie d'ailleurs Bennett (2009a) et d'autres chercheurs dans le domaine de l'interculturel comme Fowler et Blohm (2004). Ces termes s'approchent davantage du vocabulaire utilisé en éducation pour désigner les ressources de la compétence et permettent d'éviter des confusions sémantiques que causent les termes « affectif, cognitif et comportemental ». Dans cette foulée, voyons comment nous définissons les trois composantes de la CI (les attitudes, les connaissances et les habiletés) que nous précisons avec les concepts évoqués par Roegiers et De Ketele (2000).

Selon Legendre (2005), les attitudes constituent :

[un] état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie,

mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable. (p. 138)

Cela correspond assez fidèlement aux savoir-être (apprécier, respecter, etc.) évoqués par Roegiers et De Ketele (2000) et ce dernier concept précise davantage les frontières de cette composante. Selon Roegiers et De Ketele, les savoir-être sont des manifestations de la façon dont une personne appréhende sa propre personne (concept de soi, estime de soi) et les situations dans lesquelles ils se trouvent (façon de réagir). Ils ajoutent que les savoir-être sont liés à un système de valeurs qui se manifestent par la façon de sélectionner les stimuli, par ses représentations (opinions, perceptions, croyances, etc.), par la façon de se comporter (par exemple, il communique en démontrant du respect). Donc, dans un contexte de diversité ELR, la direction et la future direction d'école requièrent certaines attitudes orientées vers elles et leur environnement.

La deuxième composante de la CI s'avère être les connaissances. Bennett (2009a) montre sur quels objets du savoir ou sur quels contenus devrait porter la connaissance. Selon Roegiers et De Ketele (2000), dans le langage commun, ces contenus, c'est-à-dire « le savoir à l'état brut, qui ne présume en rien de ce que l'on pourrait demander à une personne de faire de ce savoir » (p. 46), sont appelés « savoir ». Ainsi cette composante incorporera-t-elle les différents savoirs que la direction et la future direction d'école de langue française devraient connaître. Les connaissances sont pour Roegiers et De Ketele « la façon dont une personne (un élève) s'est appropriée [*sic*] les savoirs, ce qu'ils sont pour elle » (p. 47).

Les habiletés constituent la troisième composante de la CI présentée par Bennett (2009a). Roegiers et De Ketele (2000) mentionnent que « les termes 'aptitude', et 'habileté' sont des termes proches de celui de capacité ». Par capacités, ils entendent : les savoir-redire (redire ou restituer un message), les savoir-refaire (reproduction de gestes), les savoir-faire cognitifs (identifier, comparer, combiner, analyser, synthétiser, etc.), les savoir-faire gestuels (manœuvrer, manier, etc.), les savoir-faire socioaffectifs ou relationnels (écouter, communiquer, s'excuser, etc.) et les savoir-devenir (élaborer, planifier, réaliser, évaluer, ajuster, etc.). Il s'agit donc pour la direction et la future direction d'école de langue française d'avoir la capacité de copier des gestes, d'analyser, de communiquer, etc. en contexte interculturel.

2.5.4. Indicateurs retenus des composantes de la compétence interculturelle. Afin de rendre plus explicite la définition de la CI des directions et des futures directions d'école

de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique, nous greffons aux trois composantes de la CI des indicateurs comme l'a fait Bennett (2009a). Les indicateurs retenus proviennent de différents auteurs qui s'intéressent à la CI de divers champs d'activité (gestion, éducation, travail social, etc.) parce que cela rejoint les multiples rôles et tâches complexes que doit effectuer une direction d'école en situation interculturelle. Il importe de préciser que ces indicateurs seront mobilisés par une personne compétente de façon intériorisée. En d'autres mots, il s'agit d'indicateurs de la CI stabilisés chez la direction et la future direction.

La composante « attitudes » comprend les indicateurs : conscience de soi, ouverture et sentiment d'autoefficacité. Entre autres, la conscience de soi inclut la conscience de sa position vis-à-vis des mécanismes d'exclusion (McKenzie *et al.*, 2008), de ses valeurs (Abdallah-Pretceille, 2005), de ses forces et ses faiblesses par rapport à sa CI (Earley et Mosakowski, 2004a). L'ouverture comprend le respect et la reconnaissance de la diversité de même que sa motivation à découvrir les cultures (Deardorff, 2006) et à développer des amitiés avec des gens d'autres cultures (Earley et Mosakowski, 2004a). Le sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité (*diversity self-efficacy*) est la confiance (*judgment of confidence*) d'un individu par rapport à son habileté à acquérir et à utiliser ses ressources pour agir efficacement dans un environnement diversifié sur les plans ELR et pour promouvoir un climat positif (Combs, 2002). Ce dernier concept fait référence, pour Bandura (2007), au sentiment d'autoefficacité, à l'efficacité personnelle et à l'efficacité perçue. Selon Bandura, « l'efficacité personnelle perçue contribue fortement aux performances, quelles que soient les aptitudes en présence » (p. 63). Pour Viau et Bouchard (2000), la perception de compétence pourrait affecter l'engagement cognitif, la persévérance et la performance. Appuyée par les recherches de Bandura, Combs (2002) suppose qu'en ayant un sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité, les leaders seront davantage en mesure de créer un environnement inclusif. D'ailleurs, Young *et al.* (2010) ont montré dans leur recherche que le sentiment d'inefficacité par rapport à la diversité des directions d'école peut être à l'origine de difficultés rencontrées dans l'implantation d'un plan stratégique pour l'inclusion de la diversité. En définitive, le sentiment d'autoefficacité, présenté dans cette composante, semble être un indicateur important étant donné qu'il peut affecter les performances vis-à-vis

d'autres indicateurs comme « inclure », « s'adapter » ou « analyser » de la composante « habiletés ».

La composante « connaissances » comprend trois types de connaissances. D'abord, nous retrouvons les connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale telles que celles portant sur l'injustice et les dynamiques culturelles (Bustamante *et al.*, 2009); sur les privilèges, les rapports de pouvoir (Hoff *et al.*, 2006); sur l'oppression systémique et la résistance (Lindsey, Robins et Terrell, 2009). Cette composante incorpore également les connaissances culturelles, que ce soit sur les contextes politiques, économiques, sociaux, historiques, etc. de cultures autres que les siennes (Ouellet, 1988a). Enfin, les connaissances pour soutenir les enseignants font aussi partie de cette composante. Il s'agit, entre autres, de connaître les compétences que doivent posséder les enseignants (Toussaint et Fortier, 2010) et les approches éducatives pour l'inclusion de la diversité comme l'éducation interculturelle (Abdallah-Pretceille, 2011), l'éducation multiculturelle critique (Jacquet, 2007) et l'éducation antiraciste (Potvin et Carr, 2008). Selon Lindsey *et al.* (2009), lorsque les concepts liés à l'interculturel sont connus, cela aide à changer les pratiques professionnelles des directions d'école.

La composante « habileté » comprend les indicateurs : analyser/s'autoanalyser, s'adapter à d'autres cultures, utiliser des stratégies d'apprentissage, inclure et assurer la vitalité et la pérennité de la langue française. L'analyse permet de voir les similitudes et les altérités entre les cultures (Abdallah-Pretceille, 2011) et l'autoanalyse est autant l'introspection que l'autoévaluation (Earley et Mosakowski, 2004a). S'adapter demande de transformer ses actions (Earley et Mosakowski, 2004a), d'ajuster différents paramètres de la communication (Bustamante *et al.*, 2009) et de faire preuve de décentration (Hammer, 2011). Les stratégies d'apprentissage d'autres cultures sont, entre autres, l'écoute et l'observation (Deardorff, 2006). Inclure signifie que la direction d'école cherchera à répondre aux besoins des élèves, à développer leur plein potentiel et à éliminer la discrimination (UNESCO, 2008). Plus spécifiquement, c'est faire preuve de leadership « interculturel » comme défini précédemment. C'est aussi de développer une conscience critique chez les enseignants et les élèves (McKenzie *et al.*, 2008). De plus, c'est de réaliser un audit culturel dans l'école afin de mesurer la compétence interculturelle organisationnelle, soit la capacité de l'école à répondre aux besoins de la diversité dans huit domaines (Bustamante *et al.*, 2009). Enfin,

pour assurer la vitalité et la pérennité de la langue française, les directions d'école peuvent rechercher l'« équilibre entre la promotion du français, la participation et la réussite des élèves de toutes les origines et le développement d'un concept de société pluraliste » (Mc Andrew, 2010) ou « construire une culture collective francophone pluraliste et renouvelée » (EDU, 2009d, p. 34).

En guise de synthèse, nous présentons, sous forme de tableaux (Tableaux 2.1, 2.2 et 2.3), les indicateurs reliés aux trois composantes de la CI spécifiques au domaine de l'administration scolaire en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Nous sommes consciente que les catégories que forment les composantes de la CI ne sont pas exclusives et que certains indicateurs peuvent en chevaucher deux. Rappelons qu'il s'avérerait nécessaire d'identifier les indicateurs de la CI, d'une part, pour enrichir notre définition et par le fait même répondre, en partie, à notre première visée de la recherche. D'autre part, ces indicateurs vont nous permettre de concevoir notre objet pédagogique, en lien avec notre deuxième visée, à partir d'un cadre théorique plus complet.

Dans la prochaine section, nous verrons s'il est possible de développer cette compétence et comment la développer.

Tableau 2.1

*Synthèse des indicateurs de la composante « attitudes » de la compétence interculturelle selon la littérature***Composante « attitudes » de la direction et future direction d'école de langue française au Canada**

Selon Legendre (2005), l'attitude est : « [un] état d'esprit (sensation, perception, idée, conviction, sentiment, etc.), [une] disposition intérieure acquise d'une personne à l'égard d'elle-même ou de tout élément de son environnement (personne, chose, situation, événement, idéologie, mode d'expression, etc.) qui incite à une manière d'être ou d'agir favorable ou défavorable » (p. 138). C'est un savoir-être (Roegiers et De Ketele, 2000).

Conscience de soi

- est consciente de sa position par rapport aux racismes et aux autres formes de discrimination; de ses attitudes et de son niveau de sensibilité vis-à-vis de la diversité et des normes culturelles; de ses préjugés; de ses biais.

(*Abdallah-Pretceille, 2005; Ghosh, 1991; Herrity et Glasman, 1999; Lipiansky, 1996, 1999; McKenzie et al., 2008; Sue et al., 1992*)

- est consciente de ses valeurs, de sa vision du monde, de ses croyances et de celles de son groupe, de son cadre de référence, de ses représentations et de ses lunettes culturelles; « la reconnaissance de sa propre diversité est une des conditions pour pouvoir reconnaître la diversité de l'Autre » (*Abdallah-Pretceille, 2011, p. 21*). (*Abdallah-Pretceille, 2005; Bustamante et al., 2009; Cohen-Emerique, 2000; Ghosh, 1991; Lindsey et al. 1999; Lipiansky, 1999; Ouellet, 1988a; Sue et al., 1992; Toussaint et Fortier, 2010*)

- est consciente de ses forces et de ses faiblesses par rapport à la CI (influence l'engagement dans une formation).

(*Earley et Mosakowski, 2004a*)

- se respecte, c'est-à-dire ne pas renoncer à sa propre identité, à ses cultures, à ses valeurs et à ses engagements (mais apprendre à objectiver, à se décentrer, donc reconnaître l'existence d'autres perspectives – indicateur de la composante « habiletés »).

(*Abdallah-Pretceille, 2011; Amado, 1998, cité par Bartel-Radic, 2009; Cohen-Emerique, 2000; Martin et Harrell, 2004*)

Ouverture

- reconnaît et valorise la diversité; respectueuse des autres cultures, de la diversité (s'oppose à l'attitude colonialiste); sensible aux besoins, aux normes culturelles et aux défis de la diversité; fait preuve d'humilité culturelle, d'ethnorelativisme (plutôt que d'ethnocentrisme); retient son jugement; intolérante aux injustices.

(*Abdallah-Pretceille, 2011; Bennett, 2009a; Davis, 2010; Deardorff, 2006; Herrity et Glasman, 1999; Lindsey et al., 1999; McKenzie et al., 2008; Van Dyne et al., 2009*)

- accepte de s'adapter en fonction de certaines limites.

(*Mc Andrew, 2008a*)

- est ouverte à l'apprentissage interculturel; curieuse et à la découverte; tolérante vis-à-vis de l'ambiguïté et l'incertitude.

(*Barmeyer, 2007; Bennett, 2009a; Davis, 2010; Deardorff, 2006*)

- veut développer des amitiés avec des gens d'autres cultures.

(*Earley et Mosakowski, 2004a*)

Sentiment d'autoefficacité

- possède un sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité (*diversity self-efficacy*) élevé, persévère et montre de la motivation par rapport à des défis liés au contexte de diversité.

(*Combs, 2002; Earley et Mosakowski, 2004a, 2004b; Young et al., 2010*)

Tableau 2.2

*Synthèse des indicateurs de la composante « connaissances » de la compétence interculturelle selon la littérature***Composante « connaissances » de la direction et future direction d'école de langue française au Canada**

Les connaissances sont : « la façon dont une personne (un élève) s'est appropriée [*sic*] les savoirs, ce qu'ils sont pour elle » (Roegiers et De Ketele, 2000, p. 47)

Connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale

- connaît les concepts et les théories portant sur : l'injustice, les privilèges, les rapports de pouvoir; l'équité et l'égalité... des chances (mesures d'accès), les iniquités, les barrières structurelles et l'ethnorelativisme, l'oppression systémique, les droits, la résistance, les dynamiques et les mécanismes d'exclusion et de marginalisation (racismes, hétérophobie, stéréotypes, stigmatisation relative à une identité socialement dévalorisée, etc.), la « race », l'ethnicité, l'identité, la culture, modèles d'insertion des immigrants (l'assimilation, l'intégration, multiculturalisme, etc.), l'ajustement volontaire, l'accommodement raisonnable, le cercle vicieux de la culpabilisation-victimisation.

(*Bourque, 2000; Bustamante et al., 2009; Camilleri, 1999; CCIARMS, 2007; Groupe Conseil Continuum, 2006; Ghosh, 1991; Hoff et al., 2006; Lipiansky, 1996; Mc Andrew, 2008a; McKenzie et al., 2008; Ouellet, 1991a; Ouellet, 2002a; Stanley, 2011, 2012; Sue et al., 1992; Toussaint et Fortier, 2010*)

- connaît les concepts liés à l'équilibre entre les majorités et les minorités, le rôle des lois et des protections constitutionnelles, la distinction entre les valeurs fondamentales et les valeurs de la majorité, l'application de la laïcité aux institutions et non aux clientèles. (*Mc Andrew, 2008a*)

- compréhension des thèmes suivants : nation, communauté, État; nationalisme, libéralisme, démocratie, pluralisme, citoyenneté. (*Ouellet, 2002a*)

Connaissances sur différentes cultures

- connaît les contextes politiques, économiques, sociaux, historiques, géographiques et linguistiques en constante évolution afin de comprendre les cultures (normes, pratiques, conventions, etc.) et les dynamiques culturelles; d'autres langues, l'histoire des grandes religions.

(*Cohen-Emerique, 2000; Davis, 2010; Groupe Conseil Continuum, 2006; Herrity et Glasman, 1999; Legault et Rachédi, 2008; López et al., 2006; Ouellet, 1988a; Sue et al., 1992; Toussaint et Fortier, 2010; Van Dyne et al., 2009*)

Connaissances pour soutenir les enseignants

- connaît les compétences et les stratégies que les enseignants doivent posséder; connaît les modèles d'accueil et d'intégration scolaire et linguistique des EII, les théories sur le lien école-famille immigrante et les moyens pour éliminer les écarts de réussite entre les élèves.

(*López et al., 2006; Mc Andrew, 2008a; McKenzie et al., 2008; Toussaint et Fortier, 2010*)

- connaît les stratégies efficaces de l'enseignement différencié, de l'enseignement d'une langue seconde, de l'enseignement respectueux des cultures afin de les modéliser au personnel enseignant; connaît des approches telles que les éducations interculturelle, multiculturelle critique, antiraciste, à la citoyenneté, civique, à la démocratie, inclusive, dans une perspective mondiale (*global education*), adaptée culturellement (*culturally relevant or responsive education*), culturellement relationnelle (*culturally relational education*); connaît les critiques formulées vis-à-vis de ces approches (culture/identité fixe versus dynamique; intégration des relations de pouvoir, pas assez orienté vers la justice sociale, etc.)

(*Abdallah-Pretceille, 2005; Banks, 2007; Bustamante et al., 2009; Dei et Calliste, 2000; Donald, Glanfield, Sterenberg, 2011; Gay, 2000; Ghosh, 1991; Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008; Herrity et Glasman, 1999; Jacquet, 2007; Ladson-Billings, 2009; Lopez, 2011; Moisset, 2010; Moon, 2011; Nieto, 1996; Ouellet, 2002a; Potvin et Carr, 2008; Reimer et McLean, 2009; Ryan, 1999; UNESCO, 2008*)

- connaît l'approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario.

(*EDU, 2009d*)

Tableau 2.3

*Synthèse des indicateurs de la composante « habiletés » de la compétence interculturelle selon la littérature***Composante « habiletés » de la direction et future direction d'école de langue française au Canada**

Ce sont les savoir-redire, les savoir-refaire, les savoir-faire cognitifs, les savoir-faire gestuels, les savoir-faire socioaffectif ou relationnel (Roegiers et De Ketele, 2000).

Analyser/s'autoanalyser

- analyse des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité (*Abdallah-Preteille, 2011*) et établit des relations/comparaisons. (*Deardorff, 2006*)
- n'utilise pas seulement la culture comme facteur pour expliquer les conduites des humains. (*Camilleri, 1988*)
- fait de l'introspection et (ré)évalue sa CI. (*Abdallah-Preteille, 2005; Camilleri, 1999; Earley et Mosakowski, 2004a; Hoff et al., 2006; Van Dyne et al., 2009*)

S'adapter à d'autres cultures

- imite des actions, copie des gestes et adapte son langage et décode le langage non verbal. (*Earley et Mosakowski, 2004a*)
- agit et communique en utilisant ses cultures et les cultures de ses interlocuteurs et tient compte des rapports de pouvoir, des perceptions inégales des cultures qui s'immiscent dans la rencontre. (*Bustamante et al., 2009; Farmer, 2008; Groupe Conseil Continuum, 2006; Lindsey et al., 1999; Ouellet, 1991a*)
- revoit ses schémas mentaux; fait preuve de décentration, de distanciation, et de flexibilité cognitive, donc voit une situation selon plusieurs perspectives; est empathique. (*Abdallah-Preteille, 2005, 2011; Deardorff, 2006; Gauthey et Xardel, 1990; Hammer, 2011; King et Baxter Magolda, 2005; Hoff et al., 2006*)

Utiliser des stratégies d'apprentissage

- utilise différentes techniques pour saisir les traits qui se dégagent d'une personne (processus d'adaptation); voit, écoute; observe; interprète, est attentif à autrui. (*Abdallah-Preteille, 2011; Barmeyer, 2007; Bennett, 2009a; Bustamante et al., 2009; Deardorff, 2006; Earley et Mosakowski, 2004a*)

Inclure (répondre aux besoins, développer le plein potentiel, éliminer la discrimination)

- exerce une réflexion critique sur les politiques et la culture organisationnelle; pose des actions pour éliminer les pratiques inéquitables et exclusives, les privilèges, la discrimination et les inégalités qui l'entourent; intervient sur les plans organisationnel/sociétal ou individuel au nom des EII; s'engage vis-à-vis des enjeux sociaux. (*Bustamante et al., 2009; Hoff et al., 2006; López et al., 2006; McKenzie et al., 2008; Ryan, 2010; Shields, 2010*)
- développe une conscience critique chez les enseignants et les élèves, évalue la résistance aux changements, initie et fait accepter les changements pour une plus grande ouverture à la diversité. (*Bustamante et al., 2009; Hoff et al., 2006; McKenzie et al., 2008; Thomas, 2008; Ryan, 2010; Shields, 2010*)
- mesure la compétence culturelle organisationnelle et développe un plan stratégique de la diversité. (*Bustamante et al., 2009; Hamm, 2009; Young et al., 2010*)
- mène des discussions courageuses sur la « race ». (*López et al., 2006; Ross et Berger, 2009; Ryan, 2010; Singelton et Linton, 2006*)
- engage et assure la rétention du personnel représentatif de la population scolaire. (*Mc Andrew, 2008a; Walker et Dimmock, 2005*)
- adopte un style de leadership « interculturel » (climat inclusif, leadership pédagogique et liens avec les parents et la communauté). (*auteurs de la section 2.3*)
- n'enferme pas un élève dans une culture d'origine s'il ne s'y identifie pas ou ne nie pas les traits culturels d'un élève qui affiche sa diversité. Favorise la libre évolution identitaire des élèves. (*Camilleri, 1988; Ouellet, 2002a; Verhoeven, 2002*)
- négocie et fait de la médiation en contexte de diversité, résout des problèmes, des conflits et trouve des solutions mutuellement acceptables. (*Abdallah-Preteille, 2011; Cohen-Emerique, 2000; Herrity et Glasman, 1999; Lindsey et al., 1999; Martiny, 2010; Mc Andrew, 2008a*)
- soutient les enseignants en développant leur CI et en leur offrant des occasions de développement professionnel. (*Berger et Heller, 2001; Grove et al., 2002*)

Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française

- rassemble la communauté scolaire autour d'un projet commun (francophonie) en tenant compte des apports culturels des uns et des autres. (*Berger et Heller, 2001; Lapointe et al., 2005; Farmer, 2008; EDU, 2009d; Toussaint et Fortier, 2010*); permet aux élèves de s'approprier la langue française (*Ng-A-Fook, 2009*)
- allie ouverture, égalité/équité et cohésion sociale (*Ouellet, 2002a*)

2.6. Développement de la compétence interculturelle

Il semble que les individus peuvent développer la CI, mais comment cela se produit-il? Nous montrerons subséquemment la variabilité et la complexité de son processus de développement chez les individus.

Toussaint (2010a) précise qu'il est possible d'enseigner et d'apprendre à travailler en situation interculturelle. Par contre, Martiny (2010) souligne que la formation ne peut toutefois pas garantir le développement de « certaines compétences multiculturelles, comme l'empathie culturelle, [qui] ne s'acquièrent pas sans l'apprivoisement intime des conséquences des mécanismes de l'exclusion [...] » (p. 324 et 325). Earley et Mosakowski (2004a) concluent, à la suite d'un sondage mené auprès de 2 000 gestionnaires de 60 pays et plusieurs années de formation dans le domaine, qu'une personne raisonnablement alerte, motivée et prête à changer peut développer les différentes composantes de l'intelligence culturelle. Cependant, ils mentionnent qu'une personne qui incarne les normes de sa culture aura plus de difficulté à s'adapter à une autre culture. Malgré cela, ils ajoutent que « l'intelligence culturelle peut être développée chez toute personne présentant une bonne santé psychologique et des compétences professionnelles » [*cultural intelligence can be developed in psychologically healthy and professionally competent people*] (p. 146). Toutefois, ces derniers ne précisent pas ce qu'une bonne santé psychologique signifie. Selon les auteurs précédents, force est de constater que la CI pourrait être développée et il est donc justifié de concevoir des programmes de formation à son égard.

D'ailleurs, de façon générale, une compétence se développe dans le temps, et ce, tout au long de la vie (Laurier, 2005). Le MELS (2007) et Perrenoud (2008) soulignent aussi cette idée de développement lent et graduel. Roegiers et De Ketele (2000) mentionnent « [...] plus on exerce une compétence, plus on devient compétent. De la même façon, toute compétence doit être entretenue pour continuer à exister, c'est-à-dire que l'on peut perdre la compétence si on arrête de l'exercer » (p. 67). D'ailleurs, ces derniers apportent une nuance importante que nous appuyons; la compétence se développe en fonction de situations et non en fonction du temps. Donc, plus une personne est confrontée à des situations complexes et significatives, plus elle exerce sa compétence et la développe, de là l'utilité de proposer des formations favorisant une « approche par compétence ». Ils précisent également que ce sont les capacités (savoir-faire de différents types, savoir-être) qui peuvent évoluer dans le temps,

et ce, « de façon plus ou moins régulière, plus ou moins rapidement, présenter des paliers dans son évolution, continuer à croître jusqu'à la fin de la vie, ou commencer à décroître avec le temps » (p. 53).

Cette idée du développement de la compétence est reprise dans le domaine de la formation interculturelle. Pour Camilleri (1999), il s'agit de passer du mépris et de la haine vers le *relativisme de tolérance* (compréhension et sympathie pour l'autre culture, mais en considérant que sa propre culture est supérieure) pour enfin s'approcher du relativisme de légitimation (conception où il est impossible de hiérarchiser les modèles culturels). Les modèles de Bennett (1986, 1993), Hammer (2011) et de Lindsey *et al.* (2009) font référence au développement. D'abord, le modèle développemental de la sensibilité interculturelle de Bennett se décline en six stades que Ouellet (2010b) résume (Tableau 2.4).

Tableau 2.4

Les stades de Bennett (Ouellet, 2010b, p. 297)

Les trois stades de l'ethnocentrisme : sa culture est le point central.	
La dénégation	La différence culturelle est niée.
La défense	La différence culturelle est rejetée.
La minimisation	Les différences sont reconnues, mais considérées comme insignifiantes.
Les trois stades de l'ethnorelativisme : sa culture n'est plus le point central.	
La reconnaissance	Dans la communication, il y a une reconnaissance des différences de signification dans les gestes et les mimiques, et d'un système de valeurs différent.
L'adaptation	On amorce une modification prudente et occasionnelle de ses modes de communication et de ses comportements.
L'intégration	On procède à un traitement critique des différences culturelles dépourvu de préjugés et constructif.

Bien que le vocable utilisé (stades) pour expliquer le modèle semble évoquer une évolution linéaire, Bennett et Bennett (2004) précisent que des va-et-vient entre les stades sont plausibles. Dans ce cas, il pourrait être plus pertinent de parler de points de repère sur un

continuum. D'ailleurs, à partir du modèle de Bennett, Hammer a développé le *Continuum de développement interculturel* (Tableau 2.5) validé qui montre un spectre de la CI ayant six orientations. L'ajustement terminologique qui a été opéré nous semble approprié. Ces six orientations vont d'une mentalité monoculturelle vers une mentalité interculturelle. Par exemple, percevoir les différences culturelles de son point de vue culturel relève d'une mentalité monoculturelle, alors que la capacité de déplacer sa perspective culturelle et d'adapter son comportement au contexte culturel représente une mentalité interculturelle.

Tableau 2.5

Continuum de développement interculturel (Hammer, 2011, p. 475)

Mentalité monoculturelle  Mentalité interculturelle	Le déni : Une orientation qui reconnaît probablement plus les différences culturelles observables (ex., la nourriture), mais qui peut ne pas remarquer les différences culturelles plus profondes (ex., styles de résolution de conflits) et qui peut éviter ou nier les différences culturelles. Polarisation - défense : Un point de vue dépourvu d'esprit critique envers ses propres valeurs et pratiques culturelles et un point de vue trop critique envers les valeurs et les pratiques culturelles des autres. Polarisation - revirement : Un point de vue trop critique envers ses propres valeurs et pratiques culturelles et un point de vue dépourvu d'esprit critique envers les valeurs et pratiques culturelles des autres. La minimisation : Une orientation qui met en évidence les éléments culturels communs de même que les valeurs et les principes universels qui peuvent masquer la reconnaissance et l'appréciation des différences culturelles. L'acceptation : Une orientation qui identifie et apprécie les différences de même que les éléments communs entre sa culture et celle des autres. L'adaptation : Une orientation qui permet de voir différentes perspectives culturelles et de changer le comportement de manière qu'il soit culturellement approprié et authentique.

Le troisième modèle (Tableau 2.6) de Lindsey *et al.*, particulier aux directions d'école, comporte six points de repère (*points*) sur le continuum de la compétence culturelle professionnelle (*cultural proficiency continuum*).

Tableau 2.6

Continuum de la compétence culturelle professionnelle (Lindsey et al., 2009, p. 6 et 112)

1. Destruction culturelle

Chercher à éliminer les cultures des autres dans tous les aspects de l'école de même que dans les relations avec la communauté.

2. Incapacité culturelle

Banaliser et stéréotyper les autres cultures, chercher à faire apparaître la culture des autres comme si elle est inférieure à la culture dominante.

3. Cécité culturelle

Ignorer les cultures des autres et les dynamiques culturelles dans l'école, traiter tout le monde de la même façon sans reconnaître les besoins particuliers.

4. Précompétence culturelle

Prendre conscience de ses limites et de ses biais, de même que ceux de l'école, par rapport à la diversité. Il est possible de progresser ou de régresser.

5. Compétence culturelle (*cultural competence*)

Aligner ses valeurs personnelles, ses comportements, les pratiques et les politiques de l'école de façon à inclure les cultures afin que les interactions sociales soient saines et productives.

6. Compétence culturelle professionnelle (*cultural proficiency*)

Avoir pour vision une école favorisant la justice sociale, interagir avec ses collègues, les élèves, les familles ainsi que la communauté scolaire pour apprendre d'eux et leur apprendre à mieux répondre aux besoins éducatifs de tous les groupes culturels.

Lindsey *et al.*, tout comme l'ont fait Bennett et Bennett, précisent que le développement de la compétence ne se réalise pas toujours de façon linéaire. Les circonstances, les événements de l'actualité, les expériences et la motivation vont moduler le développement de la CI. Barmeyer (2007) précise qu'une personne pourrait se trouver au même moment vis-à-vis de différents points de repère selon sa sympathie pour l'une ou l'autre des cultures. La sympathie étant elle aussi modulée par les événements de l'actualité et la qualité des expériences vécues. Donc, les individus peuvent développer une CI, mais ils progresseront à des rythmes variables pouvant même régresser. Toutefois, pour que la CI se développe, King et Baxter Magolda (2005) présument qu'une personne doit observer et interagir avec des représentants d'autres cultures pour ensuite réfléchir à sa façon de voir le monde, de se voir et d'entrer en relation avec les autres, et ce, tout en participant à des formations. Pour Bennett et Bennett, plus l'expérience de la différence culturelle devient sophistiquée (dans le

temps lors de formations comme des ateliers, des cours, des échanges, des programmes de formation), plus la compétence en relation interculturelle augmente. Cela rejoint l'idée de Roegiers et De Ketele (2000) quant au développement de la compétence par des situations d'intégration significatives.

Finalement, à la suite de cette partie, nous retenons trois éléments. Premièrement, la CI s'apprend et se développe. Deuxièmement, son développement ne se fait pas nécessairement de façon linéaire et chaque individu peut se situer à différents endroits sur son continuum de développement. Troisièmement, comme la CI s'apprend, il est justifié de concevoir des programmes de formation pour la développer chez les directions et futures directions d'école de langue française au Canada. Il est donc pertinent de les amener à exercer leur compétence dans des situations complexes et contextualisées pour la développer. Or, il importe de connaître les méthodes de formation pour développer la CI présentes dans la littérature avant de concevoir et préparer un objet pédagogique pour notre recherche.

2.7. Formation pour développer la compétence interculturelle

La formation à la pluralité et à l'altérité est un processus visant le changement, soit « [le] passage d'un pluralisme catégorisant, statique et d'identification, à la pluralité et à la diversité [qui] se traduit par la nécessité d'apprendre à disséquer le quotidien, à se distancier de l'évidente familiarité, et à apprivoiser l'étrange » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 33). Pour Fowler et Blohm (2004), la formation interculturelle (*intercultural training*) vise à faciliter les interactions entre les individus de différentes cultures pour qu'elles deviennent mutuellement bénéfiques. Pour Ouellet (1995a) et Young *et al.* (2010), la formation doit permettre d'aller au-delà de la conscientisation (*awareness*). Triandis (2004) parle d'ailleurs d'une formation interculturelle qui permet le développement des composantes affective, cognitive et comportementale de la compétence ce que nous appelons des attitudes, des connaissances et des habiletés. Dans cette section, nous ferons l'inventaire des méthodes en formation interculturelle répertoriées dans la littérature et nous décrirons la démarche à suivre pour faire le choix de méthodes. Enfin, nous présenterons des principes, une approche et les sources du sentiment d'autoefficacité que nous grefferons aux méthodes sélectionnées.

2.7.1. Inventaire des méthodes en formation interculturelle. Fowler et Blohm (2004) décrivent les 18 méthodes de formation interculturelle les plus utilisées depuis 1950 destinées aux professionnels des champs de l'éducation, de la gestion, des communications,

du développement international, etc. (Tableau 2.7). Cette liste n'est donc pas exhaustive et repose sur une dizaine d'études. Ces chercheuses ont classé les méthodes dans quatre catégories : 1) les méthodes cognitives permettent surtout d'acquérir des connaissances, 2) les méthodes actives sont celles qui demandent aux participants d'être activement engagés dans des tâches, 3) les méthodes interculturelles sont spécifiques à la formation interculturelle par les théories qui sous-tendent leur conception et elles favorisent directement le développement d'une conscience culturelle, d'une compétence interculturelle ou d'une efficacité interculturelle, 4) les autres méthodes sont celles qui sont employées lors de formations interculturelles, mais qui ne conviennent pas aux catégories précédentes. Fowler et Blohm précisent que certaines méthodes pourraient se retrouver dans plus d'une catégorie. Enfin, ces méthodes semblent développer des attitudes, des connaissances ou des habiletés selon les études recensées par ces chercheuses.

Tableau 2.7

Description de 18 méthodes de formation interculturelle et composantes de la compétence interculturelle qui peuvent être développées par chacune des méthodes présentées

Catégories et noms des méthodes	Description des méthodes	Résultats attendus des méthodes		
		A	C	H
Méthodes cognitives				
conférences et présentations	communication 1) unidirectionnelle de l'expert (un conférencier ou plusieurs panélistes) ou 2) interactive sous forme de discussion		x	
matériel écrit	lectures, notes de cours, manuels et recueil de textes		x	
formation par ordinateur	CD, DVD, rencontres en ligne synchrones et asynchrones		x	x
films	films commerciaux ou spécialement conçus pour la formation	x	x	x
questionnaires d'autoévaluation	l'autoévaluation de ses perceptions sert à explorer ses attitudes, ses préférences et ses comportements		x	
étude de cas	portrait systémique et détaillé d'une situation visant à évaluer le problème et à trouver des solutions		x	x
incidents critiques	beaucoup plus brefs qu'une étude de cas, on présente seulement les éléments essentiels du problème interculturel à résoudre	x	x	x
Méthodes actives				
jeux de rôle	une situation de la vie quotidienne ou pouvant survenir en milieu de travail est improvisée par les participants et une rétroaction est ensuite formulée	x		x
jeux de simulation	Activité qui combine le jeu et les règles (but, gains, contraintes,	x	x	x

	gagnant), et ce, en répliquant un système, un processus ou un modèle opérationnel du vrai monde			
<i>exercices interculturels</i>	reliés à un contenu théorique, ils prennent la forme papier-crayon ou de groupes de discussion – il est possible d’inclure dans cette méthode l’étude de cas, les incidents critiques, les assimilateurs culturels et certains questionnaires	x		x
Méthodes interculturelles				
<i>entraînement sur la différence culturelle (contrast culture training)</i>	un acteur joue le rôle d’une personne originaire d’un autre pays et un apprenant interagit avec ce dernier	x		
<i>assimilateurs culturels ou les sensibilisateurs interculturels</i>	présentation d’une situation problématique - incidents critiques - et des choix multiples de conduite pour résoudre le malentendu culturel sont donnés. Cela permet de détecter dans une culture donnée comment on perçoit et on interprète une situation	x	x	x
<i>analyse interculturelle</i>	les apprenants réagissent à une série de valeurs et de normes culturelles à partir du point de vue de leurs cultures, une discussion de groupe suit l’analyse personnelle, un membre de la culture visée est présent pour alimenter la discussion		x	x
<i>dialogue interculturel</i>	de courts extraits de conversation entre deux personnes de différentes cultures dans lesquels sont incorporées de fausses hypothèses qui pourraient mener à des conflits	x		x
<i>étude d’une région du monde</i>	apprentissage sur les valeurs, les normes, les comportements, le langage, la géographie, la politique, l’histoire, etc. d’une culture spécifique		x	
<i>Immersion au sein d’une autre culture</i>	apprentissages réalisés au sein d’une culture spécifique allant d’une courte visite (excursion) à un séjour d’une longue durée (déménager dans un nouveau lieu)	x	x	x
Autres méthodes				
<i>visualisation et imagerie mentale (visual imagery)</i>	s’imaginer et se percevoir - se projeter dans une situation interculturelle future précédée d’une séance de relaxation et suivie d’une période de débriefing	x	x	
<i>observation de l’Art</i>	apprendre à observer les œuvres d’art pour obtenir des informations sur ce qui compte et ce qui est important dans différentes cultures	x	x	x

Notes. A = attitude; C = connaissance; H = habileté.

Sur le plan théorique, plusieurs méthodes existent pour une formation interculturelle. De fait, une démarche s’impose pour sélectionner les plus appropriées pour la formation des directions et futures directions d’école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique pour développer leur CI.

2.7.2. Démarche pour faire le choix parmi les méthodes en formation interculturelle. Pour faire le choix parmi les méthodes en formation interculturelle, Fowler et Blohm (2004) recommandent d'analyser trois facteurs spécifiques : les résultats attendus de la méthode, les facteurs situationnels et les besoins des participants. À ces trois facteurs, nous en ajoutons deux autres découlant de la littérature scientifique : l'approche par compétence et la variété des méthodes.

Premièrement, le choix peut être fait en fonction des résultats attendus. Certaines méthodes favorisent la transformation des attitudes, d'autres, l'acquisition de connaissances ou encore le développement d'habiletés (Fowler et Blohm, 2004). Le Tableau 2.7 montre d'ailleurs les composantes de la compétence (attitudes, connaissances, habiletés) qui peuvent être développées par chacune des 18 méthodes à partir de la recension d'études effectuées par Fowler et Blohm (2004). Plusieurs méthodes peuvent simultanément développer les trois composantes : les films, les incidents critiques, les jeux de simulations, les assimilateurs culturels, l'immersion et l'observation d'œuvres d'art. Par ailleurs, il est possible de combiner des méthodes pour développer plusieurs composantes de la compétence.

Deuxièmement, les facteurs situationnels sont d'autres éléments à considérer. En fait, le choix peut aussi être influencé par le temps disponible, la situation géographique des participants, le budget et les compétences du formateur (Fowler et Blohm, 2004).

Troisièmement, l'analyse des besoins des participants, les normes culturelles qui orientent la formation et les préférences personnelles sont d'autres facteurs pouvant influencer ce choix. Par exemple, aux États-Unis, les méthodes actives, participatives, interactives et centrées sur les participants sont préconisées, de même qu'un style de communication linéaire et directe (Fowler et Blohm, 2004). Les résultats de la recherche d'IsaBelle *et al.* (2008) menée auprès de 213 directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada montrent qu'elles préfèrent dans l'ensemble, de façon non significative, acquérir des connaissances et développer des compétences dans un contexte informel, soit en discutant avec d'autres directions d'école, des enseignants ou des amis. Il semble aussi que le contexte formel constitue de façon significative le contexte de formation le moins apprécié; cela étant vrai pour les directions de toutes les provinces, sauf pour celles des trois provinces de l'est du pays. Anis, Armstrong et Zhu (2004) ont d'ailleurs recensé plusieurs études sur les styles d'apprentissage des

gestionnaires du secteur public montrant qu'ils apprennent plus en contexte informel qu'en contexte formel de formation.

Quatrièmement, pour exercer une compétence, le formateur devrait favoriser l'approche par compétences, soit des tâches (ou des activités) qui s'inscrivent dans des situations réelles parce qu'elles sont complexes et contextualisées (Laurier, 2005; Meirieu, 2005; Perrenoud, 2008), donc significatives (Roegiers et De Ketele, 2000). En effet, selon ces derniers auteurs, il importe d'amener les apprenants à mobiliser un ensemble d'acquis dans des situations d'intégration significatives. Ils précisent qu'une situation d'intégration est une situation complexe qui « nécessite une mobilisation cognitive, gestuelle et/ou socio-affective de plusieurs acquis » (p. 127). Qui plus est, la situation d'intégration en formation professionnelle se rapporte à une situation similaire à celle qu'il est possible de rencontrer en milieu de travail. Ils ajoutent que l'apprenant devrait être « [...] soumis certes à une variété de situations, et cette variété est nécessaire, mais il s'agit d'une variété limitée, qui se situe à l'intérieur d'une famille donnée de situations » (p. 69). Dans ce cas-ci, il s'agit de la famille des situations interculturelles en milieu scolaire qui se produisent dans le cadre des tâches des directions d'école de langue française au Canada.

Cinquièmement, pour bien préparer le personnel des écoles, Toussaint (2010c) fait remarquer qu'un enseignement théorique et pratique serait « garant d'une meilleure application d'une éducation interculturelle » (p. 86). Fowler et Blohm (2004) mentionnent qu'une des erreurs souvent commises en formation interculturelle est de ne pas intégrer à la fois les méthodes didactiques (le processus de formation repose majoritairement sur l'enseignement magistral) et les méthodes expérientielles (le processus de formation repose sur l'apprentissage et la participation de l'apprenant).

À la lumière de ces cinq facteurs, l'immersion accompagnée par d'autres méthodes présentées par Fowler et Blohm (2004) semblent appropriées. En effet, l'immersion semble développer les trois composantes de la CI (Fowler et Blohm, 2004). D'ailleurs, certains chercheurs voient l'immersion comme une méthode pouvant développer la CI, ou certains de ses indicateurs, chez les directions et futures directions d'école (Brown, 2004; Bustamante *et al.*, 2009; Dinnan, 2009; Herrity et Glasman, 1999; Hoff *et al.*, 2006). L'immersion s'approche aussi du contexte informel de formation compte tenu du fait qu'elle repose sur : la rencontre entre individus de cultures différentes, sur le dialogue réflexif entre individus et

sur des expériences d'essais et d'erreurs. De fait, l'immersion respecte les préférences des directions d'école de langue française, c'est-à-dire un contexte qui s'éloigne du modèle formel et qui tend davantage vers le contexte informel. De plus, elle met les participants en situation concrète et complexe (situation d'intégration significative), car ils entrent réellement en contact avec des représentants d'autres cultures et vivent toutes leurs tâches quotidiennes dans un autre environnement (situations interculturelles), ce qui sollicite les trois composantes de la CI. Cependant, l'immersion, une méthode expérientielle, devrait aussi être accompagnée d'autres méthodes expérientielles comme l'autoévaluation, les ateliers favorisant la communication interculturelle de même que des méthodes didactiques comme les lectures, les capsules vidéo, les séances d'orientation sur une région particulière et les incidents critiques (Gudykunst, Guzley et Hammer, 1996, cités par Fowler et Blohm, 2004).

Conséquemment, voyons les avantages et les précautions à prendre lors de la mise en œuvre de l'immersion et d'autres méthodes.

2.7.3. Effets de l'immersion et d'autres méthodes. Dans cette section, nous verrons d'abord les avantages d'une expérience d'immersion tant pour des intervenants scolaires que pour d'autres professionnels, des étudiants, etc. Ensuite, nous présenterons spécifiquement les avantages pour les intervenants de l'éducation selon des études empiriques. Nous montrerons quelles précautions il est souhaitable de prendre lors d'une formation par immersion. Enfin, nous cernerons les avantages et les précautions à prendre pour d'autres méthodes qui peuvent être jumelées à l'immersion.

2.7.3.1. Effets bénéfiques de l'immersion. La littérature montre les divers avantages d'une expérience d'immersion, c'est-à-dire quand l'apprentissage se réalise dans le contexte (ou un contexte similaire) dans lequel une personne vivra, étudiera ou travaillera (Fowler et Blohm, 2004). Ces auteurs précisent que l'immersion est une expérience d'apprentissage intensive qui permet aux participants de clarifier leurs besoins, de construire leur confiance, d'améliorer leur compétence interculturelle, de développer les composantes de cette compétence et d'apprendre comment apprendre dans un nouvel environnement. Ils ajoutent que ce contexte de formation provoque une motivation à apprendre élevée et immédiate. De plus, il est possible pour les participants de tester dans ce contexte leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes afin de les améliorer.

Selon Berney (1995), une expérience sur le terrain, plutôt qu'une formation en salle de classe, permet aux participants de découvrir comment ils répondent au « vrai monde ». Ils apprennent à la fois à découvrir les diversités ELR tout en développant des compétences et des attitudes pour être efficaces en regard de cette diversité. Abdallah-Pretceille (2011) ajoute que « la valeur des échanges réside aussi dans le fait qu'ils permettent de vivre une altérité exponentielle. [...] Cette situation peut favoriser des apprentissages qui sont noyés et banalisés dans le quotidien et l'environnement proche » (p. 106).

Camilleri (1999) mentionne que les cultures sont dépendantes de leur environnement particulier. Situer des pratiques dans leur cadre d'origine permet de mieux les comprendre quand elles se retrouvent dans un autre environnement qui ne justifie pas nécessairement de telles pratiques. De plus, pour contrer la tendance à expliquer les diverses cultures à partir de référents ethnocentriques, il est pertinent « d'y pénétrer pour les comprendre de l'intérieur (point de vue 'émique'), avant de porter sur elles le regard de l'observateur extérieur (point de vue 'étique') » (Camilleri, 1999, p. 210).

2.7.3.2. Effets bénéfiques de l'immersion sur les intervenants scolaires. Différents chercheurs ont étudié l'effet de l'immersion spécifiquement sur les intervenants scolaires qui y prennent part. Ouellet (1999a), professeur et concepteur au début des années 1990 d'une concentration en formation interculturelle dans le programme de maîtrise en sciences humaines des religions de l'Université de Sherbrooke, fait un retour réflexif sur la formation qui comprend trois composantes, soit 1) les cours sur les fondements théoriques en éducation interculturelle, 2) l'exploration d'une tradition culturelle étrangère et 3) les applications professionnelles par le développement d'un projet d'intervention en éducation interculturelle. D'abord, les résultats d'une évaluation du programme menée auprès de deux cohortes d'étudiants (1990-1993 et 1991-1994) confirment la pertinence des trois composantes de la formation (Ouellet, 1999a). Plus précisément, « l'exploration d'une tradition culturelle étrangère » se réalise soit par le voyage d'études dans un autre pays dont la durée n'est pas précisée ou par la rencontre d'immigrants originaires du pays étudié qui se conclut par la rédaction d'une courte monographie. Selon Ouellet (1999a), cette composante permet aux intervenants scolaires de prendre du recul vis-à-vis des défis auxquels ils sont quotidiennement confrontés. Ils peuvent entrer en interaction avec des membres d'autres cultures pour les découvrir et s'enrichir, et ce, dans des circonstances bien différentes de

celles de l'école souvent liées à la confrontation et à l'incompréhension. Ouellet (1995a) exprime que cette composante valide des notions théoriques vues préalablement et ajoute :

[...] le détour par l'exploration d'une culture étrangère n'est pas un luxe dans un programme de formation interculturelle dans un contexte de mondialisation des échanges et d'accélération des écarts entre les conditions de vie dans les pays les plus industrialisés et les pays pauvres. (p. 424)

D'autres études ont été menées à la suite de formations par immersion. Les résultats de la recherche de Thompson (2002) portant sur une expérience d'immersion en Espagne de cinq semaines avec 18 enseignants américains révèlent que la majorité des participants questionnés ont fait, entre les prétests et les post-tests, des gains sur les plans langagiers et des attitudes. Sur le plan des connaissances culturelles mesurées sur dix participants à partir d'un questionnaire portant sur les habitants et les habitudes en Espagne dont les qualités psychométriques ne sont pas connues, les gains sont significatifs ($p=.039$). Il est à noter que le chercheur n'a pas défini le concept de culture et que des exemples d'items du questionnaire sur les connaissances culturelles ne sont pas donnés. Il est donc impossible de savoir si la culture est représentée de façon homogène et statique ou plutôt de façon hétérogène et dynamique. L'étude de Copin et Pelletier (1995) montre, à partir de leurs points de vue croisés comme formateurs et de leur interprétation de témoignages de stagiaires, qu'un échange de deux semaines entre la France et le Québec lors de la formation initiale ou continue des maîtres participe à la construction identitaire des enseignants français et québécois parce qu'il les amène à revoir leurs représentations et leurs projections en plus de provoquer une décentration culturelle et institutionnelle qui favorise l'intercompréhension. Conséquemment, les participants remettent en question leurs conceptions et leurs croyances pour se libérer des modèles cristallisés du passé. Nous déplorons que Copin et Pelletier soient peu explicites par rapport à leurs instruments de collecte et d'analyse des données. Ladson-Billings (2009) allègue à partir d'une étude ethnographique collaborative menée de 1988 à 1991 que les enseignants qui connaissent bien les cultures et la vie quotidienne des élèves parce qu'ils vivent ou ont vécu dans leur quartier, s'y reportent pour orienter leurs interventions. Nous pouvons donc supposer qu'une situation d'immersion puisse être pertinente afin que les directions et futures directions d'école connaissent mieux le parcours des élèves.

D'ailleurs, l'étude de Dinnan (2009), la seule que nous avons recensée qui a directement été menée auprès de directions et directions adjointes d'école américaine, semble indiquer que l'immersion de huit jours au Mexique leur a permis de renforcer leur conscience culturelle, précurseur de la compétence culturelle. Plus précisément, elles ont développé leurs compétences langagières en espagnol. Elles ont une meilleure compréhension de la culture, des familles, des écoles et des élèves mexicains. De plus, leur empathie pour les familles et les élèves mexicains aux États-Unis s'est accrue. Par ailleurs, les participants de l'étude ont pris l'engagement d'améliorer leurs relations avec les familles mexicaines de leur école et d'améliorer leurs capacités langagières en espagnol. Enfin, ils ont mentionné qu'ils n'auraient pas pu obtenir les connaissances culturelles acquises d'une autre façon et leurs valeurs et leurs croyances semblent avoir subi une transformation. À ce sujet, l'immersion peut engendrer chez les participants de nouveaux points de vue étant soumis à un apprentissage transformationnel, c'est-à-dire une expérience remplie de « surprises culturelles » qui remet en question leurs croyances et dans laquelle il est possible de discuter et de réfléchir (Mezirow, 1981, cité par Dinnan, 2009). Bref, l'immersion semble développer plusieurs indicateurs de la CI chez les intervenants scolaires.

2.7.3.3. Précautions à prendre lors de la formation par immersion. Plusieurs auteurs recommandent et explicitent les avantages d'une expérience d'immersion. Toutefois, il importe de prendre certaines précautions lorsque cette méthode est utilisée.

D'abord, selon Fowler et Blohm (2004), les groupes de participants en immersion ont tendance à se regrouper ensemble plutôt que d'améliorer les relations avec leurs hôtes. Alors, les formateurs doivent créer des occasions pour encourager les interactions entre les personnes de différents groupes.

Abdallah-Pretceille (2011) ajoute que les échanges scolaires et éducatifs, au lieu de mettre l'accent sur les ressemblances, soulignent trop souvent les différences entre les groupes. Les formateurs doivent donc amener les participants à évoquer les ressemblances et les différences entre les groupes.

Par ailleurs, il se peut que les participants ne puissent pas recevoir tout le soutien, l'accompagnement individuel (*coaching*) et l'entraînement personnalisé nécessaires (Fowler et Blohm, 2004). Cependant, ce soutien est indispensable, car il est possible que les participants développent des attitudes négatives envers les cultures ciblées par l'immersion

(Abdallah-Pretceille, 2011; Fowler et Blohm, 2004; Thompson, 2002). Les notions de préjugé et de stéréotype devraient leur être présentées. Il devrait prendre conscience de leurs propres attitudes négatives, dans un climat exempt de jugement, en s'engageant dans une démarche autoréflexive et intersubjective, un dialogue qui permettra d'en comprendre la source dans le but de les gérer et non de penser illusoirement qu'ils pourront les abolir (Lipiansky, 1996). De fait, la rencontre interculturelle lors de l'immersion doit s'accompagner d'un temps pour permettre de s'engager dans ce dialogue où chacun peut défendre son point de vue et ses valeurs, de même que s'exprimer sur ce qui le heurte, le choque (Lipiansky, 1996) ou le surprend (Dinnan, 2009) de l'autre. Camilleri (1999) mentionne que la formation à l'interculturel ne doit pas éviter les conflits et doit traiter de l'hétérophobie. La technique de l'analyse des incidents critiques peut remplir ce mandat (Cohen-Emerique, 1999) qui est d'ailleurs une méthode présentée par Fowler et Blohm (2004) et que nous expliciterons dans la prochaine section.

Abdallah-Pretceille (2011), qui résume les conclusions d'un ensemble d'investigations et de pratiques sur la pédagogie interculturelle des échanges, stipule que « les échanges ne peuvent pas être livrés à la seule spontanéité et aux bonnes intentions des organisateurs et des participants » (p. 102) et qu'« il ne suffit pas de réunir des individus pour faire un groupe, encore moins de les obliger à se côtoyer pour s'accepter » (p. 105). En fait, elle précise que les échanges doivent être élaborés selon un projet éducatif qui sous-tend des objectifs. Selon nous, viser le développement des indicateurs des composantes de la CI des directions et futures directions d'école constitue un objectif éducatif qui pourrait ultimement favoriser l'inclusion de la diversité ELR.

Enfin, le retour dans le pays d'origine après l'immersion peut s'accompagner de chocs du retour. Selon Gaw (2000), ce « choc du retour » (*reverse culture shock*) est en fait un processus d'ajustement lors duquel une personne réintègre et se réajuste à ses cultures après avoir séjourné ou vécu dans un environnement culturel différent du sien. Il ajoute que les chercheurs sont d'accord que le choc du retour peut être problématique pour certaines personnes, mais des divergences existent quant aux types et à la sévérité des problèmes qui peuvent être vécus : la dépression, l'anxiété, le regret, les conflits de valeur, les problèmes interpersonnels avec les proches, l'ajustement aux normes sociales, la peur du rejet,

l'inconfort et l'insatisfaction. Il importe donc de prévoir des activités à ce sujet avant le retour et après le retour (Martin et Harrell, 2004).

2.7.3.4. Effets bénéfiques et précautions à prendre pour d'autres méthodes.

D'autres méthodes peuvent être combinées à l'immersion comme l'autoévaluation, les ateliers de communication interculturelle, les lectures, les films, l'étude d'une région du monde et les incidents critiques. Nous verrons leurs effets bénéfiques et des précautions à prendre lorsqu'ils sont employés en formation interculturelle. Des méthodes comme les jeux de rôle, les jeux de simulation, les entraînements sur la différence culturelle n'ont pas été sélectionnées puisque l'immersion fait plutôt vivre des situations interculturelles authentiques. Par ailleurs, des méthodes comme le dialogue interculturel, l'assimilateur culturel, les exercices culturels et les études de cas ressemblent à la méthode des incidents critiques. C'est pourquoi elles n'ont pas été choisies.

Les questionnaires d'autoévaluation sont une façon d'explorer ses attitudes, ses préférences et ses comportements selon Fowler et Blohm (2004). Ces dernières précisent qu'ils sont une source de motivation, permettent d'apprendre la terminologie du domaine évalué pour accroître les connaissances, augmentent l'engagement, constituent une rétroaction utile pour les participants et permettent de constater les changements opérés. Toutefois, Fowler et Blohm ajoutent que les questionnaires d'autoévaluation ne sont pas nécessairement adaptés à toutes les cultures. Il importe de vérifier pour quels destinataires ils ont été conçus. De plus, il est possible que les questionnaires ne soient pas correctement utilisés. C'est pourquoi il s'avère pertinent de suivre les instructions laissées par les auteurs.

Les ateliers favorisant la communication interculturelle sont des espaces donnant l'occasion aux participants en formation interculturelle d'être placés en contexte d'interaction au sein d'un petit groupe de personnes de différentes cultures (Gudykunst et Hammer, 1983). Les ateliers peuvent inclure des jeux de rôle, l'analyse d'incidents critiques, la réalisation d'un projet créatif en groupe, des discussions à la suite d'interactions, etc. Ces ateliers visent à faire prendre conscience aux participants que leurs cultures et leurs valeurs influencent leurs perceptions et les interactions avec les autres en leur permettant de mieux se connaître. Selon des études, il semble que les ateliers n'ont pas d'effet sur les attitudes outre que sur le sentiment d'amitié temporaire envers des membres d'autres cultures. À la

lumière de l'étude de Moran (1974), les participants des ateliers devraient être en contact l'un l'autre au moins pendant 40 heures (cité par Gudykunst et Hammer, 1983).

Le matériel écrit (lectures, notes de cours, manuels et recueil de textes), selon Fowler et Blohm (2004), permet de transmettre de l'information à tous les participants, donc d'accroître les connaissances. Ces derniers peuvent faire les lectures à leur rythme. Utilisé dans les formations prédépart, il porte souvent sur l'étude d'une région du monde. Par l'entremise du matériel écrit, il est possible de présenter plusieurs perspectives sur un même sujet. Il s'agit aussi d'une méthode qui permet de présenter des notions conceptuelles et ces ressources peuvent être consultées après la formation. Toutefois, Fowler et Blohm mentionnent que le matériel écrit permet principalement de développer des connaissances. Cette méthode doit être combinée à d'autres pour développer la CI et l'information des lectures devrait être réinvestie dans ces autres méthodes. Enfin, les formateurs ont tendance à donner une trop grande quantité de lecture.

Les films commerciaux ou spécialement conçus pour la formation sont utilisés pour développer les trois composantes de la CI en plus de pouvoir motiver, informer et faire des démonstrations selon Fowler et Blohm (2004). Ils fournissent également des scénarios qui peuvent être analysés. Les segments utilisés pour une formation ne font habituellement pas plus de dix minutes. Fowler et Blohm mentionnent que la mauvaise qualité des vidéos peut être une source de distraction. Par ailleurs, ils peuvent dépeindre incorrectement ou de façon non réaliste une situation ou des cultures. Il semble, dans ce cas, important de trianguler son contenu avec d'autres sources.

L'étude d'une région du monde est une méthode pour faire l'apprentissage des valeurs, des normes, des comportements, du langage, de la géographie, de la politique, de l'histoire, etc. de cultures spécifiques (Fowler et Blohm, 2004). Cette méthode permet de mieux comprendre ces cultures et de faciliter les interactions avec ses membres. Elle montre aux apprenants comment apprendre sur les cultures. Par contre, Fowler et Blohm (2004) précisent que les formateurs qui utilisent cette méthode ont tendance à surutiliser les lectures et les présentations magistrales pour transmettre l'information alors que d'autres méthodes peuvent être utilisées : films, jeux, excursions, études de cas, incidents critiques, etc. Enfin, l'information présentée peut être remise en question par les membres de ces cultures qui stipulent qu'elle est fausse ou qu'elle généralise trop. À ce sujet, la précaution émise par

Bennett et Bennett (2004) nous semble pertinente, à savoir qu'à partir d'une généralisation, il faut ensuite émettre des hypothèses qui doivent être vérifiées par rapport à chaque individu.

Les incidents critiques permettent de faire l'analyse des chocs culturels qui sont :

[...] une réaction de dépaysement, plus encore de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété, ou sur un mode positif, un étonnement, une fascination; en un mot, c'est une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. (Cohen-Emerique, 1999, p. 304)

Plus précisément, la méthode est :

[...] un moyen important de prise de conscience de sa propre identité sociale dans la mesure où [le choc] est repris et analysé. La connaissance de l'autre passe par la connaissance de soi ou, plutôt, la référence extérieure va permettre de mieux se définir et de mieux se comprendre, pour atteindre une certaine neutralité culturelle. (Cohen-Emerique, 1999, p. 304)

Par ailleurs, selon Fowler et Blohm, l'incident critique peut développer les trois composantes de la CI. Pour faire l'analyse des chocs, Cohen-Emerique (1999) propose une grille ayant sept questions : Qui sont les acteurs impliqués dans l'incident? Comment s'est déroulée la scène? Quelle a été la réaction au choc? Quel est le cadre de référence de la personne qui a vécu le choc et celui de la personne qui a provoqué le choc? Quelle image se dégage de l'analyse? L'incident est-il problématique pour la pratique professionnelle? C'est donc de passer par la centration sur soi pour aller vers la décentration vers l'autre (Jacquet, 2007). Fowler et Blohm précisent que les incidents peuvent être présentés sous forme de situation fictive. Elles précisent que la méthode sera plus efficace si la réflexion, l'analyse et la prise de décision individuelles sont discutées en petit groupe de moins de huit personnes. Par ailleurs, elles mentionnent également qu'une personne-ressource de la culture en cause dans l'incident critique devrait être invitée pour l'activité.

Bref, en prenant certaines précautions, il semble que l'immersion puisse favoriser le développement de la CI. Cependant, l'immersion à elle seule ne semble pas être suffisante. Il est nécessaire de la combiner à d'autres méthodes. De plus, il pourrait être utile de greffer des principes, une approche et les sources du sentiment d'autoefficacité pour bonifier la formation interculturelle.

2.7.4. Appuyer l'immersion par des principes, une approche et les sources du sentiment d'autoefficacité. Les cinq principes qui sous-tendent la formation à l'interculturel énoncés par Camilleri (1999) devraient être respectés. Ces principes sont : comprendre la

logique de chaque culture d'un point de vue émique, ne pas figer ni sacraliser les cultures, traiter de l'hétérophobie, ne pas éviter les contentieux et les conflits de même qu'éduquer au relativisme. Par rapport au dernier principe, Camilleri (1988, 1999) précise que le relativisme suppose que toutes les valeurs issues d'une culture ont un statut égal vis-à-vis des valeurs d'autres cultures. « Mais si les groupes s'interpénètrent, le même principe interdit d'imposer aux uns les valeurs des autres et, en même temps, il faut accepter un minimum de valeurs permettant le fonctionnement social » (Camilleri, 1999, p. 214). Donc, il ne s'agit pas d'un ethnorelativisme radical, mais d'« [...] une forme de relativisme qui n'exclut ni l'existence de valeurs universelles, ni la possibilité de la communication interculturelle et de l'acculturation » (Ouellet, 1994a, p. 154).

La pédagogie critique est une approche qui permet de traiter de l'interculturel sous l'angle de l'inclusion, de la justice sociale et de l'équité. En effet, dans la littérature empirique se rapportant à la formation des maîtres à la pluriethnicité (Jacquet, 2007) ou dans la littérature théorique se rapportant à la formation des futures directions d'école à la justice sociale (McKenzie *et al.*, 2008), les auteurs mentionnent ou suggèrent l'utilisation de la pédagogie critique. « La pédagogie critique est une notion complexe et multidimensionnelle qui éclaire la dimension politique de l'éducation et vise des transformations sociales et humaines » (Jacquet, 2007, p. 27). Selon cette auteure, cette approche met en évidence les injustices produites et reproduites par l'école et par les pratiques pédagogiques (domination de la culture de la majorité, rapport de pouvoir, privilèges, connaissances légitimes, etc.).

Enfin, selon Combs (2002), les quatre sources qui influencent le sentiment d'autoefficacité, soit 1) les expériences actives de maîtrise, 2) les expériences vicariantes, 3) la persuasion verbale et 4) les états physiologiques et émotionnels, devraient être incluses dans la formation au sentiment d'autoefficacité à la diversité (*diversity self-efficacy training*). Ce type de formation s'attarde au confort, à la détermination et à la persévérance des participants confrontés à des défis liés à la diversité comme changer les pratiques des enseignants, recruter du personnel issu de l'immigration, satisfaire aux besoins des élèves issus de l'immigration (Young *et al.*, 2010). Voyons ces quatre sources de l'efficacité personnelle découlant de la théorie sociocognitive de Bandura (2007).

Premièrement, une personne construit son sentiment d'autoefficacité lorsqu'elle réussit une tâche qu'elle a à accomplir. À l'opposé, un échec minera son sentiment

d'autoefficacité. Bandura (2007) mentionne que les difficultés sont des occasions d'apprentissage lors desquelles une personne apprend à contrôler une situation transformant un échec en une réussite. Ce succès et cet échec de performance, c'est-à-dire l'expérience active de maîtrise, sont les sources d'informations qui influencent le plus le sentiment d'autoefficacité. De fait, une formation interculturelle devrait incorporer plusieurs activités dans lesquelles les participants sont confrontés à des situations authentiques, comme des rencontres interculturelles avec des représentants d'autres cultures dans des contextes différents (milieu de travail, lieux publics, maison familiale, etc.), afin qu'ils puissent mesurer leurs capacités à communiquer, à adapter leurs comportements, etc. Par ailleurs, les participants devraient percevoir leurs erreurs culturelles comme des occasions d'apprentissage qu'ils peuvent réinvestir dans une autre situation culturelle où ils pourront en éviter la répétition.

Deuxièmement, les expériences vicariantes sont également une source d'information modulant le sentiment d'autoefficacité, c'est-à-dire que les individus évaluent leurs aptitudes en se comparant à la performance des autres. De la sorte, surpasser un collègue peut accroître le sentiment d'autoefficacité alors qu'être supplanté peut l'abaisser. En outre, les expériences vicariantes correspondent aux occasions de modelage lors desquelles une personne acquiert des stratégies efficaces en observant les comportements et les modes de penser d'un modèle. De fait, les avantages instructifs du modelage influencent positivement le sentiment d'autoefficacité. Une formation interculturelle devrait donc être vécue en petit groupe hétérogène afin que les participants puissent entre eux agir comme modèle. Des moments de partage et d'échange devraient également être envisagés. En amont, il faut donc établir un climat chaleureux et respectueux dans le groupe et cela peut être fait par l'entremise de jeux brise-glace (Stephens, 2001).

Troisièmement, la persuasion verbale, soit les remarques encourageantes ou décourageantes qu'un individu peut formuler à l'égard des capacités d'une personne, peut influencer le sentiment d'autoefficacité de cette dernière. Donc, certains commentaires stimulent le sentiment d'autoefficacité alors que d'autres peuvent l'ébranler. Par ailleurs, Bandura (2007) affirme que des « constructeurs d'efficacité », des mentors, ne vont pas simplement complimenter une personne, mais ils vont s'assurer de la placer dans une situation qui va forcément amener la personne à vivre un succès. De plus, un bon mentor

encouragera les personnes « à mesurer leur succès en termes d'amélioration personnelle plutôt qu'en termes de victoires sur les autres » (Bandura, 2007, p. 163). De fait, les instructeurs d'une formation interculturelle doivent adéquatement commenter les performances des participants. Instaurer un climat de groupe positif semble également utile pour que les participants soient en mesure d'encourager leurs pairs afin d'optimiser les occasions de persuasion verbale.

Quatrièmement, les états psychologiques et émotionnels que ressent une personne influencent également son sentiment d'autoefficacité. Des réactions physiologiques et émotionnelles négatives comme du stress peuvent être interprétées comme des signes de vulnérabilité et de dysfonctionnement entraînant une diminution du sentiment d'autoefficacité. Inversement, des sensations agréables peuvent avoir un impact positif sur le sentiment d'autoefficacité. « Le quatrième moyen majeur de modifier les croyances d'efficacité est donc d'augmenter le statut physique, de réduire le niveau de stress et les tendances émotionnelles négatives, et de corriger les fausses interprétations de l'état corporel » (Bandura, 1991a; Cioffi, 1991a, cités par Bandura, 2007, p. 164). Par conséquent, le soutien émotionnel des participants à une formation interculturelle ne doit pas être négligé afin qu'ils ressentent un certain bien-être à la suite de la formation.

Pour conclure, l'objet pédagogique doit incorporer les principes de Camilleri (1999), la pédagogie critique et les quatre sources qui influencent le sentiment d'autoefficacité, et ce, au sein d'une formation par immersion qui inclut d'autres méthodes évoquées par Fowler et Blohm (2004). Il prend donc la forme d'un stage interculturel à l'international.

2.8. Synthèse des conditions d'une formation interculturelle

Dans les sections précédentes, nous avons cerné les concepts clés à l'étude, soit la culture, l'interculturel, le leadership « interculturel », ce qui nous a permis de définir la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Par la suite, nous avons fait l'inventaire des méthodes en formation interculturelle et nous avons décrit la démarche pour faire le choix de méthodes. Nous avons retenu la méthode de l'immersion. De plus, nous avons identifié les méthodes complémentaires à intégrer à l'immersion, les principes à considérer, une approche à privilégier et les sources de l'efficacité personnelle à incorporer. Tous ces éléments nous ont

permis de cerner certaines conditions requises pour la conception de notre objet pédagogique. Par conditions, nous entendons « conditions de formation », c'est-à-dire des « caractéristiques à respecter pour garantir la pertinence et la réussite des programmes ou des cours de formation (méthodes d'enseignement et de formation appliquées, nombre de stagiaires-participants, moyens utilisés, durée, contenu, etc.) » (Bureau international du travail, 1987, cité par Legendre, 2005, p. 272). En résumé, voici les conditions issues de la littérature scientifique qui ont guidé la conception de notre objet pédagogique, un stage interculturel à l'international, pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française du Canada, soit les stagiaires franco-canadiens :

- 1) Une formation dont les activités prennent appui sur les concepts de la culture, de l'interculturel, de la diversité, de l'inclusion, de la justice sociale et de l'équité lorsqu'ils sont associés aux théories du leadership.
- 2) Une formation qui propose des activités développées à partir des indicateurs des composantes « attitudes », « connaissances » et « habiletés » de la CI et qui adopte une « approche par compétence ».
- 3) Une formation qui conçoit que les stagiaires peuvent se situer à différents endroits sur le continuum du développement de la CI.
- 4) Une formation par mode d'immersion dans un pays autre que celui des stagiaires qui prend certaines précautions comme l'accompagnement (discuter des incidents critiques, encourager les interactions, évoquer les ressemblances, etc.) pour éviter l'apparition de préjugés, le regroupement en communauté homogène et la seule perception des différences.
- 5) Une formation par immersion dont les activités a) reposent aussi sur d'autres méthodes comme l'autoévaluation, les ateliers favorisant la communication interculturelle, les lectures, les capsules vidéo, les séances d'orientation sur une région particulière et les incidents critiques, b) respectent les cinq principes de Camilleri (1999), c) emploient la pédagogie critique et d) activent les quatre sources du sentiment d'autoefficacité de Bandura (2007).

2.9. Perception : un moyen pour atteindre les deux visées de notre but

Nous étudierons les perceptions des stagiaires franco-canadiens pour atteindre les deux visées de notre but. En effet, à partir des perceptions de directions et des futures

directions d'école de langue française, nous voulons 1) définir la CI des directions d'école et 2) comprendre comment un stage interculturel à l'international, a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence. À propos de ce concept, nous distinguons deux types de perception : les perceptions de compétence (sentiment d'autoefficacité vis-à-vis des indicateurs développés de la CI) et les perceptions de la réalité (impressions subjectives vis-à-vis de la définition de la CI et des conditions de la formation).

Par rapport à la perception de compétence et plus particulièrement en contexte de diversité ELR, nous employons l'expression « sentiment d'autoefficacité par rapport à la diversité ». Nous avons traité brièvement de ce dernier concept complexe précédemment à la section 2.5.4. et 2.7.4. Outre ce sentiment d'autoefficacité à la diversité intégré comme indicateur de la composante « attitudes » de la CI, un individu peut divulguer ses croyances ou ses jugements d'efficacité envers chaque indicateur des composantes d'une compétence comme la CI : « l'efficacité personnelle perçue concerne les évaluations par l'individu de ses aptitudes personnelles [...] » (Bandura, 2007, p. 24). Il est donc possible de recourir à l'autoévaluation et à l'auto-observation pour connaître la perception de compétence (Bandura, 2007; Combs, 2002) ou pour connaître la perception des stagiaires franco-canadiens quant à chaque indicateur développé de leur CI. Par ailleurs, l'efficacité perçue peut se révéler être un prédicteur de performances en contexte de diversité ELR. Enfin, selon Bandura (2007) « l'addition de l'efficacité perçue décontextualisée pour des sous-aptitudes fournirait une mesure erronée de la capacité opératoire perçue » (p. 64). Malgré que nous sommes en accord avec cette assertion, pour les besoins de notre étude nous croyons que nous devons connaître les forces et les faiblesses du stage interculturel pour l'améliorer en sachant quels indicateurs (en référence aux sous-aptitudes) semblent plus et moins développés à la lumière des perceptions d'efficacité des stagiaires.

Par rapport aux perceptions de la réalité (des conditions du stage expérimenté pour développer la CI et la définition de la CI), il s'agit d'impressions et d'opinions de l'agent perceptif. Plus précisément, « la perception réfère au processus par lequel nous sélectionnons, organisons, interprétons et récupérons l'information qui nous parvient de notre environnement pour ensuite y réagir » (Schiffmann, 1990, cité par Schermerhorn *et al.*,

2010, p. 94). Selon ces auteurs, les caractéristiques de l'agent perceptif, du cadre de perception et de l'objet perçu constituent autant de facteurs influençant le processus de perception. Il s'agit donc d'un regard subjectif sur la réalité. Bien qu'imparfaite, cette mesure permet de comprendre le sens que les participants donnent à leurs expériences, à leur réalité (Savoie-Zajc, 2011). Pour obtenir ce type de données, la recherche qualitative interprétative semble appropriée (Savoie-Zajc, 2011).

2.10. Questions de recherche et pertinence de l'étude

En continuité avec la problématique et le but cerné de même qu'en respectant le cadre conceptuel élaboré et les cinq conditions de formation interculturelle retenues, voici la question principale et les sous-questions de recherche :

Quels modèles de la compétence et de la formation interculturelles se dégagent de l'étude des perceptions des directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé à un stage interculturel à l'international que nous avons développé?

1. Comment des directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada définissent-elles la CI?
2. Quelles perceptions ont-elles de leur CI (avant, pendant et après le séjour à l'international)?
3. Quelles conditions, liées au stage interculturel à l'international, influencent-elles le développement de leur CI?

Notre étude est d'autant plus pertinente puisque nous n'avons trouvé dans la littérature qu'une seule étude portant sur la formation par immersion culturelle destinée à des directions d'école des États-Unis, soit celle de Dinnan (2009). Par ailleurs, la chercheuse mentionne que la recherche sur la formation par immersion culturelle pour les directions d'école est requise pour mesurer son impact sur le développement de la CI. En effet, son étude porte sur la conscience culturelle (*cultural awareness*) plutôt que sur la CI. Notre étude comble donc ce besoin évoqué par Dinnan. Dans cette même foulée, les recherches recensées précédemment, qui ont étudié les effets de l'immersion chez les intervenants scolaires, ne se sont pas attardées à l'ensemble des indicateurs de la CI n'ayant pas utilisé ce concept en guise de cadre théorique. Rappelons qu'à la suite de notre analyse au chapitre 1 sur les compétences des directions d'école en gestion inclusive de la diversité, nous avons soulevé

que les études étaient également limitées, car elles ne prenaient pas appui sur tous les indicateurs de la CI étant donné que leur identification pour les directions d'école ne semblait pas avoir été faite. Notre recherche apporte donc de nouvelles connaissances dans ce domaine, soit de définir clairement la CI par ses composantes et ses indicateurs pour les directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique et d'utiliser ce cadre conceptuel pour étudier les effets de l'immersion sur leur CI. De plus, la recherche de Dinnan a été menée auprès de quatre directions d'école américaine et les résultats, en raison de leur nature qualitative, sont difficilement transférables aux directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Il est donc légitime d'étudier la formation par immersion en mettant en relief ce contexte spécifique comme nous le faisons. En outre, notre recherche de développement d'objet pédagogique diverge de l'étude de Dinnan puisque cette dernière ne fait pas état des phases de conception de l'objet pédagogique (l'immersion culturelle) qu'elle étudie, des choix théoriques pour justifier les activités vécues et des possibilités d'amélioration des activités qui nous apparaissent primordiaux d'être connus par tout futur concepteur d'une formation semblable. Enfin, Dinnan ajoute que :

d'autres recherches sont nécessaires pour déterminer les effets à long terme des courtes expériences d'immersion culturelle pour les leaders scolaires et si l'exposition à une culture authentique permettra de développer la compétence culturelle. En effet, quand l'excitation du voyage s'atténue, est-ce que les engagements pris par les leaders scolaires sont honorés? Des données longitudinales permettraient donc d'indiquer si les courtes expériences d'immersion ont des effets à long terme. *[Further research is needed to determine the long-term effects of short-term cultural immersion on school leaders and if exposure to authentic culture will develop cultural competence. Once the excitement of the trip diminishes, will the commitments made by the school leaders stay strong? Longitudinal data would indicate if the short term experience has a long-term effect]*. (p. 107-108)

À ce sujet, bien que notre recherche ne soit pas longitudinale, elle comble partiellement le besoin formulé par Dinnan puisque notre deuxième sous-question de recherche porte sur la perception des directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada quant à leur CI avant, pendant et après le séjour à l'international.

Le prochain chapitre, soit l'épistémologie et la méthodologie, vise à montrer comment, par quelle posture épistémologique et quel devis méthodologique, nous répondrons à nos questions de recherche.

Chapitre 3 : Épistémologie et méthodologie

Dans cette section, nous présenterons d'abord notre posture épistémologique et les caractéristiques d'une recherche qualitative dans lesquelles s'inscrit notre recherche de développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003). Ensuite, les six phases de ce type de devis méthodologique seront décrites. Enfin, nous expliquons comment ces phases sont présentées dans le cadre de cette thèse.

3.1. Posture épistémologique : d'un enjeu pragmatique vers une épistémologie interprétative

On retrouve parmi les recherches en éducation quatre types d'enjeux : nomothétique, pragmatique, politique et ontogénique (Van der Maren, 2003). L'enjeu pragmatique découle de la recherche appliquée : « c'est l'enjeu de la résolution des problèmes de fonctionnement du système, des acteurs ou des moyens. Quels que soient les fondements théoriques de ces solutions, il s'agit de résoudre les problèmes de la pratique, d'où le terme "pragmatique" » (Van der Maren, 2003, p. 25). Selon Crotty (1998), il peut s'agir de considérer les situations sous l'angle de l'efficacité, c'est-à-dire ce qui fonctionne le mieux. Au sein de l'enjeu pragmatique, nous retrouvons la recherche de développement d'objet pédagogique qui vise à trouver des solutions fonctionnelles pour résoudre un problème (Van der Maren, 2003). Pour Loiselle et Harvey (2007), les questions formulées de la recherche de développement peuvent refléter autant les finalités de la recherche appliquée que de la recherche fondamentale. Les questions de recherche ont :

[...] pour but le développement ou l'amélioration d'un produit, d'une stratégie ou d'un modèle utiles au domaine de l'éducation, mais elles fourniront également une analyse de l'expérience réalisée dans le but de mettre en évidence les principes qui ressortent de l'expérience de développement. (Loiselle et Harvey, 2007, p. 46)

De fait, la recherche de développement peut se situer à l'intersection des recherches fondamentale et appliquée. L'intention du chercheur-développeur est donc d'acquérir un savoir à la fois pratique (développement et amélioration d'un produit) et théorique (principes ou ce que nous appelons « modèles » qui émergent de l'expérience de développement). Dans l'optique d'une recherche fondamentale, Loiselle et Harvey privilégient une épistémologie interprétative alors que Van der Maren (2003) présente une démarche plus positiviste. En somme, nous pouvons prétendre qu'une recherche de développement peut s'inscrire dans un courant pragmatico-interprétatif ou pragmatico-positiviste, car elle « repose sur une vision

pragmatique du monde et que celle-ci teinte les orientations positivistes et interprétatives » (Savoie-Zajc, 2001, p. 23). Pour notre recherche, nous privilégions une approche interprétative et nous suivons les phases du modèle de développement d'objet pédagogique de Van der Maren que nous adaptons un tant soit peu.

3.1.1. Caractéristiques d'une posture épistémologique interprétative. D'abord, Savoie-Zajc (2011) décrit la recherche qualitative interprétative comme « une démarche heuristique qui poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (p. 125). Ensuite, la posture épistémologique interprétative peut être décrite par ses positions sous-jacentes quant à la vision de la réalité, la nature du savoir produit, la finalité de la recherche, la place qu'occupe le chercheur et la méthodologie mise en place (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Nous aborderons ces cinq aspects ci-dessous.

Premièrement, en ce qui concerne la vision de la réalité, « la recherche qui s'inscrit dans le courant interprétatif est ainsi animée du désir de mieux comprendre le sens qu'une personne donne à son expérience » (Savoie-Zajc, 2011, p. 124). Pour notre étude, nous cherchons donc à comprendre la perception (le sens attribué à la réalité) des stagiaires franco-canadiens en interagissant avec eux et de fait, nous coconstruisons la réalité. Notre travail consiste à croiser la réalité perçue des stagiaires et à inclure notre interprétation des données et à leur donner un sens (Savoie-Zajc, 2011). Nous nous appuyons sur leurs perceptions plutôt que sur des faits (Archambault et Harnois, 2012). Ces derniers mentionnent qu'une distance existe entre la perception (même si elle est partagée par plusieurs personnes) et les faits.

Deuxièmement, selon Savoie-Zajc et Karsenti (2011), le savoir produit en recherche qualitative interprétative est transférable. Dans notre recherche, le savoir est lié à son contexte de production, c'est-à-dire à la définition de la CI et au stage interculturel validés par des directions et de futures directions d'école de langue française au Canada. Les connaissances sont donc transférables à d'autres contextes aux caractéristiques semblables (possiblement à d'autres directions d'école de langue française au Canada) plutôt que généralisables. De plus, Savoie-Zajc (2011) précise que le sens donné à la réalité est construit entre le chercheur, les participants et avec les utilisateurs des résultats. Donc, « ces derniers, en prenant connaissance des résultats de la recherche, se mettent en position de

délibération, de critique et mettent en question son applicabilité et sa transférabilité dans leur propre contexte » (Savoie-Zajc, 2011, p. 128).

Troisièmement, la recherche qualitative interprétative vise à comprendre le sens que les participants donnent à leurs expériences (Creswell, 2007; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Alors, notre recherche est de l'ordre interprétatif, car sa finalité est de comprendre le sens que les stagiaires donnent à la définition de la CI et à l'expérience du stage interculturel dans le pays d'immersion pour développer leur CI. Toutefois, comme mentionné précédemment, la recherche est aussi pragmatique parce que nous essayons de résoudre une problématique.

Quatrièmement, selon Loiselle et Harvey (2007), dans une recherche de développement d'objet pédagogique, le chercheur-développeur est engagé avec différentes personnes dans plusieurs activités comme la conception de l'objet, son développement, sa mise à l'essai, sa validation et l'analyse des données. À ce sujet, la typologie de Junker (1960) quant aux modèles de participation du chercheur dans les études de terrain nous informe du continuum allant du pôle de l'observateur qui constate plutôt qu'il participe au pôle de l'observateur qui participe pleinement, soit notre position. Nous avons d'ailleurs participé activement à toutes les phases de la recherche de développement comme chercheuse-développeuse, mais aussi comme coordonnatrice et formatrice du stage avec notre directrice de thèse, la professeure Claire IsaBelle. Cette posture peut correspondre à une position interprétative qualitative qui suppose une interaction entre le chercheur et son objet d'étude. Cette prise de position épistémologique nous permet d'accepter notre subjectivité, c'est-à-dire que nous ne pouvons pas nous dégager de nos valeurs (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). Par conséquent, les biais du chercheur sont évoqués pour objectiver les données. D'abord, nous sommes Canadienne née au Québec et le français est notre langue d'origine. Nous avons été enseignante et directrice d'école dans des écoles de langue française au Canada, entre autres, en milieu de valorisation culturelle et linguistique, ce qui nous positionne à l'intérieur des frontières des systèmes d'éducation. De plus, nous avons des liens d'appartenance avec des communautés francophones au Québec, à l'Île-du-Prince-Édouard et en Ontario. Par ailleurs, nous avons travaillé deux années au Togo à titre d'enseignante et cette expérience d'immersion culturelle a été transformatrice. Enfin, nous partageons la vie d'un immigrant récent au Canada. À la lumière de cette description, nous sommes consciente que nous valorisons l'immersion comme mode de développement de la

CI. De plus, d'une part, nous valorisons les groupes francophones du Canada et nous choisissons de vivre en français en contexte de valorisation culturelle et linguistique. D'autre part, nous considérons avoir une sensibilité pour les individus d'autres cultures. Cette posture à l'égard des francophones du Canada et des individus d'autres cultures nous permet d'adopter la perspective de la théorie critique pour notre recherche. En effet, nous défendons ouvertement les populations marginalisées (autant les francophones en milieu minoritaire que les immigrants intégrant les communautés francophones) cherchant donc à promouvoir leur interrelation. Selon Carspecken (1996), ceux qui adoptent cette posture critique trouvent la société injuste, inéquitable et oppressive et se sentant mal à l'aise vis-à-vis de cette situation, ils veulent opérer des changements (cité par Hamm, 2009). À ce sujet, Celikates et Ingram (2006) notent qu'« au-delà de tout, la théorie critique est guidée par un but de transformation sociale » (p. 113). D'ailleurs, notre étude a une visée transformatrice, soit la transformation des utilisateurs de l'objet pédagogique, les directions et futures directions d'école, en développant leur CI qui incorpore les notions d'inclusion, d'équité et de justice sociale pour favoriser la réussite scolaire des EII. De fait, nous sommes actrice dans la transformation recherchée (Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Il est important de mentionner que notre directrice de thèse, la professeure IsaBelle, a été l'instigatrice de la conception d'un stage à l'international pour les directions d'école canadienne. Notre projet de recherche s'inscrit donc au sein d'une étude dirigée par la professeure IsaBelle. Dans le cadre de notre étude, elle a joué un rôle important dans les différentes phases de la recherche de développement. Par exemple, elle a proposé certaines activités et contribué au recrutement des stagiaires en proposant le stage dans l'un de ses cours. Durant le stage interculturel dans le pays d'immersion, elle a agi à titre de coordonnatrice et de formatrice avec nous-même. Tout au long des prochaines sections, nous mentionnerons les diverses tâches que la professeure IsaBelle et nous-même avons réalisées.

Cinquièmement, en ce qui concerne la méthodologie de la recherche, nous suivons un devis de recherche de développement d'objet pédagogique et les données présentées sont de nature qualitative. Les caractéristiques de la recherche qualitative et de la recherche de développement seront explicitées dans les prochaines sections.

3.2. Caractéristiques d'une recherche qualitative

Selon Guba et Lincoln (2005), la méthodologie de recherche découle de la position épistémologique adoptée. À partir de notre position interprétative, nous proposons donc une recherche qualitative de développement d'objet pédagogique. D'ailleurs, Loisel et Harvey (2007) rappellent que « si on accepte cette vision privilégiant une posture interprétative pour la recherche développement, on s'orientera vers une démarche principalement qualitative » (p. 48). Qui plus est, Dinnan (2009) a également opté pour une recherche qualitative pour son étude traitant de l'influence d'une expérience d'immersion au Mexique sur la perception de directions d'école par rapport au Mexique, à sa culture et à ses habitants.

En sciences humaines et sociales, l'expression *recherche qualitative* réfère à toute recherche empirique (Paillé, 2004) puisqu'elle sous-entend un contact avec le terrain, donc un contact avec ses acteurs (Deslauriers et Kérisit, 1997; Paillé et Mucchielli, 2008). Ces contacts se font de façon « naturelle » et non dans un environnement artificiel et contrôlé (Paillé et Mucchielli, 2008). Guba et Lincoln (2000) précisent qu'il faut prévoir des interactions entre le chercheur et les participants de la recherche afin d'élucider les constructions personnelles et variables des individus.

En outre, la recherche interprétative qualitative nécessite des outils de saisie et d'analyse de données propres au paradigme qualitatif (Gohier, 2004). Pour notre part, les instruments utilisés relèvent de ce paradigme, soit les entrevues semi-dirigées, les réponses ouvertes à des questionnaires d'autoévaluation, le récit de vie et le journal de bord (Deslauriers et Kérisit, 1997; Paillé, 2004). De plus, nous avons tenu un journal de bord tout au long du processus de recherche. Cet outil étant central à la phase de développement, il permet de consigner la nature des décisions prises, les réflexions en lien avec le processus de développement, les évolutions de l'outil développé, les observations au cours de la mise à l'essai (Loisel et Harvey, 2007) et la posture du chercheur pour assurer la validité de la recherche (Baribeau, 2005). Ensuite, sans opération numérique, les données collectées sont traitées de sorte qu'il est possible de comprendre le sens que donnent les participants à leurs expériences (Gohier, 2004). Enfin, le chercheur se livre à une interprétation des témoignages des participants (Paillé, 2004) et de sa vision de l'expérience.

Par ailleurs, la recherche qualitative a un caractère itératif en ce sens où les étapes de recherche (planification, collecte de données et analyse des données) ne sont pas vécues de

façon linéaire; elles se chevauchent de sorte que l'on s'adapte continuellement (Deslauriers et Kérisit, 1997; Paillé, 2004). La recherche qualitative permet cette flexibilité méthodologique. « Ce mouvement de va-et-vient rythme la chronologie de l'acte de recherche et constitue une des principales caractéristiques de la recherche qualitative » (Deslauriers et Kérisit, 1997, p. 107). D'ailleurs, ce caractère itératif s'accorde aussi avec le devis de recherche de développement d'objet pédagogique.

3.3. Recherche de développement d'objet pédagogique

Pour atteindre notre but et répondre à nos questions de recherche, nous faisons appel à un devis méthodologique de la recherche de développement. Ce devis « [montre] quelle démarche devraient suivre les penseurs pour opérationnaliser une idée, une intuition, une théorie lorsqu'ils veulent l'imposer aux acteurs comme solution aux problèmes de l'éducation » (Van der Maren, 2003, p. 107). Par ailleurs, Harvey (2007) présente les huit critères qui font qu'une recherche de développement peut être considérée comme étant scientifique :

le caractère novateur du produit ou de l'expérience, la présence de descriptions détaillées du contexte et du déroulement de l'expérience, la collecte de données détaillées sur le processus de développement et l'analyse rigoureuse de ces données, l'établissement de liens entre l'expérience de développement réalisée et un corpus de connaissances scientifiques, la mise à jour des caractéristiques essentielles du produit, la justification des modifications effectuées en cours d'élaboration, l'ouverture vers des pistes de recherche dépassant le cas particulier de l'expérience de réalisation du produit, la rédaction et la diffusion des rapports scientifiques. (p. 79)

Enfin, il aurait pu être possible d'envisager d'autres types de devis méthodologique tels que la recherche-action, la recherche collaborative, la recherche évaluative ou encore l'étude de cas, mais selon Harvey, ceux-ci ne représentent qu'une partie de la démarche entreprise dans les recherches de développement d'objet pédagogique.

Van der Maren (2003) présente son modèle comme une démarche qui autorise les va-et-vient d'une phase à l'autre. Cette première idée va de concert avec le caractère itératif et rétroactif de la recherche qualitative (Deslauriers et Kérisit, 1997). Subséquemment, nous décrirons les différentes phases suivies pour développer un objet pédagogique (Figure 3.1).

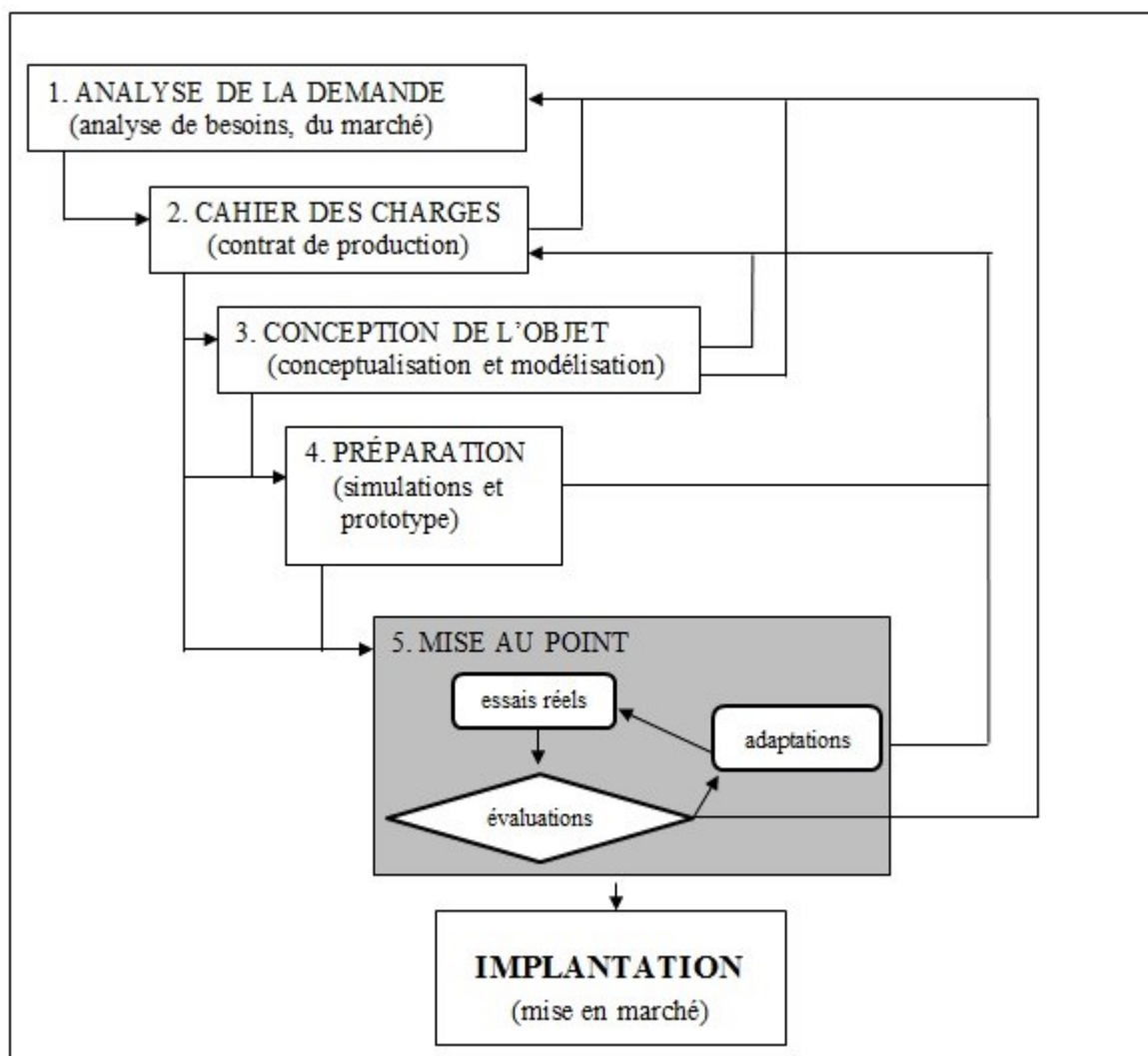


Figure 3.1. Schéma du développement d'objet pédagogique (Van der Maren, 2003, p. 109)

3.3.1. Phase 1 : analyse de la demande (analyse des besoins, du marché).

D'abord, une situation problématique, une lacune ou un besoin nécessitant le développement d'un objet pédagogique devrait avoir été observé. De fait, analyser la demande de développement d'un objet pédagogique en fonction d'un problème afin de répondre à un besoin, voilà en quoi consiste la première phase de la recherche de développement. Cette analyse permet de déterminer s'il y a lieu de concevoir un objet pédagogique pour la clientèle ciblée. Différentes questions devraient orienter une analyse de la demande. Le but étant d'arriver à définir « qui devrait faire quoi, avec quoi et avec qui, avec quelles ressources, dans quel contexte et avec quels intérêts ou objectifs? » (Van der Maren, 2003, p. 109). C'est à partir des réponses à ces questionnements que se construit le cahier des

charges. Par ailleurs, les différents partenaires engagés dans le processus (concepteurs, utilisateurs) devraient être consultés dans l'analyse de la demande.

3.3.2. Phase 2 : cahier des charges (contrat de production). Comme mentionné, l'analyse de la demande doit avoir été réalisée avec rigueur, « car elle n'a pas d'autres fins que de permettre la délimitation du cahier des charges » (Van der Maren, 2003, p. 109). En fait, ce dernier vise à délimiter les fonctions, les priorités, les finalités, le contexte d'utilisation et les contraintes du matériel à développer. Le cahier des charges permet donc de concevoir le matériel, c'est le contrat de production et c'« [...] est l'endos de l'analyse de la demande, il en constitue le but » (Van der Maren, 2003, p. 111). Cependant, c'est un outil qui n'est pas définitivement fixé, c'est pourquoi Van der Maren (2003) précise qu'« il faudra retravailler le cahier des charges après la *phase de conception*, car on ne sait probablement pas encore très bien quelles caractéristiques techniques l'objet devrait avoir pour remplir les fonctions qui lui ont été assignées » (p. 113).

3.3.3. Phase 3 : conception de l'objet (conceptualisation et modélisation). Après avoir rédigé le cahier des charges, il s'agit ensuite d'amasser les connaissances nécessaires, de cibler les modèles, et même les théories utiles pour pouvoir concevoir l'objet pédagogique selon la fonction qui lui a été attribuée (Van der Maren, 2003). La littérature scientifique et empirique de même qu'un cadre théorique permettent donc d'enrichir la conception de l'objet pédagogique proposé (Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). En effet, « [...] il s'agit de découvrir comment le problème a déjà été traité et comment il peut l'être » (Van der Maren, 2003, p. 113). À cette phase du processus, il s'agit aussi de faire la synthèse de toutes ces connaissances et d'« [...] élaborer un modèle général de l'objet pédagogique, c'est-à-dire déterminer quels en seront les éléments essentiels (contenu) et les grandes lignes (présentation ou design) » (Van der Maren, 2003, p. 113). Enfin, le modèle général produit à cette phase ne peut pas être considéré comme final, car de multiples modifications et améliorations y seront apportées aux phases subséquentes (Julien, 2004).

3.3.4. Phase 4 : préparation et construction (simulation et prototype). À la suite de la conception de l'objet pédagogique, il est pertinent d'en faire la simulation afin de vérifier sa faisabilité et sa fonctionnalité. Conséquemment, le modèle final retenu est plus rationnel qu'intuitif et permet de construire le prototype qui est réellement mis à l'essai à la phase suivante de la recherche (Van der Maren, 2003). Pour ce faire, Van der Maren (2003)

propose de concevoir plusieurs versions, d'en faire la simulation, de comparer les résultats afin de choisir celle qui est la plus performante.

Pour l'étude de la faisabilité, il s'agit « d'éliminer les simulations du modèle dont la construction serait trop difficile à réaliser tout en satisfaisant le cahier des charges » (Van der Maren, 2003, p. 116). Quant à l'examen de la fonctionnalité, ce sont toutes les questions qu'on se pose pour s'assurer que l'objet sera adéquatement exploité par les utilisateurs. Les questions suivantes peuvent être soulevées : « que faudrait-il ajouter comme consignes ou instruction, que faudrait-il modifier à l'environnement matériel ou éducatif des utilisateurs » (Van der Maren, 2003, p. 116). Il s'agit ensuite de modifier, d'améliorer, d'ajouter et de supprimer des éléments du modèle de l'objet pédagogique pour le rendre plus fonctionnel.

C'est aussi à cette phase que le prototype est construit et préparé, soit tout le matériel requis pour produire l'objet pédagogique. Bref, il s'agit de construire physiquement le modèle retenu de l'objet pédagogique. Il reste, après cela, à le mettre à l'essai.

3.3.5. Phase 5 : mise au point (essais réels, évaluations, adaptations). Selon Harvey et Loiselle (2009), à la fin du processus, il est temps « [...] d'effectuer une mise à l'essai systématique appliquée dans un plus large éventail de la population ciblée par le produit. Ces mises à l'essai ont pour but d'améliorer le produit à la lumière de l'expérience vécue par les participants » (p. 113). À cette phase, nous nous éloignons du modèle de Van der Maren (2003) de nature quantitative-positiviste (chaîne évaluative en essai clinique suivie d'une vérification et d'une révision auprès des consommateurs pour l'essai statistique) pour tendre vers une démarche de validation qualitative-interprétative ayant pour but de recueillir la perception des utilisateurs afin de comprendre le sens qu'ils donnent à leurs expériences avec l'objet pédagogique. Loiselle et Harvey (2007) mentionnent qu'à cette phase de la recherche de développement, le chercheur est en interaction avec « les usagers qui participent aux mises à l'essai » (p. 44). Il fait la collecte et l'analyse des données afin d'améliorer l'objet pédagogique et de dégager certains principes qui sont ensuite confrontés aux connaissances de la recension des écrits (Harvey et Loiselle, 2009). Il s'agit donc de faire d'abord la mise à l'essai de l'objet et de le valider ensuite.

3.3.6. Phase 6 : implantation (la mise en marché). La dernière phase pour compléter la recherche de développement consiste à fabriquer en série l'objet pédagogique ou disséminer la méthode de formation proposée (Van der Maren, 2003). Il s'agit de faire sa

mise en marché. Selon cet auteur, habituellement, le praticien n'a pas le temps ni l'argent pour fabriquer ou disséminer le produit, ce sont les industriels qui s'en chargent. Loisel et Harvey (2009) voient cette phase comme le moment où le chercheur-développeur rédigera des rapports, des articles ou une thèse « [...] mettant en évidence le déroulement de la démarche, les caractéristiques de l'objet développé et les principes de conception tirés de l'expérience de développement » (p. 113). Dans ce cas, il s'agit de produire un savoir à la fois pratique et théorique.

En résumé, les six phases de ce type de recherche sont l'analyse de la demande, le cahier des charges, la conception de l'objet, la préparation et la construction, la mise au point et l'implantation. Ces phases ont guidé notre recherche de développement d'un stage interculturel à l'international. Nous verrons dans la prochaine section comment nous avons fait l'arrimage entre ces phases et notre recherche.

3.4. Notre recherche de développement d'objet pédagogique

Les six phases précédentes de Van der Maren (2003) ont balisé la démarche méthodologique de notre recherche de développement d'un objet pédagogique, soit un stage interculturel à l'international. Ces phases ont été quelque peu modifiées pour les adapter à notre contexte de recherche et pour les inscrire au sein de notre position épistémologique. Voyons comment elles sont organisées dans les prochains chapitres de la thèse et quelle description nous en faisons.

Chapitre 4 : « Identification des besoins : phases 1 et 2 – méthodes et résultats ». Ce chapitre comprend les phases de l'analyse de la demande et du cahier des charges de Van der Maren (2003). Il présente à la fois les méthodes employées et les résultats de ces phases. Nous divulguerons les résultats de ces deux premières phases, car c'est à partir d'eux que nous pourrions savoir si nous poursuivons aux autres phases.

Chapitre 5 : « Opérationnalisation : phases 3 et 4 – méthodes et résultats ». Ce chapitre inclut les phases de la conception, de la préparation et de la construction du stage interculturel de Van der Maren (2003). Il comprend également les méthodes et les résultats de ces phases.

Chapitre 6 : « Mise à l'essai et validation : phase 5 – méthodes ». Dans ce chapitre, nous décrivons les méthodes que nous avons utilisées à la phase « mise à l'essai et validation » de Harvey et Loisel (2009). Cette phase correspond à la cinquième phase

« mise au point » de Van der Maren (2003) que nous avons modifiée pour réaliser une démarche qualitative.

Chapitre 7 : « Mise à l'essai et validation : phase 5 – résultats ». Au chapitre 7, nous présentons les résultats de la phase « mise à l'essai et validation ».

« Implantation : phase 6 ». Finalement, cette phase de Van der Maren (2003) se traduira par la dissémination des résultats de la recherche dans des articles scientifiques et correspond à la rédaction de l'ensemble de notre thèse et sa publication.

Chapitre 4 : Identification des besoins : phases 1 et 2 – méthodes et résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les phases 1 (analyse de la demande) et 2 (cahier des charges) du modèle de Van der Maren (2003). Ces phases sont en continuité avec la problématique cernée au premier chapitre de la thèse et avec le cadre conceptuel du deuxième chapitre dans lesquels nous avons amorcé l'identification des besoins. C'est à cette phase que la demande d'un stage interculturel à l'international a été analysée afin de savoir s'il y avait lieu de le concevoir pour développer la CI des directions et futures directions d'école. Pour justifier la pertinence d'un stage interculturel, nous avons fait trois analyses. Premièrement, nous avons vérifié si ce type de formation est offert et est accessible aux directions et futures directions d'école de langue française au Canada. Deuxièmement, nous avons analysé les pays d'origine des EII des écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique afin de sélectionner celui qui répondait aux besoins des directions et futures directions d'école pour une formation qui vise le développement de leur CI. Troisièmement, la consultation de deux expertes du domaine de l'éducation interculturelle et de la gestion inclusive de la diversité a permis de savoir si elles considèrent le stage interculturel comme une formation pouvant répondre aux besoins des directions et futures directions d'école de langue française. Finalement, les réponses qui découlent de ces analyses nous ont permis de déterminer s'il y avait lieu de concevoir un stage interculturel à l'international et d'établir le cahier des charges, et ce, pour atteindre en partie le but de notre recherche qui est, à partir des perceptions de directions et futures directions d'école de langue française au Canada, 1) définir la CI des directions d'école et 2) de comprendre comment un stage interculturel à l'international, a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence.

4.1. Première analyse : types de formation existants pour développer la compétence interculturelle

Dans le but de vérifier si une formation de type immersion, soit un stage interculturel à l'international, est accessible aux directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada pour développer leur CI ou l'une de ses composantes, nous avons effectué une recension empirique des formations

et des ressources existantes en français au Canada. Nous présenterons les procédures suivies et les résultats obtenus dans les prochaines sections.

4.1.1. Procédures et méthodes de la première analyse de la demande. L'inventaire des formations disponibles s'est fait d'avril 2009 à octobre 2010. Nous avons cherché tous types de formation traitant de la CI, de l'inclusion ou de l'intégration des élèves issus de l'immigration, de la gestion inclusive de la diversité, d'équité et de justice sociale en contexte scolaire diversifié pouvant s'adresser directement ou indirectement aux directions et futures directions d'école de langue française au Canada. Outre ces expressions, nous avons cherché à repérer des termes connexes dans les descriptions de cours : interculturel, multiculturel, langues, ethnies, « races », religions, cultures, etc. Nous avons consulté les sites Internet de huit facultés d'éducation d'universités canadiennes, hors Québec, offrant des programmes en français en administration éducationnelle afin de repérer les formations en contexte formel. Nous avons aussi cherché dans huit facultés d'éducation d'universités québécoises et des informations provenant d'articles scientifiques sont venues compléter nos données. Enfin, le site du ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec nous a dirigée vers des formations d'autres facultés que celles en éducation.

Nous avons aussi visité les sites Internet des ministères d'Éducation des dix provinces et des trois territoires pour trouver des politiques, des programmes ou des activités de développement professionnel et nous avons cherché de façon générale sur Internet. En fait, nous voulions trouver des formations en contexte non formel et informel. Nous avons également contacté certains responsables des formations par courriel ou par téléphone pour avoir plus de détails à la suite des informations trouvées.

4.1.2. Résultats de la première analyse de la demande. Les résultats de la recension ont été classés en fonction des trois types de contextes de formation (Annexe A). En ce qui concerne le contexte formel, des formations sont offertes comme le doctorat en leadership éducationnel *Gestion de la diversité* de l'Université Simon Fraser, le cours FPE7003 *La gestion de la diversité en milieu scolaire* du diplôme d'études supérieures spécialisées en administration scolaire à l'Université du Québec à Montréal et le cours EDU5832 *Relations avec les communautés*, entre autres, accessible aux étudiants aux études supérieures de la concentration administration scolaire de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa qui aborde le concept de diversité ELR. En tout, nous avons trouvé

une cinquantaine de formations (cours ou programmes entiers). Certaines s'adressent spécifiquement aux directions et futures directions d'école de langue française au Canada alors que d'autres sont intégrées à des programmes généraux en éducation ou sont offertes par d'autres facultés que celles d'éducation, mais ces dernières formations peuvent tout de même être suivies par les directions et futures directions d'école. Nous avons également dénombré des cours qui nécessitent d'être en présentiel et d'autres qui peuvent être suivis « en ligne, à distance ». Les cours trouvés sont soit entièrement ou partiellement consacrés à la question de la diversité.

En ce qui a trait au contexte non formel de formation, notre analyse nous a permis de trouver sept formations. Toutefois, pour ce contexte, notre analyse n'est pas exhaustive et nous ne détenons pas toute l'information concernant les formations offertes par les ministères d'Éducation, les conseils scolaires et les organisations professionnelles. Malgré cela, nous constatons que les directions et futures directions d'école peuvent avoir accès à des séances de développement professionnel par l'entremise des ministères de l'Éducation, des associations professionnelles ou des organismes communautaires. Les formations que nous avons trouvées portent, entre autres, sur les accommodements raisonnables, les programmes-cadres comme PANA en Ontario. Certaines formations sont optionnelles et d'autres sont offertes seulement sur demande.

Quant aux ressources du contexte informel, certaines provinces comme la Saskatchewan disposent de très peu, voire d'aucune ressource en français de leur ministère d'Éducation ou d'autres organisations. De fait, les ressources proposées ne sont pas adaptées au milieu de valorisation culturelle et linguistique, car elles n'ont pas une préoccupation par rapport à l'assimilation et à la survie du français. Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009d) offre tout de même des documents de référence disponibles en ligne qui traitent de l'intersection entre la situation de valorisation culturelle et linguistique et la diversité ELR comme *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario : cadre d'orientation et d'intervention*. Par ailleurs, sur Internet, il est possible de trouver gratuitement des trousseaux, des guides, des articles de revues scientifiques et des rapports traitant de la question de la diversité ELR en éducation en contexte majoritaire francophone, mais également pour le contexte de valorisation culturelle

et linguistique. Des livres sur le sujet de la diversité ELR existent également. Par contre, ces ressources ne s'adressent pas spécifiquement aux directions et futures directions d'école.

En somme, si des formations en langue française pour développer en partie la CI sont offertes aux directions et futures directions d'école de langue française au Canada, et si des ressources francophones sont disponibles, et ce, pour les trois types de contexte de formation force est de constater, d'une part, qu'aucune spécifique au contexte de valorisation culturelle et linguistique francophone ne semble avoir été validée par une recherche scientifique pour connaître leur valeur. D'autre part, il appert qu'aucune formation de type immersion à l'international ne semble destinée spécifiquement à ces dernières, alors que la littérature évoquée dans le cadre conceptuel semble démontrer : 1) sa pertinence et son efficacité pour le développement de la CI (Berney, 1995; Camilleri, 1999; Copin et Pelletier, 1995; Dinnan, 2009, Fowler et Blohm, 2004; Ouellet, 1995a, 1999a; Thompson, 2002), 2) qu'elle s'approche du contexte de formation informel apprécié par les directions d'école de langue française pour développer leurs compétences (IsaBelle *et al.*, 2008) et 3) qu'il s'agit d'un cadre de formation s'apparentant aux situations complexes et d'intégration significative propres à l'approche par compétence (Roegiers et De Ketele, 2000). Dans ce cas, il devient pertinent de développer un stage interculturel pour les directions et futures directions d'école de langue française au Canada, de préciser les conditions du stage qui permettent de développer la CI et donc de le valider dans le cadre d'une recherche scientifique afin de pouvoir ultimement proposer un modèle du stage interculturel à l'international pour les directions et futures directions d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique. Enfin, les ressources existantes telles que les articles scientifiques, les livres, les films, les questionnaires d'autoévaluation et les sites Internet spécialisés offrant du matériel de formation peuvent compléter une formation par immersion.

4.2. Deuxième analyse : sélection du lieu du stage interculturel

Cette section explicitera le processus de sélection employé pour déterminer le lieu du stage. D'ores et déjà, le pays choisi devait respecter certains critères, dont correspondre au pays d'origine de plusieurs EII que nous retrouvons dans les écoles de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique. Il en est ainsi, car un stage interculturel dans ce pays devait répondre aux besoins des directions et futures directions d'école de

langue française au Canada, soit de mieux connaître et de pouvoir inclure ces EII. Ensuite, dans cette section, nous décrirons certaines caractéristiques du pays choisi.

4.2.1. Procédures et méthodes de la deuxième analyse de la demande. Quatre critères ont été retenus pour faire le choix du pays : 1) être le pays d'origine d'un nombre considérable d'immigrants francophones au Canada à l'extérieur du Québec, 2) pouvoir assurer la sécurité des stagiaires franco-canadiens, 3) avoir un contact professionnel dans le pays et 4) limiter les exigences d'entrée dans le pays.

Selon des données statistiques, l'immigration francophone récente au Canada provient majoritairement du continent africain (Statistique Canada, 2009b). Parmi la liste des dix principaux pays de naissance des immigrants dont la première langue officielle parlée est le français au Canada hors Québec en 2006, il se trouve quatre pays africains : la République démocratique du Congo (4 550 personnes), l'île Maurice (3 120 personnes), le Maroc (2 785 personnes) et l'Égypte (1 675 personnes) (Statistique Canada, 2010, p. 33). Toutefois, même si la République démocratique du Congo est le pays d'origine de plusieurs ressortissants francophones en milieu de valorisation culturelle et linguistique, ce pays n'a pas été retenu pour une question de sécurité des stagiaires franco-canadiens. En effet, en 2009, il était conseillé d'« éviter tout voyage non essentiel » dans ce pays et d'« éviter tout voyage » dans certaines régions selon le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2009a). En ce qui concerne l'île Maurice et l'Égypte, nous ne les avons pas retenus, n'ayant pas de contact professionnel pour nous introduire dans le pays. Nous avons donc ciblé le Maroc, car il rejoint nos quatre critères de sélection.

4.2.2. Résultats de la deuxième analyse de la demande. Le Maroc respecte nos quatre critères de sélection. Premièrement, en 2006, il se situait au cinquième rang des pays d'origine des immigrants dans les communautés francophones en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada (Statistique Canada, 2010, p. 32). Deuxièmement, en 2009, il n'était pas déconseillé de visiter ce pays selon le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2009b). Troisièmement, nous avons un contact professionnel dans ce pays. Effectivement, M. Imad, président du Centre marocain d'éducation civique, collabore fréquemment avec un professeur de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa et la Faculté a d'ailleurs signé un partenariat avec ce centre. De fait, une grande partie de l'organisation du stage et des activités au Maroc a été planifiée par

M. Imad. Quatrièmement, ce pays n'exige pas de visa pour les Canadiens qui le visite (ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada, 2009b). De plus, le prix du billet d'avion est moins élevé que pour d'autres destinations en Afrique. Finalement, nous avons choisi ce pays parce qu'il offre la possibilité de côtoyer des individus de confession musulmane (l'islam, 98,7 %, le christianisme, 1,1 % et le judaïsme, 0,2 %) (Centre d'apprentissage interculturel, 2011) et d'expression arabe et amazighe et où « la langue française reste très répandue » (gouvernement du Royaume du Maroc, 2006).

Les lieux exacts du stage ont été déterminés par notre contact professionnel. En fait, M. Imad pouvait organiser le stage à Casablanca et Settat (Figure 4.1). Selon le site officiel du gouvernement du Royaume du Maroc (2006), ce pays est formé de seize régions et Rabat en est la capitale. La région plus peuplée est le Grand Casablanca. Cette dernière regroupe huit préfectures et est composée de 3,6 millions d'habitants, dont 150 000 personnes vivant en milieu rural. Casablanca est située à l'ouest du pays sur les côtes de l'océan Atlantique. Settat est située à 75 kilomètres au sud de Casablanca et est l'une des trois provinces de la région de Chaouia-Ouadigha (gouvernement du Royaume du Maroc, 2006). Cette région compte un peu plus de 1,5 million d'habitants, dont près d'un million vivent en milieu rural.



Figure 4.1. Carte du Maroc (adaptée de l'Organisation des Nations Unies, 2005)

4.3. Troisième analyse : recommandations d’expertes

Van der Maren (2003, p. 112) suggère de recourir à différents acteurs du milieu pour faire l’analyse de la demande. Selon Julien (2004), ils peuvent soulever des questions se rapportant à la conception de l’objet pédagogique qu’il importe de considérer. Donc, afin de vérifier la pertinence d’un stage interculturel au Maroc, deux professeures-chercheuses canadiennes francophones qui donnent de la formation aux acteurs scolaires en lien avec la gestion inclusive de la diversité ont été rencontrées et interviewées à l’automne 2009.

4.3.1. Procédures et méthodes de la troisième analyse de la demande. La professeure Marie Mc Andrew (2009) de l’Université de Montréal, titulaire de la Chaire de recherche du Canada sur l’Éducation et les rapports ethniques, ainsi que la professeure Marianne Jacquet (2009) de l’Université Simon Fraser ont été interviewées. Les deux expertes ont d’abord été informées de l’idée émergente du stage interculturel au Maroc. Le public cible potentiel, l’ébauche des objectifs du stage et les idées préliminaires d’activités (journée d’ateliers lors de laquelle les stagiaires franco-canadiens et les directions d’école marocaine échangent sur des pratiques de gestion; journée lors de laquelle les stagiaires sont en immersion dans une école marocaine) leur ont été présentés. En effet, nous rappelons que le modèle de développement d’objet pédagogique de Van der Maren (2003) est itératif et qu’il permet les va-et-vient entre les phases; c’est pourquoi une version préliminaire du stage avait été élaborée avant la rencontre avec les expertes. Une grille d’entrevue semi-dirigée pour chacune a été développée pour les besoins de notre recherche (Annexe B). Les grilles comprennent respectivement cinq et six questions sur les activités pédagogiques disponibles pour former les directions d’école à l’inclusion des EII et sur l’opinion qu’elles se font d’un potentiel stage interculturel au Maroc. À partir des deux entrevues d’une heure, nous avons rédigé des résumés qui présentent les idées principales évoquées par les expertes (Blanchet et Gotman, 2007). Ces idées ont ensuite été regroupées selon cinq catégories : 1) leurs constats généraux sur la formation interculturelle, 2) leurs réflexions sur des activités pédagogiques de leur institution universitaire pour la formation des directions d’école pour favoriser l’inclusion des EII, 3) leurs perceptions quant au stage interculturel au Maroc, 4) leurs propositions d’activités à inclure dans un stage et 5) leurs suggestions de matériel à préparer pour le stage. Les expertes ont lu leur résumé organisé en catégories, ont corrigé certaines erreurs d’interprétation et nous ont donné l’approbation de nous y référer dans la thèse de

même que de publier leur nom. Selon Blais et Martineau (2006), il s'agit d'un exemple possible de vérification auprès des participants de la recherche (*member checks*) pour améliorer la crédibilité des résultats. Dans la section suivante (4.3.2.), nous ne présenterons que les données se rapportant à l'analyse de la demande. Toutefois, dans les prochains chapitres, nous dévoilerons d'autres données découlant de ces entrevues, et ce, en utilisant les références suivantes : Mc Andrew (2009) et Jacquet (2009).

4.3.2. Résultats de la troisième analyse de la demande. Les deux expertes ont formulé des constats généraux vis-à-vis de la formation interculturelle actuellement disponible pour les acteurs de l'éducation. La professeure Jacquet mentionne qu'il y a très peu de formations dans les universités qui sont développées pour travailler l'interculturel, les questions de diversité, la prise en compte de la diversité dans les pratiques et pour sensibiliser les nouveaux enseignants. Par ailleurs, lors de formations données à des professionnels du milieu de l'éducation sur la question de la pluriethnicité et de la gestion de conflit de valeurs, la professeure Mc Andrew constate que les participants veulent davantage se faire rassurer en tant que citoyens plutôt que professionnels. De plus, elle affirme que la formation devrait être adaptée au milieu de travail des participants. Ceux-ci accueillent-ils peu ou beaucoup d'immigrants? Vivent-ils une expérience récente ou ancienne avec l'immigration? Bref, nous en concluons qu'il devrait y avoir plus de formations en contexte de valorisation culturelle et linguistique francophone au Canada et ces formations devraient être adaptées pour ce milieu. Qui plus est, à partir de la liste des activités qu'elles nous ont énumérées qui ont déjà été vécues dans le cadre de formation dans leur université respective, il semble qu'un stage interculturel à l'international n'a jamais été organisé.

Par rapport à la pertinence d'un stage interculturel au Maroc, la professeure Jacquet se questionne à savoir ce qu'il va apporter et quels seront les avantages d'aller dans un pays, dans un contexte bien précis alors que les Africains qui émigrent au Canada arrivent de différents pays et de différents contextes (réfugié, contexte plus stable). Par contre, elle mentionne l'importance d'être en immersion dans sa propre communauté là où vivent les immigrants au Canada. Dans ce cas, selon la professeure Jacquet, le stage à l'international devient complémentaire : complémentaire à la formation « théorique » et à un stage dans sa communauté. Ces trois étapes permettraient de comprendre la trajectoire des personnes immigrantes en faisant des liens entre ce que les populations immigrantes vivent au Canada

et ce qu'elles ont vécu dans leur pays. En outre, la professeure Mc Andrew mentionne qu'il peut être pertinent de faire un stage au Maroc pour des directions et futures directions d'école de langue française s'il se déroule en milieu professionnel puisqu'une part importante des immigrants au Canada est scolarisée. Il est donc intéressant de retrouver cette classe de la population au Maroc et de faire un stage de « professionnel à professionnel » selon la professeure Mc Andrew. De plus, elle mentionne que le stage, c'est-à-dire les rencontres réalisées avec des professionnels marocains, peut avoir un impact positif sur les relations entre les stagiaires franco-canadiens et les familles marocaines/immigrantes au Canada (moins de préjugés, etc.). Toutefois, selon la professeure Mc Andrew, pendant le stage, il s'avère important d'amener les participants à faire des apprentissages interculturels explicites. Autrement, les participants auront beaucoup de difficulté à généraliser et à transférer leurs apprentissages (comme la perte de préjugés) du Marocain, à l'Africain, à l'ensemble des immigrants. Selon nous, ces apprentissages peuvent porter, entre autres, sur la communication interculturelle (ex., filtre culturel), sur les notions de mécanismes d'exclusion (ex., préjugés, stéréotypes), etc. Enfin, selon la professeure Mc Andrew, il est plus formateur, dans un contexte de développement de la CI, de ne pas transformer le stage en un voyage d'aide humanitaire auprès de la population de l'autre pays. En effet, le but n'est pas de développer la compassion, la charité ou le don de soi, mais plutôt d'être en mesure d'analyser des situations interculturelles et des environnements multiethniques pour favoriser l'inclusion des diversités à l'école.

En somme, les expertes ont approuvé la conception d'un stage pour les directions et futures directions d'école pour développer leur CI, surtout s'il s'accompagne d'une immersion dans le milieu de vie des immigrants au Canada, si les stagiaires rencontrent des directions d'école marocaine et si un apprentissage interculturel explicite est réalisé. En fait, il peut combler un besoin, à savoir qu'il existe peu de formation interculturelle et aucune de type immersion à l'international pour les directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique. De plus, le stage peut les amener à mieux comprendre la trajectoire migratoire et à améliorer leurs relations avec les immigrants au Canada. Par contre, les expertes ont évoqué quelques précautions à prendre telles que ne pas concevoir un stage d'aide humanitaire. Nous présenterons dans les prochains chapitres leurs propositions d'activités à inclure au stage et leurs suggestions de matériel à préparer.

4.4. Cahier des charges

Les deux premiers chapitres de la thèse de même que l'ensemble des réponses détaillées aux analyses précédentes ont permis de rédiger le cahier des charges, soit de procéder à la deuxième phase de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003). Le cahier des charges comprend d'autres conditions à respecter pour concevoir et construire un stage au Maroc.

Objectif du stage. Le stage interculturel au Maroc cherche à développer la CI chez les directions et futures directions d'école de langue française au Canada pour qu'éventuellement elles puissent faire preuve de leadership « interculturel » et favoriser l'inclusion de la diversité ELR.

Bénéficiaires de la formation. Le développement de la CI est souhaitable chez toutes les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. En effet, nous avons montré au premier chapitre que la CI devrait être développée chez celles évoluant dans un milieu peu ou fortement diversifié sur les plans ELR. Nonobstant cela, il reste que le Canada est le deuxième pays au monde ayant la plus forte proportion de sa population née dans un autre pays, soit près de 20 %, selon les données statistiques du recensement de 2006 (Statistique Canada, 2007). De fait, le stage s'adressera à l'ensemble des directions et des futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Les directions d'école pourront être recrutées par l'entremise du directeur général ou du directeur de l'éducation de leur conseil scolaire. Les futures directions d'école pourront être recrutées au sein de programme d'administration scolaire dans les facultés d'éducation francophones. Un maximum de dix stagiaires seront sélectionnés pour pouvoir leur offrir un soutien individualisé et un entraînement personnalisé (Fowler et Blohm, 2004).

Lieux. Étant donné que les stagiaires franco-canadiens peuvent résider à différents endroits au Canada, la formation avant et après le séjour au Maroc devra se faire en ligne, à distance. La formation au Maroc se déroulera plus précisément à Casablanca (milieu urbain) et Settat (milieux semi-urbain et rural).

Contraintes.

– Coût : il importe de réduire de différentes façons les coûts du stage, car les stagiaires franco-canadiens seront responsables de payer la formation (ex., bourse aux étudiants).

- Lieu : même si le stage interculturel aura lieu au Maroc, les immigrants au Canada proviennent de divers pays et de différentes situations socioéconomique, politique, religieuse, etc. Il est préférable que les stagiaires soient accompagnés par des formatrices pour transférer leurs connaissances, mais aussi pour constater les nuances et la diversité.
- Temps : les directions d'école en exercice et les futures directions d'école qui enseignent disposent d'un temps limité pour du développement professionnel en formation continue. Il faudra limiter le temps du séjour et les rencontres en ligne avant et après l'expérience au Maroc. Un séjour au Maroc de sept jours semble une limite raisonnable puisqu'ils ne manqueront que cinq jours à l'école et puisque ce nombre de jours rejoint les huit jours d'immersion culturelle proposés dans la recherche de Dinnan (2009). Toutefois, un séjour aussi court limitera le temps alloué aux diverses activités. Un séjour plus long permettrait de vivre une plus grande diversité d'expériences. De fait, les stagiaires seront invités à rester quelques jours de plus au Maroc, soit avant, soit après la portion « stage » du séjour au Maroc. Des activités facultatives pédagogico-touristiques leur seront proposées à Rabat et à Marrakech. Par ailleurs, quelques rencontres d'une heure maximum en soirée en ligne avant et après le séjour au Maroc pourront être proposées. Toutefois, il importera de considérer les différents fuseaux horaires dans le choix des moments des rencontres.
- Équipements : comme les participants pourront provenir de différentes régions du Canada, d'une part, il faudra recourir à des outils technologiques pour établir la communication avec eux et pour leur transmettre de la documentation (clé USB, courriel, Dropbox, logiciel d'enseignement à distance Bridgit, logiciel de planification Doodle, etc.). D'autre part, il faudra former les participants à ces outils (courriel pour expliquer les marches à suivre). Qui plus est, l'accès à une connexion Internet lors du séjour au Maroc s'avérera primordial afin que les directions en exercice puissent continuer à communiquer avec leur école.
- Santé et sécurité : la santé et la sécurité des stagiaires franco-canadiens devront être assurées durant le séjour au Maroc. La présence de guides-accompagnateurs marocains et leurs conseils quant aux façons sécuritaires de se déplacer et aux lieux sécuritaires à fréquenter pourront accroître la sécurité des stagiaires. Ces derniers devront aussi prendre une assurance médicale.

Qui sera chargé de la formation des stagiaires et de coordonner les activités? La professeure IsaBelle ainsi que nous-même serons formatrices des activités du stage. M. Imad

et son équipe du Centre marocain d'éducation civique seront responsables des déplacements, de l'hébergement et de la sécurité des stagiaires franco-canadiens au Maroc. Ils seront aussi mandatés d'établir les contacts avec les Marocains qui participeront au stage. La professeure IsaBelle ainsi que nous-même serons coordonnatrices des activités sur le « terrain », soit de respecter l'horaire, d'établir les liens entre les stagiaires franco-canadiens et nos partenaires au Maroc, de choisir certains endroits pour les repas, etc.

Qui autorisera le stage interculturel et nous accordera des subventions? La professeure IsaBelle et nous-même réaliserons le stage dans le cadre de nos fonctions à l'Université d'Ottawa. De fait, l'obtention de l'autorisation du vice-doyen aux programmes d'études de la Faculté d'éducation, Timothy J. Stanley, du responsable du Bureau international et du responsable du comité de déontologie de l'Université d'Ottawa sera nécessaire. Par ailleurs, des ressources (utilisations d'équipements, de ressources humaines et octroi de matériel promotionnel) seront demandées à des responsables de la Faculté d'éducation et une bourse pour les étudiants sera réclamée au responsable du Bureau international.

Qui sera chargé de faire la collecte des données et de les analyser? Nous serons responsables de colliger tous les documents relatifs à la conception du stage et de tenir un journal de bord. De plus, nous serons chargée de développer les outils de collecte de données tels que les grilles d'entrevues semi-dirigées, les questionnaires d'autoévaluation, les consignes du récit de vie et du journal de bord des stagiaires et de faire la collecte des données auprès d'eux. Par ailleurs, nous serons responsable d'effectuer l'analyse des données en ayant recours à des codeurs pour réaliser l'accord interjuge.

4.5. Conclusion des phases 1 et 2 de notre recherche de développement d'objet pédagogique

Dans ce chapitre, nous avons réalisé trois analyses de la demande qui ont permis de cerner les besoins en matière de formation par immersion pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française au Canada. De plus, nous avons élaboré le cahier des charges, soit d'autres conditions dont il faudra tenir compte pour la conception et la construction du stage, soit les phases 3 et 4 de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003). Les méthodes et les résultats de ces phases seront présentés dans le prochain chapitre.

Chapitre 5 : Opérationnalisation : phases 3 et 4 – méthodes et résultats

Dans ce chapitre, nous présenterons les procédures suivies et les méthodes utilisées aux phases 3 (conception) et 4 (préparation et construction) du modèle de Van der Maren (2003), soit l'opérationnalisation du stage interculturel au Maroc. De plus, nous exposerons les résultats de ces phases, c'est-à-dire les activités qui ont été planifiées pour le stage avant leur mise à l'essai (phase 5). Cela nous permet d'atteindre certains éléments de notre but de la recherche qui est, à partir des perceptions de directions et futures directions d'école de langue française au Canada, 1) définir la CI des directions d'école et 2) de comprendre comment un stage interculturel à l'international, a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence.

5.1. Procédures et méthodes de la conception, préparation et construction de l'objet pédagogique

De prime abord, il importe de mentionner que la conception de même que la préparation et la construction du stage interculturel au Maroc sont l'œuvre de divers intervenants. D'ailleurs, Loisel et Harvey (2007) mentionnent que :

bien que le développement d'un produit puisse être l'œuvre d'un concepteur principal, la constitution d'une équipe regroupant le chercheur-développeur et des gens du milieu paraît souhaitable afin d'assurer une meilleure adéquation entre le produit développé et les besoins du milieu. (p. 52)

La professeure IsaBelle, M. Imad et ses contacts marocains, les stagiaires franco-canadiens, des ressources humaines de l'Université d'Ottawa et nous-même avons contribué aux phases 3 et 4 de la recherche de développement.

Le processus de « conception » du stage interculturel, soit la phase 3, a permis de développer 13 activités qui s'appuient sur les cinq conditions qui découlent de notre cadre conceptuel, les conditions de notre cahier des charges, les résultats des entrevues avec les deux expertes et la littérature scientifique. Parmi ces activités, certaines ont été proposées par la professeure IsaBelle, d'autres par nous-même. L'ensemble des activités planifiées couvre les trois moments du stage : 1) avant le séjour au Maroc : une formation prédépart pour les stagiaires franco-canadiens, 2) pendant le séjour au Maroc : des exercices brise-glace, une séance d'orientation, des visites d'école, des ateliers, un parrainage, des échanges planifiés,

des pauses métacognitives, des activités réflexives en fin de journée (séances plénières), des moments non structurés, des rendez-vous en ligne avec l'école du stagiaire et un remue-méninges des chocs du retour et 3) après le séjour au Maroc : une formation pour les stagiaires franco-canadiens. Par ailleurs, les autorisations des responsables de la Faculté d'éducation et du Bureau international de l'Université d'Ottawa pour préparer le stage de même qu'une subvention du Bureau international de 250 dollars pour les étudiants de l'Université d'Ottawa ont été obtenues.

À la phase 4 « préparation et construction », Van der Maren (2003) suggère de concevoir plusieurs possibilités de l'objet pédagogique, de faire les simulations et de comparer les résultats. Or, compte tenu de la complexité de l'objet à développer, nous avons choisi de préparer une version pour chacune des 13 activités et de les soumettre à des tests de faisabilité et de fonctionnalité. Par un test de faisabilité, les aspects concrètement impossibles à réaliser ont été éliminés et ceux manquants ont été ajoutés. Lors de ce test, des modifications à l'ensemble des activités du stage au Maroc ont été réalisées en fonction des commentaires reçus par M. Imad qui s'assurait que les idées proposées étaient réalisables sur le terrain tant sur le plan logistique (ex., lieux suffisamment grands, temps requis pour les déplacements, ressources humaines disponibles, coûts reliés, etc.) que culturel (respect de certains protocoles et de certaines normes sociales, etc.). M. Imad consultait le directeur d'une académie régionale et un délégué du Ministère de l'Éducation Nationale afin de vérifier la faisabilité des activités. La consultation avec M. Imad pour le test de la faisabilité a débuté à l'automne 2009 lorsque la professeure IsaBelle et nous-même avons été au Maroc pour une semaine et s'est terminée à l'automne 2010. Les traces de ces modifications apparaissent dans les documents de planification du stage (ébauches des activités et de l'horaire, ordres du jour et comptes-rendus des réunions en présentiel et téléphoniques avec M. Imad, courriels échangés) et dans notre journal de bord utilisés pour présenter les résultats de la prochaine section. Il importe de souligner que l'apport de M. Imad dans la préparation et la construction des activités a été considérable. Ce dernier a géré tout ce qui devait se dérouler au Maroc. D'ailleurs, puisque nous étions au Canada et lui au Maroc, certaines décisions ont été prises sans que nous puissions être impliquée. De fait, M. Imad nous a informée des modifications à apporter aux activités et à l'horaire pour que le tout soit réalisable. Cependant, certains éléments dans l'organisation du séjour sont demeurés

ambigus. Par exemple, nous ne connaissons pas les critères utilisés pour sélectionner les écoles et les directions d'école marocaine. Quant aux questions légales liées à la santé et la sécurité des participants, des gestionnaires du Bureau international ont été consultés.

En ce qui concerne l'examen de la fonctionnalité, à la phase 4 de « préparation et construction », le matériel produit a été amélioré pour faciliter son utilisation. Pour ce faire, à l'automne 2010, ce matériel (ex., courriels, ordres du jour des rencontres et recueils aux stagiaires) a été lu, commenté et corrigé à quelques reprises par la professeure IsaBelle qui avait proposé (phase 3) et non construit (phase 4) certaines activités. Pour recevoir l'avis d'un participant du stage sur ce matériel, des rencontres de travail ont été organisées avec une stagiaire franco-canadienne qui a donné son avis par rapport à certains documents comme les recueils de la formation prédépart⁹. Par la rétroaction de ces personnes, le matériel produit pour les activités du stage a été amélioré, car les consignes ont été clarifiées, l'information écrite a été restructurée pour améliorer la compréhension des lecteurs et la mise en pages des documents a été retravaillée. De plus, avant le départ au Maroc, les stagiaires ont pu se prononcer sur les activités prévues durant le séjour et faire des recommandations. Enfin, tous les documents annotés et tous les courriels échangés pour ce test ont été conservés de même que certains commentaires ont été notés dans notre journal de bord.

Enfin, c'est à la phase 4 de la recherche de développement que le matériel pour les activités du stage a été acheté, les recueils et les formulaires pour les stagiaires ont été imprimés, les certificats ont été produits, etc. À cette phase, des ressources humaines de la Faculté d'éducation ont contribué aux démarches telles que le décanat pour l'élaboration d'une convention de partenariat avec le Maroc, les agents au service de marketing et communications pour la création de certificats et les agents au service des finances pour la gestion des frais du stage.

5.2. Résultats de la conception, préparation et construction de l'objet pédagogique

Dans les prochaines sections, nous présenterons le résultat des phases 3 et 4 de « conception » et de « préparation et construction », c'est-à-dire les 13 activités du stage avant leur mise à l'essai auprès des stagiaires (phase 5). Pour chaque activité, 1) des liens

⁹ Nous rappelons que le modèle de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003) est itératif. Cela dit, nous précisons que les participants ont été sélectionnés à l'étape 5 (mise à l'essai et validation) que nous présentons au prochain chapitre. Or, avec ces derniers nous avons effectué un examen de la fonctionnalité.

avec la littérature scientifique, le cadre conceptuel et les recommandations des expertes seront établis, 2) une description en sera faite et les modifications majeures qui ont été apportées à la suite des tests de faisabilité et de fonctionnalité seront précisées, 3) des documents produits seront présentés en annexes et 4) si cela est applicable, des contraintes qu'il est possible de rencontrer ainsi que des solutions envisagées pour les surmonter seront identifiées.

5.2.1. Avant le séjour au Maroc : formation prédépart au Canada. Avant de décrire la première activité, soit la formation que nous avons planifiée d'offrir aux stagiaires franco-canadiens à distance avant le départ pour le Maroc, voyons sa pertinence théorique. D'abord, Abdallah-Pretceille (2011) mentionne que « l'expérience et l'action [rencontre, échange culturel] ne suffisent pas à cautionner une éducation et une formation. Pour que l'expérience soit fructueuse, elle doit être précédée et accompagnée d'une éducation » (p. 102). De plus, Jacquet (2009) et Mc Andrew (2009), les expertes consultées à la première phase de la recherche de développement, recommandent que l'expérience interculturelle soit accompagnée d'une formation prédépart. La professeure Jacquet mentionne que certaines recherches concluent que ce n'est pas en allant dans un autre pays qu'on devient nécessairement plus ouvert à la diversité. Elle précise qu'on peut d'ailleurs revenir avec plus de stéréotypes. En guise de suggestion, la professeure Jacquet suggère de concevoir une formation prédépart qui permet d'abord d'amener les participants à se centrer sur eux-mêmes pour ensuite se décentrer et, finalement, se repositionner pour mieux travailler avec les populations immigrantes. La formation viserait dans ce cas le développement de l'indicateur « conscience de soi » de la composante « attitudes » en déployant l'indicateur « s'autoanalyser » et « s'adapter » de la composante « habiletés ». Elle solliciterait également la fonction ontologique de la culture. Pour y arriver, la professeure Jacquet propose d'offrir des ateliers (séances de formation de quelques jours), de travailler à partir de notions théoriques et d'utiliser le jeu de rôle. L'expérience du stage à l'international serait ensuite une « confrontation » avec les savoirs acquis au préalable. Par ailleurs, la professeure Mc Andrew mentionne que les stagiaires devraient, avant le séjour à l'international, être déstabilisés en étant mis en position d'écoute pour atténuer le rapport de pouvoir qu'ils peuvent avoir auprès des personnes immigrantes. Cet exercice d'écoute pourrait donc mettre en œuvre la fonction instrumentale de la culture et les indicateurs « s'adapter à d'autres

cultures » de même qu'« utiliser des stratégies d'apprentissage » de la composante « habiletés ».

En ce qui concerne l'étude de notions théoriques, Ouellet (2002a) précise que « la stratégie, douce mais exigeante, du détour par l'exploration de cette problématique théorique m'apparaît ainsi plus productive et plus intéressante qu'une stratégie de confrontation ou de culpabilisation » (p. 150). À ce sujet, Mc Andrew (2009) et Jacquet (2009) font valoir que des programmes de formation en contexte formel existant ou qui ont déjà existé pour des directions d'école comprennent un volet théorique. Plus précisément, selon Mc Andrew, la deuxième partie d'un séminaire en administration scolaire intitulée *Gestion et diversité ethnoculturelle* à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal comportait six thèmes traités de façon « théorique ». Par ailleurs, Jacquet mentionne que le programme de formation aux études supérieures en éducation à l'Université Simon Fraser qui porte sur la gestion des diversités linguistique, culturelle, identitaire et religieuse permet également de connaître les fondements sociaux en lien avec la diversité. Cela permet de comprendre ce que signifie être une direction d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique. En outre, pour présenter ces notions théoriques, il est possible d'employer les méthodes cognitives exposées par Fowler et Blohm (2004) comme les lectures, les films, les questionnaires d'autoévaluation, etc. De fait, la formation prédépart devrait être l'occasion de présenter des notions théoriques pour développer chez les stagiaires des « connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et la justice sociale » et des « connaissances sur différentes cultures » de la composante « connaissance » (Barmeyer, 2007; Cohen-Emerique, 2000; Ouellet, 1988a).

La formation prédépart devrait également fournir des outils pour savoir comment apprendre sur les cultures (Bustamante *et al.*, 2009) et connaître les techniques pour saisir les traits qui se dégagent d'une autre personne (Earley et Mosakowski, 2004a). Ces outils pourraient leur être utiles pour faire de l'observation une fois au Maroc et dans leur école (Deardorff, 2006), de même que pour s'adapter lorsque le code leur serait connu (Earley et Mosakowski, 2004a). Selon la fonction instrumentale de la culture, cet élément pourrait avoir une influence sur les indicateurs « utiliser des stratégies d'apprentissage » et « s'adapter à d'autres cultures » de la composante « habiletés ».

Il importera donc de proposer aux stagiaires une formation prédépart pour les accompagner dans le développement de leur CI avant de leur faire vivre une expérience active et pratique au Maroc. De plus, sachant que les stagiaires pourront venir de différentes régions du Canada, il faudra leur offrir cette formation « à distance ». D’abord, ils seront invités à remplir une fiche d’identification qui leur sera remise par courriel (Annexe D) pour que les formatrices apprennent à les connaître dans le but de leur offrir un soutien personnalisé requis pour la méthode d’immersion. De plus, l’accompagnement se concrétisera par un recueil de notes et un recueil d’activités qu’ils recevront par la poste. Également, ils seront conviés à participer à des rencontres de groupe en ligne. Enfin, ils seront jumelés avec une direction d’école marocaine avec qui ils pourront communiquer par courriel jusqu’à leur arrivée au Maroc.

Le recueil de notes (Annexe E) expose les fondements d’une formation interculturelle de Camilleri (1999), présente des définitions de la CI (celles de Barmeyer, 2007; Earley et Mosakowski, 2004a; Groupe Conseil Continuum, 2006; Hostingue, 2006; Lindsey *et al.*, 1999; Ouellet, 1988a; Ouellet, 2010b) tout comme la nôtre et démontre l’importance de développer cette compétence chez les directions d’école.

Le recueil d’exercices (Annexe F) s’accompagne d’une clé USB. Son contenu est divisé selon les trois composantes de la CI. En résumé, il comprend :

- Trois exercices écrits qui demanderont aux stagiaires de : 1) identifier leurs valeurs, celles de leur école et celles de leur conseil de même que leurs préjugés, 2) réaliser l’autoévaluation « Quelle est mon intelligence culturelle? » d’IsaBelle et Gélina Proulx (2010) et répondre au questionnaire de l’intelligence culturelle d’Earley et Mosakowski (2004a) et 3) rédiger un récit de vie portant sur leurs expériences interculturelles antérieures. Ces activités visent à amener les stagiaires à mieux se connaître, à mieux connaître leurs cultures, à se centrer sur eux-mêmes pour mieux appréhender par la suite des situations interculturelles.
- 25 capsules vidéo réalisées à partir d’une conférence offerte par M. Imad; il faut donc voir leurs contenus comme étant une lecture du monde marocain, celle de M. Imad qui est passée par le prisme de ses perceptions. Ces capsules visent à transmettre des informations sur le Maroc comme les formules de salutation, les rapports hommes femmes, la place de l’alcool pour les Marocains, les habitudes culturelles, le

fonctionnement des transports en commun, les stéréotypes, etc. Elles pourront être analysées par les stagiaires pour mieux comprendre certaines pratiques et normes culturelles. Au Maroc, il sera toutefois important que les stagiaires discutent de ces thèmes avec d'autres Marocains pour obtenir une variété de lecture du monde marocain.

- 12 documents qui seront suggérés pour approfondir leur connaissance sur l'inclusion en milieu de valorisation culturelle et linguistique, au Québec et en milieu majoritaire anglophone (Gélinas Proulx, 2010, 9 p.), les mécanismes d'exclusion (Bourque, 2000, 24 p.), l'équité (Ross et Berger, 2009, 15 p.), les identités des EII d'origine du Maghreb (Sabatier, 2006, 24 p.), la diversité (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008, 50 p.), les pratiques réussies d'inclusion dans les écoles (CCIARMS, 2007, 136 p.; MELS, 2008b, 58 p.; VeLTIC, n. d.), la CI (Earley et Mosakowski, 2004a, 9 p.; Hosingue, 2006, 12 p.), la technique des incidents critiques (résumé de Cohen-Emerique, 1999, 3 p.), les accommodements raisonnables (Mc Andrew, 2008b, 156 p.). Les lectures visent aussi à susciter leurs réflexions par rapport à leurs pratiques et à leur CI (Hoff *et al.*, 2006). Deux lectures (résumé de Cohen-Emerique, 1999; Mc Andrew, 2008b) tentent de faciliter la résolution de problèmes issus de situations interculturelles en offrant des outils méthodologiques.
- Quatre sites Internet à consulter. Deux sites sur le Maroc portent plus précisément sur la géopolitique, l'économie, la religion, la démographie, etc. (l'ambassade du Royaume du Maroc au Canada et l'Office national marocain du tourisme) et deux autres portent sur le fonctionnement du système éducatif de ce pays (Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc et World Education Services).
- Un tableau des catégories de Knapp quant au code non verbal (comportements kinesthésiques, caractéristiques physiques, comportements tactiles, proxémie, paralangage, etc.) qui pourra servir aux stagiaires pour faire de l'observation.

En plus des deux recueils de notes et d'exercices, la formation prédépart inclura trois rencontres de groupe en ligne d'une heure entre les stagiaires franco-canadiens et les formatrices afin de répondre à leurs questions sur les cultures marocaines. Ces rencontres visent également à clarifier certains éléments du stage au Maroc et à planifier des activités qui auront lieu pendant le séjour au Maroc comme les ateliers (choix du sujet à traiter) et le

parrainage (comment créer un partenariat avec la direction d'école marocaine). En guise d'exemple, un ordre du jour d'une rencontre est donné en annexe (Annexe G).

Dans le cadre d'un jumelage, les stagiaires entreront en communication avec une direction d'école marocaine et pourront se placer en position d'écoute. M. Imad fournira le nom et l'adresse de courriel d'une dizaine de directions d'école marocaine. En fonction du type d'école qu'elles dirigent, elles seront jumelées aux stagiaires franco-canadiens. Ensuite, chaque stagiaire recevra les coordonnées de la direction d'école marocaine avec qui il sera jumelé. Plus précisément, les stagiaires recevront la consigne suivante par courriel : Vous pouvez communiquer avec le directeur marocain ou la directrice marocaine avec qui vous êtes jumelé.e dès maintenant pour en connaître plus sur son milieu de travail. N'hésitez pas à vous présenter, à exposer des informations sur votre école et à poser des questions ... À titre d'exemple, vous pouvez leur demander de décrire leur école, leurs élèves, les enseignants, etc. De plus, la communication par courriel sera une première étape au jumelage qui se poursuivra au Maroc lors d'une journée de parrainage au cours de laquelle les stagiaires iront dans l'école de la direction d'école marocaine.

5.2.2. Pendant le séjour au Maroc. Pendant le séjour de sept jours au Maroc, les stagiaires seront appelés à vivre onze activités : exercices brise-glace, séance d'orientation, visites d'école, ateliers, parrainage, échanges planifiés, pauses métacognitives, activités réflexives en fin de journée (séances plénières), moments non structurés, rendez-vous en ligne avec l'école du stagiaire et remue-ménages sur le choc du retour. La majorité des activités peuvent constituer des situations d'intégration significative ou, en d'autres mots, des tâches complexes qui permettront d'exercer la compétence des stagiaires parce qu'elles solliciteront des attitudes, des connaissances et des habiletés tout en donnant un sens à leurs apprentissages parce qu'elles seront contextualisées (Roegiers et De Ketele, 2000). De plus, il peut s'agir pour la plupart d'expériences actives de maîtrise et d'expériences vicariantes (Bandura, 2007). L'horaire des activités se déroulant durant le séjour au Maroc comme cela a été planifié avant la phase 5, soit la mise à l'essai du stage interculturel, se trouve à l'Annexe C. Il importe de préciser que la plage horaire de certaines activités à la suite du test de la faisabilité a été remaniée à quelques reprises pour l'adapter à la disponibilité des directions d'école marocaine.

5.2.2.1. Exercices brise-glace au Maroc. Au début du séjour au Maroc, les stagiaires franco-canadiens et les directions d'école marocaine vivront des exercices brise-glace. La littérature scientifique semble favoriser la pratique d'exercices ludiques pour instaurer un climat chaleureux et respectueux dans un groupe et pour établir un contact entre des personnes qui se connaissent pas ou peu (Stephens, 2001). Ce climat pourrait d'ailleurs influencer différentes sources du sentiment d'autoefficacité comme les expériences vicariantes, la persuasion verbale et les états physiologiques et psychologiques des stagiaires. Par ailleurs, Lipiansky (1999) rappelle qu'« un équilibre délicat est à trouver entre la nécessaire cohésion du groupe et la préservation de la diversité culturelle et de l'autonomie individuelles » (p. 285). De plus, selon Ouellet (1988a), la CI implique de connaître son propre groupe et de savoir se situer par rapport à lui. Il importe donc de solliciter la fonction ontologique de la culture et créer des occasions pour que le groupe de stagiaires franco-canadiens apprenne à se connaître pour développer la « conscience de soi » de la composante « attitude ». En outre, la CI constitue l'habileté à comprendre et à communiquer de façon appropriée et efficacement avec des gens d'une variété de cultures (Lustig et Koester, 2002). De fait, des exercices brise-glace entre des stagiaires franco-canadiens et des directions d'école marocaine donneront l'occasion aux deux groupes d'entrer en communication dans un contexte ludique afin de développer la composante « habiletés » de la CI et un sentiment d'autoefficacité de la composante « attitude » (Young *et al.*, 2010). Enfin, les exercices brise-glace chercheront à amener les stagiaires à identifier les ressemblances entre leur groupe et celui des directions d'école marocaine puisqu'Abdallah-Pretceille (2011) soutient que « les échanges sont trop souvent l'occasion de pointer les différences au détriment des ressemblances » (p. 105). De fait, cela pourrait développer l'indicateur « analyser » de la composante « habiletés » de même que les « connaissances sur différentes cultures » de la composante « connaissances ».

Lors de la première rencontre de tous les stagiaires franco-canadiens au Maroc, trois exercices brise-glace sont prévus à l'horaire. Premièrement, lorsque les stagiaires se verront pour la première fois, ils vivront l'activité *Qui suis-je?* pour qu'ils associent les noms aux visages. Juste après, un repas d'accueil est aussi prévu afin qu'ils puissent discuter entre eux. Deuxièmement, l'exercice brise-glace *Si j'étais...* demandera de répondre individuellement et oralement devant plusieurs petits groupes à des questions telles que « si j'étais... un

chanteur, un roi, assis dans un avion, je voudrais avoir à mes côtés, etc. » pour apprendre à se connaître. Troisièmement, pour le remue-méninges des « défis, peurs, attentes et objectifs », les stagiaires écriront spontanément sur de grandes affiches divisées en quatre sections leurs attentes envers le stage, leurs peurs, les défis qu'ils prévoient rencontrer et les objectifs qu'ils se fixent vis-à-vis du séjour au Maroc. Les stagiaires franco-canadiens seront ensuite appelés à partager leurs réponses entre eux. Ce jeu brise-glace sera réalisé seulement quand les stagiaires arriveront en sol marocain, soit à un moment lors duquel ils risquent de se sentir déstabilisés. Nous croyons qu'ils peuvent avoir une perception différente s'ils répondent à ces questions au Canada dans un environnement connu et sécuritaire. Cette activité sera utile aux formatrices du stage afin qu'elles puissent mieux accompagner les stagiaires au Maroc en leur apportant du soutien pour qu'ils surmontent leurs peurs et leurs défis. De plus, elles pourront essayer de répondre à leurs attentes et de les aider à atteindre leurs objectifs.

Trois exercices brise-glace sont planifiés entre les directions d'école marocaine et les stagiaires franco-canadiens. La première activité intitulée *Objets mystères* nécessitera que tous les participants apportent un objet qu'ils croient que l'autre groupe ne connaît pas. Par devinettes, chacun tentera de faire découvrir son objet et son utilité. Pour cette activité, certains stagiaires franco-canadiens pourront oublier d'apporter un objet, c'est pourquoi les formatrices apporteront quelques objets supplémentaires. Cet exercice ludique a pour but d'instaurer un climat chaleureux et de permettre aux deux groupes d'acquérir des connaissances sur des pratiques liées aux objets présentés. La deuxième activité nommée *Chaîne* vise à former une chaîne humaine. Or, au lieu de se tenir par la main, les participants tiendront un objet comme une corde pour éviter les contacts physiques entre les hommes et les femmes, ce qui peut être délicat pour certains musulmans. Pour que deux personnes tiennent la même corde, elles devront d'abord être de différentes citoyennetés et ensuite avoir un point en commun. Cette activité met l'accent sur les ressemblances entre les groupes et stimule la communication interculturelle. La dernière activité, *Mimes*, consistera à mimer en équipe de deux (un Marocain et un Franco-Canadien) une expression franco-canadienne ou marocaine. Les expressions marocaines ont été vérifiées par M. Imad. En plus d'avoir un effet sur le climat, cette activité permet de connaître les expressions propres à chaque langue pour évoquer un phénomène social.

5.2.2.2. Séance d'orientation au Maroc. Une séance d'orientation au Maroc est planifiée pour donner la possibilité aux stagiaires franco-canadiens de développer la composante « connaissances » de la CI, soit la connaissance des contextes politique, économique, social, historique, géographique et linguistique afin de comprendre les cultures et les dynamiques interculturelles (Cohen-Emerique, 2000; Davis, 2010; Legault et Rachédi, 2008; Ouellet, 1988a; Toussaint et Fortier, 2010). Cette activité s'apparente également à la méthode « étude d'une région du monde » présentée par Fowler et Blohm (2004).

Même si les stagiaires franco-canadiens recevront plusieurs informations à propos du Maroc avant leur départ, il est possible que certaines questions persistent ou que d'autres émergent à leur arrivée au Maroc. De fait, une rencontre avec M. Imad sera organisée. La séance d'orientation se veut une suite des capsules vidéo qu'ils consulteront durant la formation prédépart. La séance d'orientation d'une heure environ vise à approfondir la compréhension des stagiaires quant aux différents aspects de la vie au Maroc : le fonctionnement du système scolaire, les pratiques religieuses, etc. Cette séance leur permettra de poser des questions et de demander des éclaircissements. En outre, cette séance sera également une occasion pour M. Imad de se présenter et d'expliquer la mission du Centre marocain d'éducation civique qu'il dirige. Il va de soi que les stagiaires recevront la perception de M. Imad sur différents aspects du Maroc. Il reviendra donc aux stagiaires de la trianguler avec le discours d'autres Marocains.

5.2.2.3. Visite d'écoles marocaines. Des visites d'écoles au Maroc seront proposées afin que les stagiaires puissent mieux connaître cet environnement (composante « connaissances ») et pour qu'elles influencent l'indicateur « inclure » de la composante « habiletés ». D'ailleurs, selon Ladson-Billings (2009), les enseignants qui connaissent bien les cultures et la vie quotidienne des élèves parce qu'ils ont vécu dans leur communauté s'y réfèrent pour guider leurs interventions. De plus, l'immersion proposée à des directions d'école américaine dans la recherche de Dinnan (2009) comprenait quatre visites en groupe d'écoles mexicaines d'une demi-journée chacune. Ces dernières auraient permis aux directions de changer leurs perceptions, donc de développer l'indicateur « ouverture » de la composante « attitudes ». Selon Jacquet (2009), le fait de pouvoir comparer le contexte canadien (les réalités des populations immigrantes originaires du Maroc) et le contexte marocain (les réalités de ces populations dans leur pays d'origine) permet de comprendre la

trajectoire des personnes immigrantes. Par ailleurs, il importe d'étudier l'environnement scolaire marocain pour comprendre comment les acteurs scolaires (élèves, parents, personnel enseignant, etc.) d'origine marocaine au Canada ont été socialisés donc comment ils ont développé ce que Van Campenhoudt (2001) appelle l'habitus secondaire. Il s'agit donc d'augmenter ses connaissances sur les cultures des deux milieux (composante « connaissances ») et ensuite d'effectuer une « analyse » des situations (composante « habiletés »). Enfin, Brown (2004) encourage des expériences d'immersion en milieu scolaire (*educational plunges*) différent du milieu habituel pour les étudiants en administration éducationnelle. Ces expériences permettent de réaliser que leur mode de scolarisation n'est pas le seul et que leurs croyances et leurs présuppositions ne sont pas partagées universellement. Elles ont donc un effet sur la composante « attitudes » de la CI et plus précisément sur l'indicateur « ouverture ».

En fonction des éléments théoriques présentés dans le paragraphe précédent, il semble nécessaire que le stage au Maroc inclue la visite d'institutions scolaires marocaines. Les visites en grand groupe d'institutions scolaires provoqueront la rencontre avec des élèves, des enseignants et des directions d'école pour découvrir l'environnement scolaire au Maroc, les types de pédagogie employés et les conditions dans lesquelles se produisent l'enseignement et l'apprentissage. Ces visites seront d'une heure chacune parce que l'horaire du stage est très chargé et que nous ne voulons pas déranger les classes. Elles pourront probablement être l'élément déclencheur de multiples questions des stagiaires franco-canadiens qui trouveront leurs réponses tout au long du séjour. Les visites d'école se dérouleront dans la région de Settat (milieu rural). Il est à noter qu'avant le départ, pendant le test de fonctionnalité, les stagiaires nous ont demandé d'ajouter des visites dans des écoles de Casablanca (milieu urbain), ce que nous avons pu faire. Nous prévoyons donc visiter cinq écoles.

La contrainte des visites de classe provient du fait qu'elles sont planifiées. De fait, les acteurs scolaires marocains pourront se préparer et présenter une image positive et non représentative de leur vécu quotidien. Conséquemment, les stagiaires seront privés d'informations sur l'état réel de l'école marocaine. Pour contrer cet effet, il est utile que les stagiaires passent davantage de temps dans les écoles. C'est pourquoi ils vivront une journée complète dans une école accompagnés par une direction d'école marocaine, soit la « journée

de parrainage ». Cette dernière activité permet également de résorber la contrainte de temps identifiée, soit que nous ne passions qu'une heure dans chaque école.

5.2.2.4. Ateliers au Maroc portant sur l'administration scolaire. Au Maroc, les stagiaires franco-canadiens comme les directions d'école marocaine auront à présenter un atelier à leurs homologues sur des pratiques de l'administration éducationnelle et une discussion s'ensuivra. D'ailleurs, Mc Andrew (2009) a souligné la pertinence de vivre un stage interculturel qui prévoit la rencontre de « professionnel à professionnel ». De fait, il est possible que les stagiaires acquièrent des connaissances sur le Maroc et développent davantage la composante « connaissances » de la CI (Ouellet, 1988a). Cet échange demandera aussi de mettre en œuvre l'indicateur « s'adapter » de la composante « habiletés » de la CI (Earley et Mosakowski, 2004a).

D'abord, durant le séjour au Maroc, une période de temps sera laissée aux stagiaires pour qu'ils finalisent leur présentation et pour leur apporter du soutien technique avec le logiciel PowerPoint. Ce soutien pourra venir des formatrices ou de l'entraide entre stagiaires. Ensuite, une journée complète est réservée à la présentation des ateliers des stagiaires franco-canadiens et des directions d'école marocaine. Les stagiaires prépareront des présentations de 15 à 20 minutes pour les directions d'école marocaine sur des thèmes qui répondent à leurs besoins. Les thèmes suggérés proviennent d'une synthèse de problèmes soulevés par une cinquantaine de directions d'école marocaine rencontrées en novembre 2009 lors d'une séance de formation organisée par la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ces thèmes sont le rôle d'une direction d'école, le leadership pédagogique et le leadership partagé, le curriculum local, la communication avec les parents et la participation des parents, l'ouverture de l'école à la communauté. Par ailleurs, une demande sera faite pour que les directions d'école marocaine présentent aux stagiaires franco-canadiens des ateliers sur des thèmes tels que l'engagement et les attentes des parents vis-à-vis de l'école, la relation entre l'élève et son enseignant, la relation entre les enseignants, les élèves, les parents et la direction. À la suite de chacune des présentations, quelques minutes seront accordées aux stagiaires et aux directions d'école marocaine pour échanger sur leurs pratiques respectives et discuter du thème présenté.

5.2.2.5. Parrainage entre Marocains et Franco-Canadiens au Maroc. Au Maroc, chaque stagiaire franco-canadien sera jumelé à une direction d'école marocaine (le même

jumelage qu'à la formation prédépart) qui fera découvrir à ce stagiaire son milieu scolaire lors d'une journée de parrainage. Cette activité s'avère pertinente, car selon Mc Andrew (2009), il appert que l'on peut changer des préjugés et des stéréotypes en rencontrant ou en étant exposé à des modèles d'une communauté (*role model*). Pour ce faire, Mc Andrew mentionne que dans le cours à la formation initiale des maîtres portant sur l'intégration et l'éducation interculturelle de l'Université de Montréal, les étudiants doivent réaliser une entrevue avec une personne immigrante au Québec qui s'avère souvent instruite et éloquente. Ensuite, ils doivent préparer une fiche d'identification de la personne, résumer l'entrevue (évaluer sur la pertinence de la personne choisie, la qualité de l'entrevue -synthèse, liens entre les parties, originalité, complexité, etc. – et l'exhaustivité des faits rapportés) et l'analyser (faire des liens avec le contenu du cours et un transfert à sa pratique enseignante). Selon elle, cette activité permet de changer la perception des étudiants vis-à-vis des immigrants. À titre d'exemple, les étudiants réalisent que les immigrants parlent aussi français, que les musulmans ne sont pas tous fondamentalistes, etc. Enfin, selon Mc Andrew, les étudiants perçoivent que cette activité a autant, sinon plus de valeur que l'enseignement théorique du cours. De plus, le parrainage est une situation réelle dans laquelle les stagiaires seront amenés à déployer les trois composantes de la CI. En lien avec la composante « attitudes », le parrainage pourrait être l'occasion de montrer du respect envers d'autres cultures (Deardorff, 2006), d'être sensible aux normes culturelles (Herrity et Glasman, 1999), de faire preuve d'humilité culturelle (Bennett, 2009a; Davis, 2010), de persévérer et de montrer de la motivation par rapport aux défis liés à un contexte culturel différent (Earley et Mosakowski, 2004a) et d'être curieux et à la découverte (Barmeyer, 2007; Bennett, 2009a; Davis, 2010; Deardorff, 2006). En ce qui concerne la composante « connaissances », le parrainage pourrait s'avérer un moment propice pour acquérir des connaissances culturelles (Ouellet, 1988a). Enfin, la composante « habiletés » devra possiblement être déployée pour analyser des situations, imiter des actions, copier des gestes et adapter son langage (Earley et Mosakowski, 2004a), pour communiquer en utilisant ses cultures et les cultures de ses interlocuteurs (Farmer, 2008) et pour faire preuve de flexibilité cognitive et de décentration (Abdallah-Pretceille, 2005; Hoff *et al.*, 2006).

Les stagiaires passeront une journée entière à l'école de la direction d'école marocaine avec laquelle ils seront jumelés pour découvrir la gestion scolaire d'une école au

Maroc. À l'origine, le parrainage devait se dérouler sur deux jours et les stagiaires devaient être hébergés chez les directions d'école marocaine. Toutefois, il a été suggéré de supprimer l'hébergement d'une nuit chez la direction d'école hôte pour la remplacer par un repas chez elle sur l'heure du midi. Cet élément a été soulevé par M. Imad de même que par la professeure IsaBelle. La décision de loger les participants à l'hôtel a été prise pour diverses raisons. Premièrement, la sécurité des stagiaires aurait pu être mise à risque. Deuxièmement, cela aurait demandé un trop grand investissement de la part des Marocains. Troisièmement, un inconfort aurait pu être ressenti autant chez les Marocains que chez les Franco-Canadiens. Ainsi le parrainage se déroulera-t-il pendant une journée, de 8 h à 17 h. Il est intéressant de faire le parallèle avec l'étude de Dinnan (2009) dans laquelle les participants du stage, des leaders scolaires, devaient aussi être hébergés dans des familles mexicaines. Toutefois, à la demande des participants, ils ont finalement été logés dans un hôtel. Dans l'étude de Dinnan, les risques associés à la grippe H1N1 ont motivé le changement.

5.2.2.6. Échanges planifiés au Maroc. Pendant le séjour au Maroc, nous planifions des moments de rencontre entre les Marocains et les stagiaires franco-canadiens qui ne viseront pas à réaliser du travail, mais qui offriront un espace pour interagir. D'ailleurs, il importe de multiplier les occasions d'échange étant donné que la CI est une capacité de communiquer efficacement en situation interculturelle comme évoqué par les 23 experts de la recherche de Deardorff (2006) ou par Lustig et Koester (2002). L'ensemble de ces moments d'échange visent alors à appliquer les principes de la communication interculturelle pour développer la composante « habiletés » de la CI. Pour Lipiansky (1999), il s'agit d'équilibrer la ritualisation avec la spontanéité. D'une part, le rituel (rites de politesse, de présentation, de discussion) est essentiel aux interactions sociales et permet d'instaurer un contact avec un minimum de risques pour les interlocuteurs de différentes cultures. D'autre part, la spontanéité est nécessaire pour assurer une communication authentique. Il ajoute : « on sait que c'est souvent dans les moments informels, dans des relations plus personnalisées que la communication passe le mieux » (p. 285). En outre, en guise de précaution, lors de ces moments, les stagiaires devront être encouragés par les formatrices à interagir avec leurs hôtes pour éviter qu'ils se regroupent entre eux (Fowler et Blohm, 2004).

D'abord, une séance protocolaire aura lieu au début du séjour au Maroc à la demande de notre contact marocain, M. Imad. Elle comprendra : 1) un discours de bienvenue du

directeur de l'Académie, du délégué du Ministère, de M. Imad et de la professeure Claire IsaBelle, en présence des stagiaires et de directions d'école marocaine, 2) la signature d'une convention de partenariat, 3) un léger goûter pour favoriser les discussions et 4) des entrevues avec les médias locaux. D'autres échanges au Maroc se concrétiseront par deux repas du midi qui réuniront les deux groupes de participants au stage, c'est-à-dire les directions d'école marocaine et les stagiaires franco-canadiens. De plus, M. Imad mettra à la disposition des stagiaires cinq guides-accompagnateurs marocains (des collègues du Centre marocain d'éducation civique) qui interagiront en alternance à divers moments avec les stagiaires. Enfin, à la fin du séjour, se tiendra une cérémonie de remise des certificats aux participants du stage, suivie d'un repas. Par ailleurs, avant le séjour au Maroc, un stagiaire franco-canadien nous a demandé de lui trouver une guitare au Maroc pour qu'il puisse animer la fête de départ. Cette demande a été formulée à M. Imad.

5.2.2.7. *Pauses métacognitives au Maroc.* Les pauses métacognitives constitueront des moments déterminés à l'horaire pendant lesquels les stagiaires seront appelés à rédiger un journal de bord. Selon Bennett et Bennett (2004), la CI suppose que la personne puisse effectuer un traitement critique, constructif et dépourvu de préjugés de la diversité culturelle. Pour Abdallah-Pretceille (1999) :

l'objet même de la formation n'est pas l'inculcation d'attitudes, d'autant qu'il est désormais admis que ce n'est pas en changeant les attitudes que l'on change les pratiques. L'objectif d'une formation intégrant les principes d'altérité et de pluralité serait, au contraire, de donner aux [stagiaires] des outils conceptuels et méthodologiques leur permettant d'analyser les situations et les pratiques. C'est, en effet, par une éducation des pratiques que l'on peut espérer changer les attitudes. (p. 34)

De fait, le journal, un outil méthodologique, pourrait servir aux stagiaires pour s'(auto)analyser et faire des réflexions critiques sur des situations et sur leurs apprentissages. Il pourrait donc faciliter le développement de la composante « habiletés » de la CI de même qu'il pourrait les amener à mieux se connaître influençant de la sorte la composante « attitudes » de la CI. Enfin, Romainville (n. d.) précise que les pauses métacognitives peuvent avoir lieu juste avant ou après une tâche, voire pendant pour apprécier les processus en cours et expliquer ses états cognitifs du moment.

Dans cette foulée, tous les jours au Maroc, la plupart du temps avant un repas, une pause de 15 minutes sera prévue pour que les stagiaires rédigent leurs réflexions dans un

cahier qui leur sera fourni. À ce sujet, lors de la formation prédépart, les stagiaires recevront des consignes sur les aspects à observer et à noter dans leur journal de bord (Annexe F, thème C). Le code non verbal de Knapp, avec ses catégories, leur sera remis pour guider leurs observations. Par ailleurs, ils seront invités à noter leurs réactions, leurs chocs culturels et leurs émotions. De fait, ils devront poser un regard critique sur leurs connaissances, leurs habiletés et leurs attitudes à l'égard des situations dans lesquelles ils se seront trouvés. Le journal de bord sera aussi utilisé comme outil de collecte de données de la recherche.

Malgré ces avantages, les pauses métacognitives comportent certains inconvénients. Comme elles seront prévues à un moment précis de la journée, il est donc possible que les stagiaires ne se sentent pas toujours inspirés pour écrire. Par ailleurs, il s'agira d'un temps restreint, alors les stagiaires pourront manquer de temps pour réfléchir et structurer leurs pensées. Conséquemment, ils seront invités à poursuivre l'écriture du journal de bord durant leurs temps libres.

5.2.2.8. Activités réflexives au Maroc : séances plénières. Les stagiaires franco-canadiens seront réunis quasi quotidiennement pour faire des analyses d'incidents critiques (chocs culturels positifs comme négatifs) et partager les différentes expériences vécues. L'analyse d'incidents critiques est une méthode utilisée en formation interculturelle selon Fowler et Blohm (2004) et Cohen-Emerique (1999). De plus, les quatre directions d'école participantes à l'immersion de huit jours au Mexique rapportée dans l'étude de Dinnan (2009) se retrouvaient deux fois par jour (midi et soir) pour discuter et faire un débriefage de leurs expériences. Enfin, Jacquet (2009) précise que dans le programme de formation portant sur la gestion des diversités linguistique, culturelle, identitaire et religieuse à la Faculté d'éducation de son université, les étudiants réfléchissent à des enjeux avec lesquels ils ne sont pas nécessairement à l'aise et l'étude de cas est une méthode employée.

Rappelons que l'échange en soi ou la rencontre interculturelle ne suffit pas à favoriser le dialogue et l'ouverture de même que l'acceptation mutuelle ne se produit pas naturellement; il faut qu'elle soit accompagnée d'une éducation (Abdallah-Pretceille, 2011). D'ailleurs, selon Lipiansky (1996), la rencontre interculturelle doit s'accompagner d'un temps pour que les participants expriment ce qu'ils ressentent. D'après Camilleri (1999), il est nécessaire durant la formation d'évoquer explicitement les conflits aussitôt que cela est psychologiquement possible afin d'aller au-delà de la politesse et de prendre conscience de

l'origine du problème et de tenter par la négociation de résoudre ces conflits. De plus, le questionnement découlant de la grille d'analyse du choc peut amener un individu à identifier les filtres culturels qui altèrent sa perception et ses expériences (Brown, 2004). Selon Lipiansky (1999), « l'humour est souvent un excellent moyen de permettre à l'agressivité de s'exprimer tout en lui enlevant son caractère destructif en raison de la distanciation qu'il implique » (p. 286). Barmeyer (2007) renchérit que l'humour est une indication que l'individu peut se distancer de la situation et l'appréhender avec du recul. Par ailleurs, il importe de verbaliser des chocs culturels positifs comme l'étonnement et la fascination. Évoquer ces moments positifs pourrait s'avérer important afin d'influencer positivement les états physiques et psychologiques des stagiaires, ce qui permettrait d'accroître leur sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007).

En outre, cette activité vise à créer un espace de dialogue entre les stagiaires franco-canadiens. Selon Jacquet (2009), qui se réfère à la formation offerte à son université, c'est dans ce contexte que l'on grandit et qu'on acquiert une réflexion critique puisque les autres vont amener des exemples et leurs points de vue. L'échange permet d'entendre d'autres perspectives et de réaliser comment chacun traite et interprète une situation (Brown, 2004). En effet, par des conversations critiques avec ceux qui vivent des situations similaires, l'expérience est reflétée et les croyances comme les présuppositions sont remises en question transformant ainsi les schèmes de pensée (Dinnan, 2009). Il s'agit en quelque sorte d'une occasion pour vivre des discours rationnels. Dinnan (2009) explique que le discours rationnel est un moyen découlant de la théorie des apprentissages transformationnels de Mezirow pour favoriser la transformation de schèmes de pensée. Par ailleurs, selon Brown (2004), la technique des incidents critiques peut stimuler le discours rationnel. À cela, nous ajoutons qu'Abdallah-Pretceille (2011) suggère la voie de la métacommunication en éducation interculturelle, soit « la verbalisation et l'analyse de ce qui se passe "ici et maintenant" ». Ce type de travail et de réflexion n'exige pas la constitution de groupes plurinationaux ou pluriculturels. [...] L'éducation interculturelle est aussi et surtout un travail sur soi et son groupe » (p. 114). Les séances plénières pourraient donc influencer le développement des composantes « attitudes » et « habiletés » de la CI.

De surcroît, Mc Andrew (2008a), mentionne que les participants à des formations interculturelles ne possèdent pas toujours toutes les connaissances requises pour débattre de

certaines sujets délicats de façon inclusive et moins ethnocentrique, faisant en sorte que l'émotion s'infilte à l'occasion dans les débats et rend la tâche difficile au formateur. Qui plus est, il appert que ce défi est amplifié du fait que les groupes de formation sont souvent homogènes (stagiaires canadiens-français de tradition catholique), ce qui « fait en sorte que la personne-ressource est souvent confinée au rôle d'avocat du diable chargée de représenter les perspectives et les arguments des principaux intéressés, les membres des minorités culturelles et religieuses dont on débat *in abstentia* [sic] » (Mc Andrew, 2008a, p. 152). Or, Mc Andrew croit également que la présence d'une diversité de groupes ethniques lors de telles activités peut provoquer :

1) un climat de censure marqué par la rectitude politique qui empêche d'aborder les vrais problèmes; 2) un climat conflictuel qui risque de contribuer à un sentiment d'éloignement et d'aliénation encore plus important de part et d'autre et 3) un climat de dialogue véritable. (p. 156)

Cela dit, quatre séances plénières d'une heure seront prévues pendant le stage au Maroc. Elles se vivront avec le groupe de stagiaires franco-canadiens et seront divisées en deux parties. La première partie d'une séance portera sur l'analyse d'incidents critiques (fictifs et réels) en lien avec des situations interculturelles dans les écoles canadiennes dans le but de favoriser les conversations critiques, d'identifier les filtres culturels et de remettre en question ses présuppositions. Pour résoudre les incidents critiques, les stagiaires peuvent utiliser la *Grille d'analyse des chocs culturels* de Cohen-Emerique (1999, p. 305) et des outils tirés du document de Mc Andrew (2008b) : *dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de valeurs et de normes* (p. 21), *la démarche de définition de la marge de manœuvre* (p. 29) et *un exemple fictif des « filtres culturels » à lever avant d'amorcer la négociation* (p. 30). La deuxième partie de la séance plénière sera consacrée au partage d'expériences et aux discussions à partir de chocs culturels qui seront vécus au Maroc. Les stagiaires franco-canadiens noteront les incidents dans leur journal de bord et la grille de Cohen-Emerique de même que les outils de Mc Andrew pourront être utilisés pour les résoudre. Les formatrices rappelleront également aux stagiaires que les incidents critiques découlent de choc culturel, soit d'émotions à la fois positives ou négatives. Enfin, les solutions aux incidents critiques devront émaner d'une concertation, d'une collaboration et d'approches théoriques.

Deux contraintes sont envisageables en ce qui a trait aux séances plénières. Premièrement, étant un groupe de stagiaires venant possiblement de différents milieux et se connaissant peu, il est possible qu'ils ne soient pas à l'aise de s'exprimer. De là, l'importance de créer un climat respectueux, chaleureux et qui inspirera la confiance. Deuxièmement, l'animation d'une telle activité pourra poser un défi aux formatrices tel que cela a été évoqué par Mc Andrew (2008a). Pour créer un climat de dialogue permettant de produire des changements d'attitude positifs, le groupe franco-canadien vivra les séances plénières avec des Marocains (les guides-accompagnateurs) plutôt qu'avec les directions d'école marocaine qui pourraient être directement impliquées dans les incidents critiques.

5.2.2.9. Moments non structurés au Maroc. Les stagiaires baigneront dans un nouvel environnement au Maroc et des moments non structurés pourraient s'avérer riches en apprentissages culturels. D'ailleurs, selon Abdallah-Pretceille (2011), « la valeur des échanges réside aussi dans le fait qu'ils permettent de vivre une altérité exponentielle. [...] Cette situation peut favoriser des apprentissages qui sont noyés et banalisés dans le quotidien et l'environnement proche » (p. 106). Ouellet (1995a) ajoute que « la découverte d'un univers culturel étranger peut être une expérience très agréable et humainement gratifiante, si elle s'accompagne d'une initiation à la littérature étrangère, à des traditions religieuses, musicales, esthétiques ou culinaires d'un autre pays » (p. 424). Enfin, Camilleri (1999) mentionne que les cultures sont dépendantes de leurs environnements particuliers. Observer des pratiques dans leurs cadres d'origine permet de mieux les comprendre quand elles se retrouvent dans d'autres environnements qui ne justifient pas nécessairement de telles pratiques. De fait, passer du temps dans un autre pays semble permettre d'observer et d'analyser l'environnement nouveau (composante « habiletés » de la CI) afin de mieux saisir la vie dans ce pays (composante « connaissances » de la CI). Tout compte fait, les moments non structurés pourraient être bénéfiques au développement de la CI.

Au Maroc, ces moments se résumeront par des repas qui seront pris à l'extérieur de l'hôtel, des déplacements qui seront faits en transport en commun, des achats qui seront réalisés au marché ou dans les petites épiceries, des rencontres qui se produiront avec des Marocains (chauffeurs de taxi, marchands, conciergerie de l'hôtel, etc.) et des activités pédagogique-touristiques facultatives à Rabat et à Marrakech. Il est à noter que les déplacements en transport en commun seront privilégiés, car ils réduiront les coûts du stage.

5.2.2.10. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires franco-canadiens et une institution éducative canadienne. Pour faire rayonner la formation, des rencontres en ligne pendant le séjour au Maroc seront réalisées entre les stagiaires et une institution éducative canadienne. Cette activité sera proposée puisque Mc Andrew (2008a) mentionne sa crainte quant à l'impact institutionnel des formations portant sur la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse destinées spécifiquement aux directions d'école et aux enseignants volontaires.

Je ne veux pas sous-estimer l'apport personnel et professionnel des activités menées pour les participants, ni la capacité de certains à influencer significativement le milieu. Mais il me semble qu'on devrait commencer à envisager des formations qui touchent l'ensemble des partenaires d'un établissement scolaire, de façon à ce que l'équipe-école puisse ensuite s'engager dans une démarche de changement. (p. 154)

De fait, en mettant à contribution plusieurs partenaires afin de favoriser leur ouverture à la diversité, les stagiaires pourraient exercer l'indicateur « inclure » de la composante « habiletés ».

À cette fin, les stagiaires seront invités à entrer deux fois en communication avec leur école canadienne par l'entremise des technologies de l'information et de la communication (TIC). Les stagiaires qui ne travailleront pas dans une école, mais qui seront des étudiants en administration scolaire pourront communiquer avec les autres étudiants de leur programme. Les stagiaires seront libres d'utiliser la méthode qui leur convient : la messagerie électronique, le blogue, le clavardage en direct avec ou sans le son et la vidéo, etc., et ce, pour présenter les expériences qu'ils vivront aux élèves, aux enseignants et aux parents ou à d'autres étudiants.

5.2.2.11. Remue-méninges sur les chocs du retour. L'ensemble du séjour au Maroc comporte le risque de provoquer un choc culturel aux stagiaires franco-canadiens à leur retour au Canada (Gaw, 2000). Une activité pour prévoir ce choc du retour, avant que le retour ait lieu, devra être organisée (Martin et Harrell, 2004). Cette activité devra permettre aux participants d'expliquer comment ils anticipent leur retour et de verbaliser des attentes réalistes vis-à-vis de ce retour selon Martin et Harrell (2004). Les participants devraient aussi pouvoir s'exprimer sur les changements identitaires qui se sont produits chez eux pendant leur séjour dans un autre pays. Cette activité pourrait permettre aux stagiaires de s'autoanalyser (composante « habiletés ») pour mieux se connaître (composante « attitude »).

Une séance d'analyse des chocs du retour sera donc organisée à la toute fin du séjour au Maroc afin d'informer les stagiaires d'éventuels effets négatifs lors de leur réinsertion dans leur milieu au Canada. Sous forme de remue-ménages, les stagiaires seront appelés à écrire sur de grandes feuilles tous les chocs qu'ils penseront vivre au retour. Ensuite, ils partageront leurs réponses avec leurs collègues. Ils seront également invités à rester en communication les uns avec les autres après le séjour et à communiquer avec les formatrices s'ils ressentent des effets négatifs qu'ils n'arrivent pas à maîtriser.

Évidemment, bien que les stagiaires puissent être conscients des chocs, cela ne les amenuisera pas nécessairement. De plus, l'aide proposée ne sera pas nécessairement utilisée. Toutefois, par l'entremise de l'accompagnement après le séjour au Maroc, les formatrices seront informées des états d'âme des stagiaires et pourront intervenir au besoin.

5.2.3. Après le séjour au Maroc : formation au Canada après le retour. Il semble nécessaire que les stagiaires franco-canadiens puissent poursuivre la formation interculturelle après le séjour au Maroc. D'ailleurs, Gaudreau, Royer, Beaumont et Frenette (2012), en s'appuyant sur plusieurs recherches, concluent qu'une formation en cours d'emploi qui s'échelonne dans le temps (plusieurs mois, plusieurs années) et qui prévoit des suivis a plus d'effet sur le changement des pratiques des enseignants qu'une formation professionnelle ponctuelle d'une journée (conférence et atelier). Par ailleurs, selon Martin et Harrell (2004), une expérience dans un autre pays doit s'accompagner d'une formation pour planifier le choc du retour (avant le retour), mais doit comprendre subséquemment une formation sur ce thème dans le pays d'origine de la personne (après le retour). Les auteurs ajoutent que la formation au retour devrait poursuivre la discussion sur le développement de l'identité interculturelle ce qui semble correspondre à la fonction ontologique de la culture. Pour Dinnan (2009), le suivi après l'expérience d'immersion vise à offrir aux participants un espace de groupe pour réfléchir et pour leur rappeler les leçons apprises lors de l'immersion. Ce moment semble propice pour favoriser le développement de l'indicateur « connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et de la justice sociale » de la composante « connaissances ». Enfin, selon Bennett et Bennett (2004), la CI se développe à la suite d'expériences interculturelles de plus en plus sophistiquées. Donc, les participants devraient pouvoir continuer à être exposés à des situations interculturelles, ce qui pourrait leur permettre de poursuivre le développement des trois composantes de la CI.

Tout compte fait, la formation après le séjour au Maroc comprendra une correspondance avec les directions d'école marocaine et des rencontres en ligne avec le groupe des Franco-Canadiens. Tout d'abord, les stagiaires pourront poursuivre le dialogue interculturel avec leurs collègues marocains, soit les directions d'école avec lesquelles ils seront jumelés depuis la formation prédépart. Ainsi dans le cadre d'un partenariat à moyen terme, les stagiaires seront-ils encouragés à poursuivre l'expérience interculturelle en correspondant avec leur partenaire marocain de la façon dont ils le souhaiteront. En outre, les stagiaires seront invités à participer à deux rencontres de groupe en ligne au retour du séjour au Maroc. Les rencontres visent à remettre en contact les stagiaires pour faire un retour réflexif en groupe sur les apprentissages réalisés au Maroc et pour que les formatrices puissent s'informer auprès des stagiaires à savoir s'ils vivent des chocs du retour. De plus, les rencontres seront une occasion pour que les stagiaires partagent ce qu'ils font ou ce qu'ils prévoient faire dans leur école pour réinvestir le stage en matière d'inclusion de la diversité.

La contrainte majeure de la formation après le séjour au Maroc réside dans le fait qu'il est complexe de la planifier avant la mise à l'essai du stage étant donné que les besoins des stagiaires ne sont pas connus. Il sera davantage possible d'ajuster la formation après le séjour au Maroc une fois que les participants auront été rencontrés. De plus, il est planifié que des stagiaires soient rencontrés après le séjour pour avoir leur avis par rapport aux formes possibles de suivi que pourrait prendre la formation après le séjour au Maroc.

5.3. Conclusion des phases 3 et 4 de notre recherche de développement d'objet pédagogique

Les 13 activités du stage, qui découlent des phases 3 et 4 de la recherche de développement d'objet pédagogique, visent à développer les trois composantes de la CI chez les stagiaires franco-canadiens (Tableau 5.1). En outre, ces activités s'inscrivent dans une « approche par compétence ». Effectivement, plusieurs sont complexes, car elles demandent d'articuler à la fois des attitudes, des connaissances et des habiletés (rencontrer la famille de la direction d'école lors d'un repas), d'autres sont contextualisées (analyser dans le journal de bord des incidents critiques vécus; observer et analyser lors des visites d'écoles pour comprendre leur fonctionnement), certaines s'apparentent à des résolutions de problème (communiquer avec une personne qui n'a pas les mêmes référents culturels et être compris lors de la journée de parrainage), certaines demandent une action et une production

(transmettre de l'information sur le pays visité à sa communauté scolaire par l'entremise d'une communication par les TIC – blogue, site Internet, etc.). Or, bien que ces activités aient pour objectif de développer la CI, il importe de vérifier, à la suite de la mise à l'essai du prototype, si le stage la développe selon la perception des stagiaires. De plus, dans quelle mesure ce qui a été planifié aux phases 3 et 4 sera adapté aux contraintes du terrain lors de la mise à l'essai? Enfin, selon la perception des stagiaires, quelles conditions du stage leur ont permis de développer leur CI? Pour répondre à ces questions, le stage proposé sera expérimenté à la prochaine phase de la recherche.

Tableau 5.1

Synthèse des activités du stage interculturel au Maroc pour les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada en lien avec les composantes de la compétence interculturelle potentiellement développées par ces activités

Stage interculturel au Maroc	Composantes de la CI		
	A	C	H
Avant le séjour au Maroc, au Canada			
1. Formation pré départ pour les stagiaires franco-canadiens : recueils de notes et d'exercices, trois rencontres de groupe en ligne, jumelage et correspondance par courriel avec une direction d'école marocaine	x	x	x
Pendant le séjour de sept jours au Maroc			
2. Exercices brise-glace	x	x	x
3. Séance d'orientation avec le contact professionnel au Maroc		x	
4. Visites d'écoles marocaines rurale et urbaine	x	x	x
5. Ateliers sur l'administration scolaire préparés et donnés par les stagiaires et les directions d'école marocaine		x	x
6. Parrainage : une journée à l'école de la direction d'école marocaine avec qui les stagiaires franco-canadiens sont jumelés	x	x	x
7. Échanges planifiés : cérémonie protocolaire, repas entre les stagiaires franco-canadiens et les Marocains et fête de départ			x
8. Pauses métacognitives : rédaction d'un journal de bord	x		x
9. Activités réflexives en soirée : séance plénière sur des incidents critiques réels et fictifs	x		x
10. Moments non structurés : repas, déplacements, achats, rencontres avec les Marocains		x	x
11. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leur école canadienne ou avec des étudiants d'un cours en administration scolaire			x
12. Remue-méninges des chocs du retour	x		x
Après le séjour au Maroc, au Canada			
13. Formation après le séjour pour les stagiaires franco-canadiens : deux rencontres de groupe en ligne, correspondance avec une direction d'école marocaine pour maintenir le partenariat	x	x	x

Note. A = attitudes; C = connaissances; H = habiletés.

Chapitre 6 : Mise à l'essai et validation : phase 5 – méthodes

Ce chapitre exposera les procédures de la mise à l'essai et de la validation de Harvey et Loisel (2009) qui correspond à la phase 5 (mise au point) du modèle de Van der Maren (2003) que nous avons adapté à notre recherche qualitative. Les résultats seront présentés au chapitre 7.

À cette phase, les trois moments du stage interculturel (avant, pendant et après le séjour au Maroc) ont été réalisés de septembre 2010 à avril 2011 et le séjour au Maroc a eu lieu du 30 octobre au 5 novembre 2010 avec sept stagiaires franco-canadiens. Des données ont été collectées et analysées pour répondre à nos questions de recherche. Ainsi cette phase nous permet-elle de poursuivre l'atteinte de notre but de la recherche qui est : à partir des perceptions de directions et futures directions d'école de langue française au Canada, 1) définir la CI des directions d'école et 2) de comprendre comment un stage interculturel à l'international, a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence.

Les prochaines sections présenteront avec plus de détails les participants de la phase 5 de la recherche de développement d'un stage interculturel au Maroc ainsi que les méthodes de collecte de données de même que la méthode d'analyse des données amassées.

6.1. Participants et méthodes de recrutement

Sept stagiaires franco-canadiens ont participé au stage interculturel au Maroc. D'une part, ils ont expérimenté le stage. D'autre part, ils ont exprimé leurs perceptions sur différents thèmes du stage. D'ailleurs, selon Kordes (1999), « [...] dans la pratique expérimentale des rencontres interculturelles, les animateurs et les participants ne peuvent pas s'empêcher d'être impliqués eux-mêmes, en tant que personnes et en tant qu'instruments capables d'explorer et de déchiffrer la réalité interculturelle complexe et antagoniste » (p. 227). Afin de circonscrire qui sont les stagiaires de la recherche, nous présenterons les critères utilisés pour les sélectionner, les méthodes de recrutement employées et nous dévoilerons certaines caractéristiques à leur sujet.

6.1.1. Critères de sélection et méthodes de recrutement des participants. Le nombre de participants au stage interculturel a été fixé à un maximum de dix. Pour des

motifs pédagogiques, il est préférable de former un groupe restreint, et ce, dans le but d'offrir un soutien à chaque participant en immersion (Fowler et Blohm, 2004). Pour des raisons logistiques et sécuritaires, il était également préférable de vivre le séjour au Maroc avec un petit groupe d'individus. Sur le plan méthodologique, selon Savoie-Zajc (2009), l'ordre de grandeur habituel rencontré dans les recherches interprétatives est de dix à 15 participants. Ainsi apparaît-il suffisant de recourir à dix participants dans le cadre de notre recherche.

Le recrutement des stagiaires s'est fait de trois façons : par l'entremise d'un cours, avec l'aide d'une association pancanadienne et grâce à l'effet boule-de-neige. Premièrement, en septembre 2010, le stage a été proposé par la professeure IsaBelle aux étudiants inscrits au cours EDU5830 *Séminaire en administration éducationnelle* offert en ligne de septembre à décembre dans le cadre des programmes de maîtrise et de doctorat à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. La professeure a remis une publicité (Annexe H) et le guide d'informations du stage (Annexe I) aux étudiants. Ces derniers peuvent être des directions et de futures directions d'école. Le cours comporte un module sur la gestion inclusive de la diversité dans les écoles. Dans ce module, tous les étudiants du cours avaient une activité d'apprentissage à réaliser (un entretien avec une personne issue d'un milieu culturel différent et une observation de ce milieu). Des étudiants pouvaient compléter cette activité en participant au stage ou en l'exécutant dans leur région. La participation au stage était facultative. Les étudiants voulant y participer devaient donc respecter les exigences du stage ainsi que celles des activités du module d'apprentissage. Les étudiants qui ne participaient pas au stage devaient respecter les exigences du module. Pendant le stage, les étudiants du cours qui auraient voulu se retirer de l'étude pouvaient le faire à tout moment et ils avaient été informés qu'ils ne seraient pas pénalisés pour leur cours. D'ailleurs, les risques de représailles étaient minimes puisque le projet de recherche a reçu l'approbation du bureau d'éthique et d'intégrité à la recherche de l'Université d'Ottawa. Enfin, la professeure a fait un suivi auprès des étudiants qui ont montré de l'intérêt. Deux étudiantes se sont inscrites au stage sur une possibilité de 22 étudiants. Nous n'avons pas questionné ces étudiants sur les motifs qui expliqueraient le faible taux d'inscription. Toutefois, nous pouvons émettre les hypothèses suivantes : impossibilité de prendre congé au travail, informations sur le stage reçues tardivement (mois de septembre alors que le séjour était prévu pour le 30 octobre), coût élevé du stage et manque d'intérêt vis-à-vis des objectifs du stage.

Deuxièmement, par l'entremise du directeur général de la FNCSF, M. Paul, le stage a été présenté aux directions générales de l'éducation de conseils scolaires de langue française à la fin d'avril 2010 lors d'une rencontre du Regroupement national des directions générales de l'éducation. Ensuite, une note a été envoyée par courriel le 3 mai 2010 (Annexe J) aux 29 directions générales des conseils scolaires de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique qui étaient ensuite libres de transmettre l'information et le guide d'information du stage à leur personnel. En fait, selon le guide d'information, le stage était offert à toutes les directions et directions adjointes des écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada même si elles n'étaient pas inscrites au cours EDU5830. De plus, des conseillers pédagogiques travaillant pour ou dans le secteur scolaire francophone en milieu minoritaire au Canada pouvaient s'inscrire compte tenu de leur rôle de leader pédagogique dans la communauté scolaire et de l'influence qu'ils peuvent avoir sur la direction d'école. Dix directions d'école de langue française et un conseiller pédagogique ont démontré de l'intérêt à participer au stage interculturel au Maroc. En septembre 2010, au moment de confirmer leur présence, seulement trois personnes ont répondu positivement. Les raisons du désistement de sept personnes ne sont pas connues. Cependant, nous croyons que cela est relié au coût du stage, à l'insuffisance de l'aide financière, à la charge de travail que cela comporte pour des directions qui doivent gérer à distance leur école, au manque d'intérêt vis-à-vis du développement de leur CI ou à des situations personnelles exceptionnelles.

Troisièmement, à la suite d'un effet boule-de-neige, deux autres stagiaires ont été recrutés. D'abord, par l'entremise d'une direction et étudiante du cours EDU5830, une direction d'école de langue française non inscrite au cours EDU5830 a été informée de la tenue du stage. Cette dernière, ayant reçu l'autorisation de son conseil scolaire, a pu participer au stage. De plus, une étudiante de la concentration administration scolaire de la Faculté d'éducation non inscrite au cours EDU5830 et future direction d'école a été informée de la tenue du stage et a démontré de l'intérêt à y participer. Elle a donc été admise au stage.

Tout compte fait, sept stagiaires franco-canadiens ont participé au stage. De plus, sur une base volontaire, les stagiaires ont été sollicités pour participer à la collecte de données reliées au stage. Les sept stagiaires ont consenti à participer à la recherche.

6.1.2. Description des participants. Tous les stagiaires franco-canadiens ont été invités à remplir une fiche d'identification (Annexe D) afin de réunir les informations nécessaires pour dresser le profil des participants de la recherche. Les caractéristiques sociodémographiques de la fiche sont les suivantes : caractéristiques personnelles (sexe, âge, origine ethnique, fonction/type d'emploi, études réalisées, nombre d'années d'expérience en éducation) et caractéristiques de l'école (nom du conseil scolaire et de l'école, niveaux scolaires de l'école, nombre d'élèves dans l'école, nombre d'EII et leurs origines, nombre d'enseignants dans l'école, nombre d'enseignants issus de l'immigration et leurs origines). Des informations non identificatoires sur les stagiaires sont présentées au Tableau 6.1. Un pseudonyme leur a été attribué afin d'assurer leur confidentialité. Concernant l'expérience de voyage des participants à la dernière ligne du tableau, nous nous appuyons sur les informations transmises dans un récit de vie. Ce dernier devait être rédigé par les stagiaires franco-canadiens lors de la formation prédépart.

Tableau 6.1

Caractéristiques des stagiaires franco-canadiens

Pseudonymes	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Province							
Alberta (AB)							
Saskatchewan (SK)	NB	ON	ON	SK	ON	ON	AB
Ontario (ON)							
Nouveau-Brunswick (NB)							
Proportion d'EII à l'école							
< 1 % (0)							
De 1 à 5 % (1)							
De 25 à 50 % (2)	0	0	1	2	3	3	4
De 51 à 75 % (3)							
De 76 à 100 % (4)							
Expériences de voyage							
Beaucoup, sur plusieurs continents incluant l'Afrique (++) et le Maroc (+++)							
Beaucoup, sur plusieurs continents excluant l'Afrique (+)	- -	-	+	+	++	+++	+
Peu, dans les Amériques (-)							
Peu, seulement en Amérique du Nord (--)							

Trois hommes et quatre femmes ont participé au stage. Au moment du stage, six occupaient un poste de direction d'école et aucun stagiaire n'occupait un poste de direction adjointe. Parmi les six directions d'école, deux étaient inscrites à l'automne 2010 au cours EDU5830 à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Toujours au moment du stage, une stagiaire était enseignante. Elle étudiait en administration scolaire à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa, mais elle n'était pas inscrite au cours EDU5830; nous la considérons comme une future direction d'école¹⁰. Lors du stage, quatre stagiaires possédaient une maîtrise et les trois autres étaient inscrits à un programme de maîtrise à l'Université d'Ottawa. L'âge des stagiaires variait de 29 à 55 ans et plus particulièrement, trois d'entre eux étaient dans la cinquantaine. Parmi le groupe, six stagiaires sont nés au Canada et une stagiaire canadienne est née en France et a immigré durant l'enfance. Le nombre d'années d'expérience à un poste de direction, incluant les années à un poste de direction adjointe, variait entre deux et 16 ans. L'enseignante occupait ses fonctions depuis quatre ans. Les participants travaillaient au Nouveau-Brunswick, en Ontario, en Saskatchewan et en Alberta. Ils vivaient différentes réalités dans leur milieu scolaire : certains avaient très peu d'EII dans leur école (moins de 1 %) alors que d'autres en avaient beaucoup (plus de 76 %). Par ailleurs, les quatre écoles qui avaient plus de 25 % d'élèves issus de l'immigration avaient également des membres du personnel scolaire qui ont immigré au Canada. Dans une école, environ 10 % du personnel était issu de l'immigration alors que dans les trois autres, c'était près de 50 % du personnel. Si certains stagiaires avaient vécu peu d'expériences interculturelles, d'autres en avaient vécu plusieurs.

6.2. Instruments de collecte de données

Pour cette phase 5 de notre recherche, quatre différents types d'instruments de collecte de données ont été employés auprès des directions et de la future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé au stage, soit les stagiaires franco-canadiens : 1) des questionnaires d'autoévaluation, 2) un récit de vie, 3) un journal de bord et 4) des entrevues. Ces outils ont été utilisés à différents moments pendant l'ensemble du stage au Maroc, soit avant le séjour, pendant le séjour et après le séjour (Tableau 6.2). Ils ont permis d'amasser des données qui

¹⁰ De fait, nos résultats de recherche portent sur les perceptions des directions et d'UNE future direction d'école plutôt que sur les perceptions DES directions et futureS directionS d'école.

nous permettent de répondre à nos trois sous-questions de recherche de même qu'à la question principale. Le tableau indique quelles questions de recherche peuvent être répondues à partir des données collectées par chacun des instruments. Ces derniers seront d'ailleurs présentés plus exhaustivement dans les prochaines sections. Par ailleurs, comme aux quatre autres phases de la recherche de développement, nous avons rédigé un journal de bord, soit des notes d'observation, et des documents de planifications ont été conservés (modification des activités et de l'horaire, courriels échangés). Le contenu de ces documents nous permet de décrire le déroulement du stage et de contextualiser les propos tenus par les stagiaires.

Tableau 6.2

Synthèse des instruments de collecte de données administrés aux stagiaires franco-canadiens en fonction du moment de leur utilisation et en lien avec les questions de recherche

Stage interculturel au Maroc	Liens avec les questions de recherche			
	SQ1	SQ2	SQ3	QP
Avant le séjour au Maroc, au Canada				
Autoévaluation « Quelle est mon intelligence culturelle ^a ? » d'IsaBelle et Gélinas Proulx (2010) et questionnaire sur l'intelligence culturelle d'Earley et Mosakowski (2004a) (<i>fin du mois d'octobre 2010</i>)	x	x		x
Récit de vie (<i>fin du mois d'octobre 2010</i>)	x	x		x
Pendant le séjour de sept jours au Maroc				
Tout au long du séjour				
Journaux de bord (<i>du 30 octobre au 5 novembre 2010</i>)	x	x	x	x
À la fin du séjour				
Autoévaluation « Quelle est mon intelligence culturelle? » d'IsaBelle et Gélinas Proulx (2010) et questionnaire sur l'intelligence culturelle d'Earley et Mosakowski (2004a) (<i>5 novembre 2010</i>)	x	x	x	x
Entrevue semi-dirigée en face à face Grille : « compétence interculturelle et appréciation du stage » (<i>du 4 au 6 novembre 2010</i>)	x	x	x	x
Après le séjour au Maroc, au Canada, à la fin du stage				
Entrevue semi-dirigée par téléphone Grille : « compétence interculturelle, appréciation et suivi du stage » (<i>du 14 avril au 9 mai 2011</i>)	x	x	x	x

Note. SQ1 = première sous-question de recherche; SQ2 = deuxième sous-question de recherche; SQ3 = troisième sous-question de recherche; QP = question principale de recherche.

^aL'introduction de l'expression « intelligence culturelle » plutôt que « compétence interculturelle » est expliquée à la section 6.2.1.

6.2.1. Autoévaluations de l'intelligence culturelle. Deux types d'autoévaluation ont été utilisés avant le séjour en octobre 2010 et à la fin du séjour au Maroc le 5 novembre 2010. Il s'agit de l'autoévaluation « Quelle est mon intelligence culturelle? » d'IsaBelle et Gélinas Proulx (2010) et du questionnaire traduit et bonifié par des questions ouvertes de l'intelligence culturelle d'Earley et Mosakowski (2004a). Il est à noter que nous avons choisi le questionnaire d'Earley et Mosakowski, bien que nous ne disposions pas d'études sur les qualités de l'instrument (Hostingue, 2006), parce qu'il est gratuit, ne nécessite pas de formation préalable pour l'administrer et ne s'adresse pas à un type particulier de professionnel contrairement aux autres questionnaires disponibles que nous avons trouvés sur la compétence interculturelle. Dans cette foulée, il était plus logique d'utiliser l'expression « intelligence culturelle » pour nommer l'autoévaluation d'IsaBelle et Gélinas Proulx pour éviter de créer de la confusion chez les stagiaires. Toutefois, nous préférons, pour le reste de la thèse, employer l'expression « compétence interculturelle » pour les raisons évoquées dans le cadre conceptuel.

Le premier instrument d'autoévaluation, « Quelle est mon intelligence culturelle? » d'IsaBelle et Gélinas Proulx (2010), composé pour les besoins de notre étude, a été administré à deux reprises. Sur une feuille, les stagiaires ont été invités à autoévaluer leur intelligence culturelle sur une échelle de 1 à 10 (1 étant, je ne possède pas une intelligence culturelle, et 10, je possède une intelligence culturelle) et devaient ensuite justifier en quelques lignes les raisons qui les motivaient à s'attribuer une telle cote (Annexe F, thème A; Annexe K). Les stagiaires devaient remplir cette autoévaluation non directive avant la seconde afin qu'ils ne soient pas influencés par les items du questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004). De cette façon, ils pouvaient s'inspirer de l'ensemble des éléments, comme notre définition de la CI (composantes « attitudes », « connaissances » et « habiletés »), évoqués dans le recueil « de la théorie » (Annexe E) remis au même moment que la présente autoévaluation et qu'ils devaient lire en premier lieu.

Le deuxième instrument d'autoévaluation (Annexe F, thème A; Annexe K), le questionnaire de l'intelligence culturelle, provient d'un article du *Harvard Business Journal* rédigé par Earley et Mosakowski (2004a) que nous avons traduit. Celui-ci a été administré aux mêmes moments que l'autoévaluation « Quelle est mon intelligence culturelle? »

d'IsaBelle et Gélina Proulx (2010). Il comprend trois sections et chacune d'entre elles est composée de quatre questions. Les trois sections reprennent les trois composantes de l'intelligence culturelle, soit les composantes cognitive (qui s'approche de notre composante « habiletés » – savoir-faire cognitifs et devenir), comportementale (qui s'approche de notre composante « habiletés » – savoir-faire, savoir-faire gestuels et socio-affectifs) et émotionnelle-motivationnelle (qui s'approche de notre composante « attitudes »). Pour les douze questions, les participants devaient s'autoévaluer sur une échelle de Likert allant de 1. *complètement en désaccord* à 5. *complètement en accord*. Après les douze questions du questionnaire d'Earley et Mosakowski, nous avons ajouté des questions ouvertes. Ces dernières ne sont pas les mêmes pour les questionnaires administrés avant le séjour et à la fin du séjour au Maroc. Avant le séjour au Maroc, les questions sont : 1) Pour quelle composante (cognitive, comportementale, émotionnelle/motivationnelle) avez-vous le pointage le plus élevé? et 2) Êtes-vous d'accord? Pourquoi? À la fin du séjour au Maroc, les deux questions précédentes sont reposées et une troisième question est ajoutée : comparer vos réponses avec le premier questionnaire rempli. Quels sont les changements? Pourquoi en est-il ainsi? Quel est l'apport du stage sur les plans personnel et professionnel?

Par ailleurs, toutes les données sont traitées de façon qualitative, c'est-à-dire que nous ne nous intéressons qu'aux réponses des participants aux questions ouvertes à la suite des deux autoévaluations chiffrées. De fait, l'échelle de 1 à 10 de l'autoévaluation d'IsaBelle et Gélina Proulx (2010) et le questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004a) ne servaient qu'à stimuler la réflexion des stagiaires sur la perception de leur CI.

6.2.2. Récit de vie. Le récit de vie suppose une histoire qu'une personne raconte par rapport à une partie de ses expériences antérieures en considérant qu'il s'agit d'interprétations plutôt que de simples descriptions (Vasilachis de Gialdino, 2009). La personne montre comment elle se représente en se situant dans le temps. Hess (1999) précise que l'on peut utiliser les histoires de vie pour :

construire le moment interculturel dans sa vie, cela signifie lui donner une place, prendre du temps pour faire émerger à la conscience la manière dont s'articulent en soi ces influences diverses, parfois contradictoires qui constituent ou ont constitué l'individu, qui le constitueront, etc. (p. 324)

En effet, selon Hess, il importe de connaître son passé pour comprendre le moment présent et pour se projeter dans l'avenir. La connaissance qui découle des récits de vie, de

l'organisation des « moments interculturels » (espaces-temps investis par le sujet) nous informe sur les caractéristiques qu'une personne se donne (Hess, 1999, p. 324) et par le fait même sur la perception de sa CI.

Avant le départ pour le séjour au Maroc au mois d'octobre 2010, les stagiaires franco-canadiens ont été invités à écrire un récit de vie portant sur leurs expériences interculturelles : « Sous forme d'un récit de vie, racontez-nous vos expériences interculturelles passées tant aux niveaux personnel que professionnel. Si cela est possible, parlez-nous autant d'expériences positives que négatives. **Veuillez inscrire le tout dans le journal de bord (de 1 à 3 pages)** » (Annexe F, thème B).

6.2.3. Journaux de bord des stagiaires franco-canadiens. Le journal de bord peut servir au développement personnel et professionnel d'un individu, car il « mise sur l'introspection, l'analyse réflexive, l'exploration de l'univers intérieur de la personne à partir des valeurs et des croyances » (Baribeau, 2005, p. 108). De plus, il est utilisé pour noter des événements, des observations, des pensées, des réflexions et des émotions reliées à l'utilisation de l'objet pédagogique (Loiselle et Harvey, 2007).

Pour notre recherche, pendant le séjour au Maroc, les stagiaires franco-canadiens étaient appelés à tenir un journal de bord. Ils ont reçu le journal de bord par la poste avant le départ pour le Maroc et ils devaient le rendre à la fin du séjour. Deux questions encadraient sa rédaction : 1) « Vous devrez développer vos capacités d'observation en sol marocain. N'hésitez pas à noter ce que vous observez dans votre journal de bord lors des pauses métacognitives. Pour vous guider, voici les catégories de Knapp quant au code non verbal » (p. 9) et 2) « Depuis votre départ du Canada, notez au fur et à mesure vos réactions, chocs culturels, émotions dans votre journal de bord. Nous aborderons ces aspects lors des séances plénières » (p. 10). Les données recueillies sont des témoignages continus de ce que les participants ont vécu pendant le séjour au Maroc.

6.2.4. Schéma d'entrevue. Des entrevues semi-dirigées permettent « [...] de recueillir de l'information sur les perceptions des usagers face à leur expérience d'utilisation de l'outil » (Loiselle et Harvey, 2007, p. 49). De plus, Savoie-Zajc (2009) mentionne que ce type d'entrevue permet de construire conjointement avec les participants une compréhension riche du phénomène. Selon cette auteure, ce type d'entretien permet de modifier au besoin le schéma d'entrevue pour vérifier sa compréhension des éléments évoqués par les participants

ce qui en fait l'une de ses principales forces. Toutefois, elle précise que les thèmes généraux resteront au cœur de l'interaction.

Deux grilles d'entrevue ont été composées aux fins de notre étude. La première grille, « compétence interculturelle et appréciation du stage », comporte 16 questions divisées en deux thèmes, soit : 1) développement de la CI et 2) appréciation du stage de formation au Maroc (Annexe L). La deuxième grille d'entrevue, « compétence interculturelle, appréciation et suivi du stage », comprend 23 questions divisées selon les mêmes thèmes qu'à l'entrevue précédente (Annexe M). Pour la collecte de données, comme les composantes de la CI se situent au niveau des attitudes, des connaissances et des habiletés, une entrevue était plus adéquate que de l'observation qui ne nous aurait pas donné accès aux connaissances acquises et à certaines attitudes (sentiment d'autoefficacité) ou habiletés (analyse/autoanalyse). Par ailleurs, l'entrevue était plus appropriée qu'un groupe de discussion puisque l'entrevue individuelle offre une certaine intimité entre la chercheuse et le stagiaire et un espace plus sécuritaire. Pour cela, il faut toutefois que l'interviewer-chercheur possède « [...] un ensemble de savoir-faire et de savoir-être qui lui permettront de mettre les participants à l'aise et les disposeront à partager, le plus ouvertement possible, leur expérience unique » (Savoie-Zajc, 2009, p. 345). De plus, selon Bennett et Bennett (2004) et Hammer (2011), comme les individus ne se situent pas tous au même endroit sur le continuum du développement de la CI, il aurait donc été inapproprié de vivre un groupe de discussion.

Ainsi avons-nous enregistré les deux entrevues semi-dirigées réalisées auprès de chaque stagiaire franco-canadien. La première entrevue semi-dirigée de 45 à 60 minutes a eu lieu au Maroc à la toute fin du séjour du 4 au 6 novembre 2010 afin de capter leurs perceptions de l'expérience interculturelle fraîchement vécue. La grille « compétence interculturelle et appréciation du stage » a été utilisée. La deuxième entrevue semi-dirigée de 45 à 60 minutes a eu lieu six mois après le retour des stagiaires franco-canadiens au Canada entre le 14 avril et le 9 mai 2011, soit après avoir complété le segment de formation après le séjour au Maroc. Nous avons réalisé les entrevues par téléphone. La grille « compétence interculturelle, appréciation et suivi du stage » a été utilisée. Cette entrevue a permis de récolter leurs perceptions une fois qu'ils avaient réintégré leur milieu scolaire et que ces derniers pouvaient être mis en perspective.

Enfin, les données recueillies sont tributaires de l'espace-temps limité de l'entrevue et la réalité du participant est plus complexe que ce qui émerge de la rencontre (Savoie-Zajc, 2009). C'est pour cela que d'autres outils de collecte de données ont été employés.

6.3. Considérations éthiques

Pour réaliser la collecte de données auprès de sujets humains, un certificat d'approbation déontologique a d'abord été obtenu au nom de la professeure Claire Isabelle (Annexe N). Ensuite, afin de pouvoir faire l'analyse des données dans le cadre de notre recherche doctorale, un second certificat a été obtenu pour l'utilisation secondaire de données (Annexe O).

Afin de recourir aux différentes méthodes de collecte de données auprès des stagiaires franco-canadiens, un formulaire de consentement à la recherche a été conçu. Les stagiaires franco-canadiens l'ont reçu par la poste (Annexe P) avec les recueils de la formation prédepart et ils l'ont remis dûment rempli en mains propres au Maroc.

6.4. Méthodes d'analyse des données

Selon Creswell (2007), l'analyse de données qualitatives nécessite d'abord de préparer et d'organiser les données (faire les transcriptions du matériel) en vue de l'analyse. Ensuite, le chercheur réduit les données au sein de thèmes par l'entremise d'un processus de codage et de condensation des codes. Finalement, le chercheur représente les données sous forme de figures, de tableaux ou de discussion. Cela tend à rappeler le modèle cyclique et interactif d'analyse des données de Miles et Huberman (2003), soit la collecte de données, la condensation des données, la présentation des données et l'élaboration/vérification des conclusions. Plus spécifiquement, nous avons suivi la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990). Selon ce dernier, l'analyse de contenu s'appuie sur :

[...] l'application d'un système de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories [...] dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel dont une description scientifique détaillée mène à la compréhension de la signification exacte du point de vue de l'auteur à l'origine du matériel analysé [...]. (p. 120)

Précisément, nous inscrivons notre méthode dans l'analyse thématique de contenus manifestes (L'Écuyer, 1990; Van der Maren, 1996). Notre analyse porte « [...] sur ce qui est

dit ou écrit, tel quel, directement et ouvertement » (L'Écuyer, 1990, p. 22) plutôt que sur des contenus latents. Il s'agit de dévoiler la perception des directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé au stage, soit les stagiaires franco-canadiens, à partir de leurs réponses aux questions ouvertes des questionnaires d'autoévaluation et des entrevues et à partir de leurs propos tenus dans le récit de vie et le journal de bord.

Les étapes de l'analyse de contenu prescrites par L'Écuyer (1990) découlent d'une synthèse des travaux de six auteurs et sont au nombre de six : 1) lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés, 2) choix et définition des unités de classification, 3) processus de catégorisation et de classification, 4) quantification et traitement statistique, 5) description scientifique et 6) interprétation des résultats. Comme notre étude est de nature qualitative, nous n'allons pas effectuer la quatrième étape. D'ailleurs, L'Écuyer stipule que plusieurs chercheurs choisissent de passer directement de l'étape 3 à l'étape 5. Ces étapes seront explicitées dans les prochaines sections et reliées à ce qui a été fait dans cette étude.

6.4.1. Lectures préliminaires et établissement d'une liste d'énoncés. À cette étape, il s'agit de relire à quelques reprises tout le matériel recueilli pour avoir une vision de l'ensemble des données, pour mieux appréhender par la suite les parties de texte à utiliser et pour repérer les grands thèmes ou catégories (L'Écuyer, 1990).

Lors de cette première étape, les données collectées ont été retranscrites en format Word. Pour ce qui est des entrevues, les transcriptions ont été réalisées par des assistants de recherche. Pour réaliser les transcriptions, le protocole de Ducharme (1999) a été respecté, soit l'utilisation de certains symboles pour évoquer la fin de la phrase, les pauses, les bruits, les mots incompréhensibles, etc. Ensuite, nous avons réécouté l'ensemble des entrevues pour compléter la transcription des parties inaudibles ou incompréhensibles pour les assistants de recherche étant donné que nous avons réalisé les entrevues. Après cela, tous les documents, nommés en fonction du type d'outil de collecte de données auquel ils correspondent, ont été déposés dans un dossier créé pour chaque stagiaire dans le logiciel d'analyse de données QSR NVivo 8. Une fois que les documents ont tous été téléchargés dans les dossiers, les premières lectures ont permis d'identifier les grandes catégories d'analyse comme la définition de la CI, le développement de la CI et les conditions qui influencent son

développement. Ces trois grandes catégories se rapportent à nos trois sous-questions de recherche, ce que Van der Maren (1996) appelle des rubriques.

6.4.2. Choix et définition des unités de classification. C'est à cette deuxième étape que l'on détermine le type d'unité d'analyse, soit le mot, la phrase, l'idée, etc. en fonction du type d'analyse souhaité, soit quantitative ou qualitative (L'Écuyer, 1990). Dans le premier cas, l'unité de numération permet par la suite de compter et d'évaluer la fréquence ainsi que le pourcentage d'apparition. Dans le second cas, l'unité de sens doit avoir un « sens complet » en elle-même, donc un mot ou une phrase dans son contexte. De fait, on ne peut diviser le texte en mots ou en phrases, mais en tranches « ayant, en elles-mêmes, un sens global unitaire » (Mucchielli, 1979, p. 32, cité par L'Écuyer, 1990, p. 61). Bien que certains puissent voir en l'unité de sens une forme de subjectivité, L'Écuyer (1990) répond que l'on doit en être conscient et qu'elle appert être moins néfaste que le fait de fonctionner en unité de numération qui découpe le matériel en unités artificielles.

Dans le cas de notre étude qualitative, l'unité de sens comme unité de classification se révélait plus utile que l'unité de numération pour cerner la perception des stagiaires. L'unité de sens pouvait donc être quelques mots ou quelques phrases, le but étant de bien comprendre le sens évoqué. Par ailleurs, pour savoir quels passages sélectionner ou éliminer, Van der Maren (1996) précise que « par la liste des questions de recherche, on sait quelles sont les rubriques, c'est-à-dire le nom des cases pour lesquelles le texte devrait fournir des informations » (p. 428). Ainsi tous les passages se rapportant à l'une de nos trois sous-questions de recherche (rubriques mentionnées ci-dessus) ont-ils été retenus comme unité à analyser. Ces rubriques ont donc été à la base de notre arbre hiérarchique (*tree nodes*) dans le logiciel QSR NVivo 8. Des exemples d'unités de sens se trouvent à l'annexe Q.

6.4.3. Processus de catégorisation et de classification. Dans un troisième temps, l'analyste regroupe toutes les unités de sens qui se ressemblent au sein d'une même catégorie pour permettre de dégager les caractéristiques des documents analysés (L'Écuyer, 1990). Ces catégories figureront dans l'une ou l'autre des rubriques prédéterminées. L'objectif de la catégorisation étant de « [...] fournir par condensation une représentation simplifiée des données brutes » (L'Écuyer, 1990, p. 65). Les unités de sens peuvent être regroupées selon qu'ils respectent des critères sémantiques, syntaxiques, lexicaux ou expressifs. Selon L'Écuyer (1990) et Van der Maren (1996), il y aurait trois modèles de catégorisation, soit le

modèle ouvert dans lequel les catégories n'existent pas au départ et émergent pendant l'analyse, le modèle fermé dans lequel les catégories sont déterminées avant que la catégorisation soit amorcée et enfin le modèle mixte dans lequel les catégories sont à la fois prédéterminées et induites en cours d'analyse. Finalement, L'Écuyer énonce sept qualités que doivent détenir les catégories : 1) exhaustives et en nombre limité : elles recouvrent toutes les unités de sens donc ces dernières sont presque toutes classifiables, et ce, dans un nombre restreint de catégories, 2) cohérentes : elles forment un système dans lequel les parties sont liées par un rapport logique, 3) homogènes : les unités de sens placées dans une même catégorie se ressemblent fortement, 4) pertinentes : elles respectent le sens du matériel analysé, les concepts théoriques et les objectifs de l'analyse, 5) clairement définies : les caractéristiques et les indicateurs de chacune des catégories sont précisés afin de pouvoir les différencier, 6) objectivées : elles sont intelligibles à plusieurs codeurs, ce qui permet d'effectuer une classification atteignant un niveau d'objectivation élevé, donc fiable et 7) productives : elles produisent des données fiables. Par ailleurs, L'Écuyer n'admet pas le principe d'exclusivité des catégories qui stipule qu'une même unité de sens ne peut pas apparaître simultanément dans deux catégories différentes. Ce principe est d'ailleurs davantage nécessaire pour les analyses quantitatives. De fait, nous allons dans le même sens que L'Écuyer, c'est-à-dire que « le codeur ne peut éliminer des significations différentes lorsque le *contexte* indique clairement leur présence simultanée dans un même énoncé » (p. 95).

Dans le cadre de notre recherche, les unités de sens ont été regroupées selon le critère sémantique. Pour cela, les catégories ont été clairement définies, c'est-à-dire que nous avons précisé leurs propriétés (ses caractéristiques et son sens) et leur dimension (l'étendue des variations des propriétés) (Strauss et Corbin, 2004), dans un guide de codage conçu pour nous, mais aussi pour les codeuses qui ont été choisies afin d'obtenir un accord interjuge (extraits à l'Annexe Q). En outre, parmi les trois modèles de catégorisation, le modèle mixte reflète le mieux notre catégorisation puisque nous avons à la fois utilisé des catégories existantes découlant de notre cadre conceptuel et créé de nouvelles catégories issues du matériel analysé et plus représentatives de notre corpus de données. Ainsi notre cadre conceptuel est-il l'un des éléments considérés dans l'analyse des données comme le

préconisent Loisel et Harvey (2007) dans le cadre d'une recherche de développement. Il s'agit donc d'une démarche inductive modérée selon Savoie-Zajc (2011).

Par ailleurs, plusieurs étapes, consignées dans un journal d'analyse, ont été franchies pour arriver à une liste définitive de catégories et de sous-catégories. Tout d'abord, une première liste de catégories a été élaborée en fonction d'un codage fait sur tous les documents de deux stagiaires. Selon L'Écuyer (1990), il s'agit de regrouper les unités de sens dans les catégories préexistantes et de développer de nouvelles catégories préliminaires. Ensuite, d'une part, les unités de sens sont soumises aux opérations suivantes : « classé[es] dans la bonne catégorie, mieux dans une autre, apparent[ées] à aucune de ces catégories, opportunité [*sic*] d'ouvrir de nouvelles catégories, fusion éventuelle de catégories et enfin abolition possible de certaines d'entre elles » (L'Écuyer, 1990, p. 78). D'autre part, cette liste a été révisée par la directrice de thèse, ce qui correspond à l'étape de la « réduction des catégories distinctives par l'élimination des catégories redondantes ». Ensuite, nous avons codé les documents des cinq autres stagiaires et nous avons remanié la liste des catégories puisque de nouvelles catégories ont émergé. Au même moment, un codage en parallèle à l'aveugle a été effectué, c'est-à-dire que la directrice de thèse a aussi créé des catégories sans consultation en partant de la première liste élaborée. Les deux ensembles ont été comparés, ce qui nous a amenée à réorganiser la liste de catégories (Blais et Martineau, 2006). Cela nous a ramenée à notre cadre conceptuel, à réorganiser l'information dans cette partie de la thèse et ensuite à réorganiser la liste des catégories (renommer, élargir, fusionner et éliminer des catégories et sous-catégories). Cette nouvelle liste nous a amenée à recoder les documents d'un stagiaire. Pour ce participant, nous avons effectué un recodage intrajuge (avec nous-même en espaçant les deux temps de codage) et interjuge (à l'aide d'une troisième personne qui possède un doctorat), ce que Van der Maren (1996) appelle un contre-codage. Avec le logiciel QSR NVivo 8, nous avons pu effectuer une requête de comparaison d'encodage afin d'obtenir un indice de fidélité. Pour le codage intrajuge, nous avons obtenu un coefficient de Kappa (pondéré) de 0,56 qui équivaut à l'échelon¹¹ d'accord « juste à bon ». Pour le recodage interjuge, le coefficient Kappa (pondéré) obtenu était de 0,15, ce qui signifie un « faible accord ». Ces résultats nous ont d'abord amenée à réviser notre liste de

¹¹ Moins de 0,4 équivaut à un faible accord; de 0,4 à 0,75 l'accord est considéré comme « juste à bon »; 0,75 et plus équivaut à un excellent accord. Avec le logiciel QSR NVivo 8, il importe de recourir au coefficient Kappa plutôt qu'au pourcentage d'accord qui est peu représentatif de la valeur de l'accord (QSR International, n. d.).

catégories et à préciser des définitions (propriété et portée) qui n'étaient pas suffisamment justes. De fait, un ajustement final de la liste de catégories nous a amenée à produire la grille définitive d'analyse, soit un arbre hiérarchique des catégories (Annexe Q). Ces précédentes actions correspondent à l'étape de l'« identification définitive et définition des catégories constituant la grille d'analyse finale » de L'Écuyer (p. 79). Pour ce dernier, l'étape ultime consiste à la « classification finale de tous les énoncés à partir de la grille d'analyse » (p. 79). Nous avons donc choisi de recoder le matériel de tous les stagiaires en fonction de cette dernière grille d'analyse, ce qui assure une homogénéité dans la façon de coder et pour l'utilisation des codes. Ensuite, nous avons conclu qu'il était préférable qu'un nouvel accord interjuge sur le matériel recodé soit plutôt fait par la directrice de thèse qui a vécu le stage interculturel au Maroc pouvant de la sorte mieux comprendre certaines expressions évoquées par les stagiaires même si cela peut être considéré comme un biais. En effet, les stagiaires ont fait référence à certaines situations sans donner d'explications. Un codeur qui n'avait pas vécu le stage pourrait avoir plus de difficulté à les comprendre, ce qui explique aussi en partie le mauvais taux d'accord de la première codeuse. De plus, la directrice connaissait très bien le cadre théorique de la thèse. Un recodage interjuge par la directrice de thèse sur un échantillon du matériel extrait au hasard (deux entrevues de deux stagiaires) a donc été effectué comme le prescrit Van der Maren. Par une requête de comparaison d'encodage, le coefficient Kappa (pondéré) obtenu est de 0,74, c'est-à-dire un « bon accord » assurant ainsi une certaine constance interne. Toutefois, pour Van der Maren, « ces chiffres ne [feront] que souligner la relativité inhérente à tout codage, étant donné la nécessaire subjectivité des analyses, la polysémie des langages naturels et la particularité des expériences et des expressions individuelles » (p. 443). D'ailleurs, l'épistémologie interprétative accepte la subjectivité qui est incontournable, mais pour cela, l'analyste doit dévoiler ses préconceptions et biais ce que nous avons fait à la section 3.1.1. Enfin, les catégories élaborées respectent les sept qualités des catégories de L'Écuyer.

6.4.4. Description scientifique. C'est à cette étape de l'analyse de contenu qu'il est recommandé de décrire les résultats selon L'Écuyer (1990). Ce dernier précise que cette étape peut comporter une analyse seulement qualitative.

Chacune des catégories doit être revue pour en faire ressortir les diverses caractéristiques des contenus qu'elle renferme (puisque les définitions ne font que les résumer). Il faut ensuite mettre en évidence les relations (de ressemblance, de

différence, de cooccurrence, etc.) qui peuvent exister entre les contenus d'une catégorie d'une part et ceux d'une ou de plusieurs autres d'autres part. (L'Écuyer, 1990, p. 108)

Pour Van der Maren (1996, 2003), il importe de bâtir des représentations des données afin d'avoir un condensé visuel de l'information. Les tableaux permettent de « [...] rassembler de l'information et l'organiser sous une forme compacte immédiatement accessible, qui permet à l'analyste d'embrasser d'un coup d'œil la situation » (Miles et Huberman, 2003, p. 30). Van der Maren (2003) nous rappelle que ces représentations graphiques peuvent être modifiées à quelques reprises afin d'atteindre la forme la plus « parlante ».

Dans notre recherche, nous avons présenté les résultats sous forme de tableaux adaptés à chaque rubrique que nous traduisons en mots. Pour chaque rubrique, qui correspond à l'une des trois sous-questions de recherche, une ou des matrices intègrent à la fois les catégories et sous-catégories, un symbole marque l'apparition de ces catégories pour chaque participant et si cela est pertinent, une distinction chronologique est faite (ex., avant, pendant et après le séjour au Maroc). Ce type de matrice s'inspire des modèles de représentations graphiques chronologiques pour les études de cas intersite/multicas (Miles et Huberman, 2003). D'ailleurs, selon ces mêmes auteurs :

[...] on peut très bien établir une méta-matrice chronologique pour des « états », à la définition plus floue. Par exemple, on peut vouloir présenter les états des sentiments et préoccupations des utilisateurs (confusion, surmenage, anxiété, satisfaction, orgueil, engagement, etc.) lors de leur prise de contact avec l'innovation, puis pendant la première phase d'utilisation et pendant la phase suivante, plus stable. (p. 361)

De plus, « les matrices et diagrammes chronologiques peuvent produire des “textes narratifs génériques” qui respectent “l'intrigue” des cas individuels tout en révélant des principes transversaux » (Miles et Huberman, 2003, p. 365).

Par ailleurs, nous avons complété nos descriptions des tableaux par des extraits de verbatim afin de laisser transparaître la perception des stagiaires franco-canadiens de la recherche. En concordance avec notre épistémologie, la description des données est une coconstruction de la perception des participants et de l'analyste et pour objectiver le plus possible la démarche, nous présentons des extraits de verbatim afin de rendre accessible aux lecteurs la perception brute des stagiaires. Il est à noter que les extraits sélectionnés sont reliés aux pseudonymes des stagiaires, mais nous n'avons pas précisé de quel outil de

collecte de données ils proviennent. Cet exercice a été fait, mais comme aucune conclusion n'en découlait ou que cette information ne servait point à l'interprétation des résultats, nous avons choisi d'enlever ces précisions de la thèse pour alléger la lecture du chapitre 7.

6.4.5. Interprétation. Pour L'Écuyer (1990), l'interprétation peut se faire de trois façons, soit en émettant des conclusions directement tirées de l'analyse quantitative ou qualitative, soit en allant au-delà des résultats en ayant recours à l'interprétation symbolique (contenu latent), soit en faisant référence à des concepts ou des modèles théoriques existants. D'ailleurs, selon Van der Maren (2003), il est pertinent de chercher l'analogie ou la partie de théorie que l'on peut superposer à nos commentaires élaborés à l'étape précédente.

Pour notre recherche, l'interprétation des données de nos trois sous-questions de recherche est réalisée et mise en parallèle avec notre cadre conceptuel. Qui plus est, la synthèse de l'étude des perceptions des directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, soit les stagiaires franco-canadiens, à ces trois sous-questions nous permet de répondre par la suite à notre question principale de recherche.

6.5. Critères de rigueur scientifique de notre recherche

Selon Gohier (2004) et Savoie-Zajc (2011), la recherche interprétative doit reposer sur des critères qui assurent la rigueur scientifique de la recherche. Gohier, de même que Pourtois et Desmet (2007), inspirés de différents chercheurs tels Van der Maren et de Guba, nomment ces critères, soit la crédibilité, la transférabilité, la constance interne et la fiabilité. Nous définirons ces critères en fonction des écrits de Gohier ainsi que de Pourtois et Desmet et nous montrerons ce qui a été mis en place dans notre recherche.

La crédibilité, soit une certaine forme de validation interne, repose sur la quantité et la qualité des données. Des techniques comme la triangulation des sources et des méthodes ainsi que la validité de signifiante de l'observation (le langage et les valeurs du chercheur et des participants sont en accord) et des interprétations (les interprétations sont corroborées par d'autres personnes ou par les participants de la recherche) peuvent augmenter la crédibilité de la recherche. À propos de la validité de signifiante des interprétations, Blais et Martineau (2006), en parlant de la vérification auprès des participants (*member check*), mentionnent que « ce type de vérification améliore la crédibilité des résultats en permettant aux participants (membres) de l'étude de commenter les résultats de recherche, les interprétations et les

conclusions du chercheur » (p. 13). De plus, on recommande de confronter les interprétations aux recherches et aux théories dans le domaine. Pour accroître la crédibilité de nos résultats, nous avons utilisé quatre outils de collecte de données auprès des stagiaires dans le but de trianguler ces outils et de nous permettre de vérifier la cohérence dans les propos tenus par les stagiaires. Par exemple, les données des récits de vie et des journaux de bord des stagiaires nous ont permis d'appuyer les données amassées par les autoévaluations et les entrevues. De plus, il est à noter qu'avant d'administrer aux stagiaires les deux types d'autoévaluation, nous avons vérifié la clarté des questions auprès des étudiants d'un cours en administration scolaire. Dans cette foulée, les questions des deux grilles d'entrevue ont également été lues par trois professeurs afin de s'assurer qu'elles étaient suffisamment claires pour qu'elles soient bien comprises par les stagiaires. Il n'aurait pas été pertinent de les faire lire à des directions ou futures directions d'école parce que ces dernières n'auraient pas vécu le stage et les questions auraient donc été incomprises. En ce qui concerne le récit de vie et le journal de bord, qui sont également des exercices pédagogiques intégrés à l'un des recueils de la formation prédépart, nous avons expliqué au cinquième chapitre qu'un examen de la fonctionnalité a été effectué par la professeure IsaBelle et une stagiaire de l'étude pour s'assurer que les consignes étaient clairement formulées. Parmi les différentes options de vérification (*member check*) proposées par Blais et Martineau, nous avons opté pour remettre une copie d'une version préliminaire des résultats pour que les stagiaires puissent la commenter par écrit et, au besoin par téléphone, et un rappel leur a été fait. De cette façon, nous voulions nous assurer que les propos rapportés des stagiaires respectent ce qu'ils ont vécu. Les stagiaires devaient nous informer par écrit s'ils approuvaient le contenu qui les concernait dans la version préliminaire des résultats. Quatre participants (Alain, Jacques, Lucie et Sylvie) ont approuvé les extraits qui les concernaient sans demander de modifications. Sophie a mentionné qu'elle avait un souvenir flou de ce qu'elle avait mentionné lors de la collecte de données. Alors, nous lui avons fait parvenir tous les documents la concernant et elle a ensuite approuvé tous les extraits se rapportant à elle. Nicole a demandé des modifications pour mieux préciser sa pensée. Henri ne s'est pas prononcé et nous n'en connaissons pas la cause. Finalement, les interprétations ont été confrontées par les membres du comité de thèse de même qu'aux recherches dans ce domaine.

La transférabilité, soit une certaine forme de validité externe, a trait à la possibilité d'appliquer les conclusions de la recherche à d'autres contextes que celui investigué. L'échantillonnage théorique (le choix des participants est fait en fonction de caractéristiques se rapportant aux objectifs de la recherche), la saturation théorique (il est possible d'arrêter de collecter des données empiriques lorsqu'aucune nouvelle donnée ne ressort du matériel analysé) ainsi que des descriptions riches des participants et du contexte accroissent la transférabilité. Dans notre recherche, nous avons opté pour un échantillonnage de type intentionnel, privilégié pour un paradigme interprétatif, puisque les stagiaires ont été choisis en fonction de critères préétablis (Savoie-Zajc, 2009). Donc, les résultats de l'étude ne peuvent pas être généralisés, mais sont possiblement transférables puisque nous transmettons des informations riches sur le contexte, sur les participants et sur le processus de développement de l'objet pédagogique (Loiselle et Harvey, 2007; Savoie-Zajc, 2009).

Il y a constance interne, une forme de fidélité, lorsque les observations et les interprétations ne sont pas influencées par des variations telles que le temps, la personnalité du chercheur, les instruments utilisés et les conditions de collecte de données. Dans ce cas, la triangulation des observateurs, la description exhaustive des procédures suivies par le chercheur pour faire la collecte et l'analyse des données, de même que l'accord interjuge de l'analyse des données peuvent assurer la constance interne. D'abord, la directrice de thèse et nous-même avons assisté à la mise à l'essai de l'objet pédagogique. En outre, dans les sections précédentes, nous avons décrit de façon exhaustive les procédures suivies pour réaliser la collecte et l'analyse des données. Enfin, à la section 6.4.3, nous avons montré que le codage des données a subi un contre-codage afin d'établir un accord intrajuge et interjuge.

Enfin, il est question de fiabilité, une forme d'objectivation des données, quand l'analyse et les interprétations sont dépourvues des jugements ou de l'idéologie du chercheur. Pour cela, le chercheur est transparent et révèle ses présupposés et sa posture épistémologique. On recommande également la triangulation théorique, soit d'effectuer l'analyse en ayant recours à des options théoriques alternatives ou concurrentes. Pour notre recherche, nous avons dévoilé notre posture et nos présupposés dans la section portant sur l'épistémologie de la recherche (section 3.1.1.). Étant consciente de nos biais, nous avons continuellement remis en question nos choix et nos interprétations. Malgré ces précautions, nous n'avons pu faire *tabula rasa* et le lecteur doit donc en être avisé pour juger par lui-

même du travail d'interprétation.

Les moyens présentés ci-dessus montrent comment nous nous y sommes pris pour accroître la rigueur scientifique de notre recherche. Ces moyens visaient à produire dans la mesure du possible des résultats crédibles, transférables, constants (ou fidèles) et fiables. Nous présenterons ces résultats dans le prochain chapitre.

Chapitre 7 : Mise à l'essai et validation : phase 5 – résultats

Ce chapitre portant sur les résultats de la phase 5 de la recherche de développement comprend trois parties. D'abord, nous présenterons les modifications qui ont dû être apportées au stage interculturel au Maroc lors de sa mise à l'essai, de même qu'un récit de l'expérience quotidienne vécue durant le séjour au Maroc. Donc, nous commencerons par décrire l'expérience vécue entre septembre 2010 et avril 2011. Ensuite, nous exposerons les résultats reliés à nos trois sous-questions de recherche, soit la perception de directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada vis-à-vis de la définition de la CI, du développement de leur CI et des conditions du stage qui influencent le développement de leur CI. Finalement, cela nous permettra de proposer des améliorations ou mises au point à apporter au stage.

7.1. Expérience vécue durant la mise à l'essai

Dans cette section, nous présenterons l'expérience vécue par les stagiaires franco-canadiens lors de la mise à l'essai du stage. En fait, nous préciserons les modifications qui ont été apportées aux activités comprises dans les trois moments du stage (avant, pendant et après le séjour) qui avaient été planifiées aux phases 3 et 4 de la recherche. En effet, afin de s'adapter au milieu, aux imprévus, aux demandes de M. Imad et pour respecter les stagiaires, certaines activités de l'objet pédagogique ont été modifiées pendant la mise à l'essai. Spécifiquement, dans la section « pendant le séjour au Maroc », nous présenterons un récit du déroulement quotidien des événements au Maroc avant d'explicitier les modifications apportées aux activités.

7.1.1. Avant le séjour au Maroc : formation prédépart. En ce qui a trait aux recueils de notes et d'exercices, les stagiaires ont reçu ces documents par la poste entre dix à 15 jours avant le départ pour le Maroc. Avant le séjour au Maroc, sept directions d'école marocaine ont été sélectionnées pour participer à un jumelage avec des stagiaires franco-canadiens. Pendant la formation prédépart, les stagiaires devaient communiquer par courriel avec les directions d'école marocaine. Quelques-unes parmi ces dernières n'ont pas répondu aux courriels des stagiaires pour diverses raisons : appréhension culturelle, manque de connaissance en informatique, inaccessibilité de l'équipement (ordinateurs et connexion Internet).

7.1.2. Pendant le séjour au Maroc. Notre séjour au Maroc a débuté le jeudi 28 octobre 2010. À l'aéroport international Mohammed-V près de Casablanca, un chauffeur nous y attendait pour nous déposer à l'hôtel quatre étoiles Idou Anfa de la ville blanche. La professeure IsaBelle et nous-même avons rencontré M. Imad pour finaliser la planification du stage. Nous avons changé notre argent pour des dirhams et fait des achats dans un souk. Nous étions prêtes à accueillir les stagiaires.

Les stagiaires franco-canadiens sont arrivés en sol marocain le 29 ou le 30 octobre. Le vendredi, ce sont Lucie, Jacques et Sophie qui sont arrivés en matinée. Après les avoir accueillis à l'hôtel, la professeure IsaBelle et nous-même les avons amenés à la Grande Mosquée Hassan II. Nous sommes arrivés à la fin de la prière du vendredi et avons participé à une visite guidée des lieux. Le samedi, Lucie, Jacques, Sophie et nous-même sommes partis avec un guide-accompagnateur en train à Rabat, la capitale du Maroc. Entre autres, nous avons circulé dans le centre-ville sur l'avenue Mohammed-V, vu les édifices du Parlement, visité la casbah des Oudaïas, le mausolée du roi Mohammed V et la tour Hassan, rencontré des cordonniers artisanaux et des tisseuses de tapis, de même que circulé dans un marché. Pendant ce temps, en matinée, Henri et Sylvie ont été accueillis à l'hôtel à Casablanca par la professeure IsaBelle. Ils ont ensuite visité la Grande Mosquée. Henri a décrit ces premiers instants dans le pays :

Samedi. Arrivé à Casablanca. Il ne fait pas chaud. Je pensais que je venais dans un pays chaud. On nous accueille à l'aéroport et on nous amène à l'hôtel. Je vois le paysage pour la première fois. Mon regard est attiré par tout ce qui bouge : une charrette avec une mule, un camion qui transporte des gens, un bâtiment qui n'est pas complété et les gens parlent arabe et je ne comprends même pas un petit mot.

Sylvie ajoute : « ce qui me frappe toutefois est que toutes les affiches sont écrites en français! Les gens ici sont musulmans, parlent l'arabe, mais tout est en français. C'est évident que ce pays était sous la gouvernance de la France jusqu'en 1975 ». En fin d'après-midi, ce sont Alain et Nicole qui sont arrivés à Casablanca. La journée du samedi 30 octobre s'est conclue par le ralliement de tous les stagiaires franco-canadiens, des formatrices, de M. Imad et de sa famille dans le hall de réception de l'hôtel à 19 h. Malgré la fatigue causée par le décalage horaire, les membres du groupe affichaient un sourire pour l'exercice brise-glace *Qui suis-je?* Un repas de quatre services a été préparé pour eux. En fin de soirée, les exercices brise-glace *Si j'étais...* et *Défis, peurs, attentes et objectifs* ont été réalisés. Sophie s'est rappelée :

En dix minutes, tout le monde s'est présenté. On s'est assis pour souper puis c'était comme si [...] il y a un lien qui s'est créé. C'est comme si on avait besoin l'un de l'autre. On se rassurait [...]. On dirait qu'on l'a su dès le départ que ce lien-là allait rester puis qu'on venait de développer quelque chose qui est presque instantanée. [Le lien] s'est resserré pendant les jours du stage [...] et dans notre déstabilisation, on avait ce noyau.

Bref, ces deux jours ont permis aux stagiaires franco-canadiens de se retrouver entre eux pour apprendre à mieux se connaître.

Le dimanche 31 octobre, le groupe des Franco-Canadiens s'est rendu en taxi au Centre marocain d'éducation civique pour participer à une séance d'orientation avec M. Imad et deux guides-accompagnateurs. Le groupe a quitté la métropole en fin d'après-midi par un train bondé; plusieurs membres du groupe n'avaient pas de siège. Le trajet pour se rendre à Settat a duré environ une heure. C'est à la tombée de la nuit que nous avons regagné l'hôtel trois étoiles Bel Air. La première séance plénière a eu lieu pendant le repas pris à l'hôtel. N'ayant pas accès à Internet à partir de leur chambre, les stagiaires ont ensuite travaillé au salon pour profiter de la connexion Internet. C'est d'ailleurs en référence à ces moments de travail au salon qu'Henri a noté : « *Le portier de l'hôtel me fascine (le vieux monsieur de nuit). Il nous fait chaque soir un thé à la menthe, ne demande rien et je réussis à travers les yeux à communiquer [avec lui] ».*

Le premier contact avec des acteurs de l'éducation du Maroc s'est fait lors d'une cérémonie protocolaire formelle le lundi 1^{er} novembre. À ce point du stage, Nicole note :

La salle est dominée par des hommes à l'allure sérieuse. Je compte deux femmes [sans inclure] les Canadiennes. De nombreuses personnes arrivent en retard, les téléphones cellulaires sonnent et les gens répondent. Il me semble que nous, au Canada, nous n'aurions pas osé, en tant qu'employés, répondre à nos appels lors d'une cérémonie d'ouverture formelle. [...] Pendant la pause, nous sommes chaleureusement accueillis. On nous sert café, thé et gâteries fines. On voit l'importance que l'on nous accorde.

Après la cérémonie, le groupe a visité un collège et assisté à la présentation de deux directions d'école marocaine qui ont expliqué le système d'éducation du Maroc. Ensuite, les stagiaires ont retrouvé la direction d'école marocaine avec qui ils étaient jumelés pour la correspondance par courriel et ils ont vécu les activités brise-glace *La chaîne* et *Objets mystères*. Pour le repas du midi, tous les participants des deux groupes ont mangé à l'Académie régionale. En après-midi, deux écoles ont été visitées. Nicole mentionne d'ailleurs : « *J'ai été impressionnée par le niveau des connaissances en pédagogie* » des

directions d'école lors des visites. En soirée, à l'hôtel, les stagiaires franco-canadiens ont réalisé une séance plénière pendant le repas. Ensuite, au salon, ils ont travaillé leur présentation pour l'atelier ou leur communication par les TIC avec une institution éducative canadienne. Ils ont aussi assuré la gestion de leur école par courriel.

En matinée le mardi 2 novembre, les directions d'école marocaine sont venues chercher en voiture les stagiaires pour les amener dans leur école respective pour la journée de parrainage. Certaines ont pris le café avec des stagiaires qui terminaient leur petit déjeuner. Durant la journée, il a été possible pour eux de découvrir les installations scolaires, de discuter avec la direction d'école et les enseignants, d'assister à des cours, etc. Sylvie a noté dans son journal de bord :

Il y a environ 1 300 enfants de la 1^{re} à la 6^e année qui fréquentent cette école urbaine. [...]. Le nombre d'enfants dans une classe est très élevé et rarement en dessous de 30 élèves. La classe de 2^e année contient 42 élèves avec deux enfants handicapés et une enseignante seule à gérer le tout. Il faut dire toutefois que les enfants sont pareils dans tous les pays! Ils ont de l'énergie, ils veulent rire, parler, s'écrire des notes en classe. [...] L'enseignement est magistral, seulement l'enseignante parle. Les enfants répondent en se levant debout, les bras de chaque côté du corps et en répondant en phrases complètes, bien articulées et à voix haute. La leçon de français est surtout de la mémorisation et de la diction. On peut faire répéter 2 à 4 fois la même phrase pour corriger la prononciation d'un mot. [...]

Pour le repas du midi, les stagiaires ont mangé avec la direction d'école marocaine et avec leur famille ou leurs collègues de travail à l'école ou chez la direction. Sylvie raconte :

J'ai eu l'honneur d'aller chez le directeur pour le déjeuner. C'est-à-dire manger du couscous. Tout le groupe ensemble mange dans le même plat avec la main droite. Il y avait des cuillères pour tous sur la table, mais nous avons utilisé notre main. Ils semblaient heureux et fiers de me montrer comment faire une boule et la manger sans faire trop de dégât. Après avoir entendu l'exemple d'Andréanne et son bracelet d'or, je réalise que j'ai possiblement fait une erreur semblable. Pour animer la discussion, j'ai demandé [au directeur] des suggestions d'articles typiquement marocains que je pourrais acheter à mes enfants. Aussitôt, il m'a amené à une boutique artisanale et a insisté pour m'acheter un tambour marocain et une paire de babouches.

Les stagiaires sont rentrés à l'hôtel en fin d'après-midi. Le groupe des Franco-Canadiens accompagné de trois guides accompagnateurs ont mangé dans un restaurant situé à quelques minutes à pied de l'hôtel où s'est déroulée une séance plénière. En fin de soirée, au salon, les stagiaires ont travaillé leur présentation. Ce soir-là, tout comme les autres, les stagiaires se sont couchés vers minuit.

La journée du 3 novembre était réservée aux présentations d'ateliers au Lycée technique. Deux directions d'école marocaine et les sept stagiaires franco-canadiens ont fait une présentation. Jacques précise : *« C'était fascinant de constater à quel point nos présentations ont suscité la discussion et parfois des débats houleux »* et Alain ajoute :

La chose la plus impressionnante par contre était l'énergie ou la force de caractère des directions marocaines. Ils s'exprimaient presque avec une violence dans leur voix. Ils parlent souvent très fort (un peu comme nous d'ailleurs) et se coupent régulièrement la parole (encore une fois comme nous). La seule différence est que c'est plus ouvert ou frappant avec eux.

Entre chaque présentation, les stagiaires et les directions d'école marocaine présentaient en mimant une expression propre à leurs cultures. En fin de journée, les stagiaires sont retournées à l'hôtel pour se rafraîchir. Certains sont allés se promener au souk avec une guide-accompagnatrice. Ils sont retournés au lycée vers 19 heures pour la fête de départ. Le repas, la remise des certificats et de cadeaux, le chant et la danse se sont succédé. Jacques, qui a animé avec Henri deux chansons et une danse folklorique canadienne-française, mentionne :

C'était intéressant de constater la gêne qui s'est installée lorsque nous avons commencé à chanter. Il y avait un sentiment curieux de « mal à l'aise », mais après quelques minutes, c'était beaucoup mieux. Et que dire de la danse traditionnelle! J'étais surpris de les [Marocains] voir participer comme ils l'ont fait.

Au retour à l'hôtel, une courte séance plénière a eu lieu au salon.

Le 4 novembre, l'équipe des Franco-Canadiens reprenait le train pour Casablanca pouvant par le fait même apprécier un paysage vallonné parsemé de palmiers et de cactus. Pour ce trajet, la patience des stagiaires a été testée puisque le départ a été retardé d'environ une heure. C'est à l'hôtel quatre étoiles Oum Palace que l'équipe a logé. En après-midi, pendant que se déroulaient des entrevues de recherche, les stagiaires ont eu un peu de temps libre pour explorer Casablanca. Sophie raconte que des stagiaires ont pris l'autobus et que c'est là que : *« [nous avons argumenté] avec le chauffeur pour entrer par l'avant alors qu'avec le recul on se rend compte qu'il nous indiquait clairement l'arrière. En effet, ici on paie à l'arrière à un homme et non au chauffeur »*. Le repas du soir s'est pris dans un restaurant situé non loin de l'hôtel où une discussion sur les pratiques inclusives de la diversité ELR dans les écoles de langue française au Canada a été réalisée.

Le 5 novembre, en matinée, les dernières activités du stage ont été vécues telles que le remue-méninges des chocs du retour et une séance plénière. Ensuite, Alain, Jacques et

Nicole sont restés à Casablanca pour reprendre l'avion vers le Canada. Le reste du groupe accompagné des formatrices et de trois guides-accompagnateurs ont pris part à une excursion à Marrakech pour y découvrir le labyrinthe de la médina. De plus, c'est à la place Jemaa El Fna que le groupe a pu se procurer après négociations des noix, fruits séchés, épices, djellabas, babouches, maroquinerie, théières, tajines, etc. Les stagiaires ont également visité la mosquée Koutoubia et réalisé une promenade en calèche.

Enfin, le 6 novembre, Henri et Sylvie ont pris la route du retour au bercail. Lucie et Sophie ont poursuivi l'aventure à Fès, accompagnées des formatrices et d'un guide-accompagnateur.

Voyons maintenant quelles sont les modifications qui ont été apportées aux activités planifiées pendant le séjour au Maroc. Qui plus est, compte tenu de ces changements, l'horaire des activités pendant le séjour au Maroc a été altéré. L'Annexe R en fait foi.

7.1.2.1. Exercices brise-glace au Maroc. L'exercice brise-glace *Objets mystères* a subi une transformation. En fait, les directions d'école marocaine n'avaient pas apporté un objet inusité à présenter aux stagiaires franco-canadiens. La demande faite à M. Imad à ce sujet n'a probablement pas été assez précise. Toutefois, cela n'a pas empêché la tenue de l'activité et les stagiaires franco-canadiens ont présenté leur objet.

7.1.2.2. Visites d'écoles marocaines. À la fin du séjour au Maroc, les visites de deux écoles de Casablanca avaient été ajoutées à la suite d'une demande des stagiaires franco-canadiens. Or, après le séjour de quatre jours à Settat, certains stagiaires ont mentionné qu'ils avaient besoin de se reposer, d'autres souhaitaient avoir du temps libre pour visiter la grande mosquée, les souks, la médina de Casablanca. Lucie est la seule qui aurait aimé faire ces visites, mais a accepté que l'activité soit annulée. Les stagiaires ont donc visité en grand groupe trois institutions scolaires de la région de Settat : une école primaire, un collège et un lycée.

7.1.2.3. Parrainage entre Marocains et Franco-Canadiens au Maroc. Avant le séjour au Maroc, nous avons obtenu les coordonnées de sept directions d'école marocaine pour le jumelage avec les stagiaires. Le 1^{er} novembre, une direction sélectionnée pour le jumelage n'était pas présente aux activités, mais elle a pu être remplacée. De plus, deux directions d'école marocaine supplémentaires étaient disponibles pour un jumelage, alors nous-même et la professeure IsaBelle avons été jumelées à une direction d'école marocaine.

Finalement, ce sont neuf directions d'école marocaine, une femme et huit hommes, qui ont accueilli les stagiaires et les formatrices dans leur institution scolaire de la région de Settât le 2 novembre. Cinq directions gèrent des écoles primaires (élèves âgés de 6 à 12 ans – durée de 6 ans), deux directions sont responsables de collèges (élèves âgés de 12 à 15 ans – cycle secondaire collégial de 3 ans) et les deux autres s'occupent de lycées (élèves âgés de 15 à 18 ans – cycle secondaire qualifiant de 3 ans) (Clark, 2006; Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc, n. d.). Dans la mesure du possible, les stagiaires ont été jumelés avec des directions d'école marocaine travaillant dans des établissements du même type que les leurs.

7.1.2.4. Ateliers au Maroc portant sur l'administration scolaire. Nous soulignons le fait que cette activité était prévue le 2 novembre, soit avant l'activité de parrainage prévue le 3 novembre. Par contre, au Maroc, une grève dans les écoles se préparait lors de la journée prévue pour le parrainage. À la demande de M. Imad, la journée du 2 novembre a été inversée avec celle du 3 novembre afin de voir les enfants et les enseignants dans les écoles lors du parrainage.

En outre, lors de la première journée à Settât, afin de mieux orienter les stagiaires franco-canadiens, deux directions d'école marocaine, l'une d'un collège et l'autre d'un lycée, ont fait une présentation sur le système scolaire marocain, sur la réforme du Système d'éducation et de formation au Maroc, de même que sur le « Plan d'urgence », c'est-à-dire un programme s'étalant de 2009 à 2012 pour accélérer la mise en œuvre de la réforme qui devait initialement être complétée en 2010 (Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique du Royaume du Maroc, 2001). Lors de cette même journée, pendant la visite en groupe d'une école primaire de Settât, les stagiaires franco-canadiens ont également eu droit à une présentation portant sur les réalisations de l'école. Lors de la journée d'ateliers, les deux mêmes directions d'école marocaine, celles du collège et du lycée, ont fait une présentation sur les réalisations de leur école. Les autres directions d'école marocaine n'ont pas fait de présentation.

Enfin, durant le séjour au Maroc, les stagiaires devaient avoir du temps pour préparer leur atelier et devaient recevoir de l'aide pour réaliser une présentation PowerPoint. Or,

certaines contretemps ont eu pour effet d'écourter cette période de préparation, ce qui a amené certains participants à terminer leur présentation très tard en soirée.

7.1.2.5. *Pauses métacognitives au Maroc.* Durant le stage, les pauses métacognitives, permettant de rédiger le journal de bord, ont été escamotées en raison d'un manque de temps. Les stagiaires demeuraient invités à le rédiger pendant leur temps libre. Nous constatons que cette activité a été peu renforcée auprès des stagiaires. D'ailleurs, Lucie n'a pas complété son journal outre quelques lignes.

7.1.2.6. *Activités réflexives au Maroc : séances plénières.* La forme et le contenu des séances plénières ont été altérés pendant le séjour au Maroc. Premièrement, cinq séances plutôt que quatre ont eu lieu et, à trois reprises, cette activité s'est déroulée pendant le souper parce qu'il aurait été trop tard pour la commencer après le repas. Deuxièmement, lors des premières séances, l'analyse d'incidents critiques en lien avec les écoles canadiennes n'a pas été proposée, car il semblait préférable de se concentrer sur une discussion des chocs culturels vécus au Maroc. À la dernière séance, les stagiaires ont analysé un cas fictif (le jeûne du ramadan d'élèves du secondaire du Canada) et ils ont reçu des extraits du document produit par Mc Andrew (2008b). Lors de longs voyages en train, nous en avons profité pour discuter avec certains participants et analyser des incidents critiques en lien avec les écoles canadiennes.

7.1.2.7. *Rendez-vous en ligne entre les stagiaires franco-canadiens au Maroc et leur école.* D'abord, les plages horaires réservées aux rendez-vous en ligne n'ont pas toujours été respectées. Dans les faits, les activités réflexives se déroulaient durant le repas du soir qui se terminait souvent tard en soirée. Ainsi n'était-il pas imposé aux stagiaires de réaliser ensuite le rendez-vous en ligne. Ensuite, une connexion Internet sans fil était disponible tous les jours, parfois dans un espace commun, parfois dans la chambre des stagiaires.

Dans ces conditions, trois stagiaires sur les sept ont communiqué avec plusieurs membres de leur école pour partager leurs expériences. Sylvie déposait des photos et des explications et suggérait des pistes de réflexion aux élèves et enseignants de son école par l'entremise du site Internet de l'école. Par ailleurs, les élèves et les enseignants pouvaient lui écrire des questions sur son adresse électronique personnelle et elle se faisait « [...] un devoir de répondre à leurs courriels la journée même ». Henri a réalisé une capsule vidéo, mais il

n'a pas trouvé une façon pour que les enseignants la visionnent à l'école, seulement quelques enseignants ont pu la voir à la maison. Sa solution de remplacement fut de créer un blogue logé sur le site du conseil scolaire qui s'adressait aux enseignants de son école. Ce dernier envoyait tous les jours un rappel par courriel à ses enseignants pour les inviter à consulter son blogue. Quant à Alain, il a aussi utilisé un blogue, mais ce dernier écrivait à toute sa communauté scolaire. Il a écrit environ quatre articles qui ont suscité des réactions de plusieurs personnes : enseignants, élèves, secrétaire, parents, enseignants d'autres écoles de la province, directrice de l'éducation et un Marocain.

Par contre, quatre stagiaires n'ont pas réalisé cette activité pédagogique avec leur école. Les raisons évoquées sont : le manque de temps pour se préparer avant le séjour au Maroc (création d'une plateforme sur Internet), le manque de compétence en informatique, la non-disponibilité du technicien en informatique de leur école, le manque de temps au Maroc (plage horaire fixe) et l'indisponibilité d'un local paisible pour effectuer une communication à l'aide de Skype. Cependant, Lucie et Jacques ont mentionné qu'ils planifiaient, à leur retour, présenter leurs expériences dans leur école. Par ailleurs, Nicole a communiqué par courriel avec le directeur général et la surintendante de l'éducation de son conseil scolaire afin de relater son expérience et de leur faire part de son désir de trouver et de partager des ressources en français avec les écoles marocaines.

7.1.3. Après le séjour au Maroc : la formation au Canada après le séjour au Maroc. Aux phases 3 et 4 de la recherche, nous avons prévu que la formation après le séjour au Maroc comporterait deux activités, soit 1) la correspondance entre les stagiaires et les directions d'école marocaine pour maintenir le partenariat et 2) deux rencontres en ligne avec les stagiaires franco-canadiens et les formatrices. Nous reviendrons sur ces deux activités et nous en présenterons une troisième que nous avons ajoutée à la formation après le séjour au Maroc, soit le plan de gestion inclusive de la diversité.

En ce qui concerne la correspondance entre les stagiaires franco-canadiens et les directions d'école marocaine, il semble que la communication n'a pas été fructueuse pour diverses raisons. D'abord, l'Internet semblait difficilement accessible pour les directions d'école marocaine. Par ailleurs, Nicole et Jacques ne sont pas entrés en communication avec leur partenaire avec qui ils étaient jumelés depuis la formation prédépart par manque de temps, étant accaparés par leurs responsabilités à l'école. Alain n'a pas tenté d'écrire par

courriel à la direction d'école marocaine comme elle ne lui avait pas répondu avant le séjour au Maroc. Henri a tenté d'établir une correspondance par courriel pour essayer de démarrer un projet à long terme sans recevoir de réponses de la part des Marocains. Sophie et la direction d'école marocaine associée ont échangé une seule fois par courriel pour prendre mutuellement des nouvelles de l'un et de l'autre. Enfin, Sylvie et Lucie ont brièvement échangé par courriel avec leur partenaire seulement à quelques reprises n'ayant pas d'objectifs précis qui auraient pu maintenir la correspondance. Lucie a également envoyé un colis à sa partenaire.

C'est trois rencontres en ligne entre les stagiaires franco-canadiens et les formatrices qui ont finalement été organisées. La première, le 1^{er} mars 2011, a réuni Henri et Nicole et leur a permis de partager ce qu'ils avaient fait dans leur école pour réinvestir les apprentissages du séjour au Maroc. Seul Henri a participé à la deuxième rencontre le 21 mars. Les deux premières rencontres ont aussi permis de préparer la troisième. Cette dernière a réuni Henri, Nicole, Sophie et Jacques. Il s'agissait d'un atelier que les stagiaires et les formatrices ont présenté le 28 mars 2011 à la communauté de la Faculté d'éducation et aux étudiants d'un cours en leadership éducationnel. Les fondements théoriques de la gestion inclusive de la diversité, la CI ainsi que le stage interculturel au Maroc ont été présentés. Les rencontres en ligne après le séjour au Maroc ont donc provoqué une faible participation des stagiaires.

Quant au plan de gestion inclusive de la diversité, il s'agit d'un recueil que nous avons conçu et remis aux stagiaires pour développer certains éléments de leur CI qui n'ont pas été abondamment traités au sein d'autres activités du stage (comme les « connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale ») et pour les aider à réinvestir leur CI dans leur école après le séjour au Maroc. En outre, l'ajout de cette composante à la formation après le séjour au Maroc s'inscrit en continuité avec les propos de Gaudreau *et al.* (2012) qui estiment qu'une formation qui s'échelonne dans le temps et qui prévoit des suivis a plus d'effet sur le changement des pratiques qu'une formation ponctuelle. Ce plan totalisant un peu moins de 40 pages est divisé en trois sections : les explications d'un modèle hypothétique de gestion des diversités, les tableaux d'un plan triennal de gestion (Annexe S) et les annexes de ce plan (Annexe T). Les trois sections du plan sont expliquées ci-dessous.

Éléments constitutifs du modèle hypothétique de gestion inclusive des diversités.

Notre modèle hypothétique de gestion inclusive amalgame les aspects suivants :

- le modèle de l'éducation interculturelle de Moisset (1997, 2010)
- les cinq dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks (2007)
- la compétence culturelle organisationnelle, soit la capacité de l'école à répondre aux besoins de la diversité dans huit domaines : 1) vision et mission de l'école, 2) curriculum, 3) interactions et leadership, 4) enseignants, 5) enseignement et apprentissage, 6) parents et communauté, 7) gestion des conflits et 8) évaluation (Bustamante *et al.*, 2009)
- seize stratégies pour un leadership d'équité de Ross et Berger (2009)
- cinq styles de leadership pour une gestion inclusive de la diversité : 1) leadership multiculturel (Walker et Dimmock, 2005), 2) leadership inclusif (Ryan, 2006, 2010), 3) leadership transformatif (Shields, 2010), 4) leadership d'équité (Ross et Berger, 2009) et 5) leadership lié au patrimoine vivant (Godin *et al.*, 2004)

Le plan triennal de gestion (les tableaux). Le plan de gestion que nous avons développé présente une planification sur trois ans pour les directions afin d'intégrer dans leur école les éléments théoriques du modèle hypothétique de gestion inclusive des diversités. Chaque année, un objectif est préconisé :

- La première année, la direction d'école développe sa CI au Maroc et elle est conscientisée aux éléments théoriques du modèle hypothétique de gestion inclusive des diversités.
- La deuxième année, la direction d'école mobilise son équipe-école vis-à-vis d'un projet d'inclusion des diversités et forme ses membres au modèle hypothétique de gestion inclusive des diversités. Il importe de se soucier de la capacité des stagiaires à développer une conscience critique chez les enseignants et les élèves de même qu'à pouvoir initier et faire accepter au sein de leur école les changements nécessaires pour une plus grande ouverture à la diversité (Hoff *et al.*, 2006; McKenzie *et al.*, 2008).
- La troisième année, tous les aspects du modèle hypothétique sont intégrés au fonctionnement global de l'école et la compétence culturelle organisationnelle est évaluée (Bustamante *et al.*, 2009).

Les annexes. Le plan de gestion inclusive de la diversité offre également un outil, la grille d'observation de Bustamante *et al.* (2009), pour réaliser un audit culturel dans l'école afin de mesurer la compétence culturelle organisationnelle. Cette grille permet de respecter la

suggestion d'une des expertes consultées à la phase 1 de la recherche, soit la professeure Mc Andrew (2009), à savoir d'offrir un outil concret, une feuille de route, pour aider les directions à réfléchir aux changements à apporter dans leur école pour les rendre plus inclusives. Selon l'experte, il pourrait s'agir d'une liste de questions telles que : Est-ce que les parents immigrants de l'école sont représentés au conseil d'établissement? Est-ce que j'ai vérifié les livres de la bibliothèque pour voir s'ils sont respectueux de la diversité? Est-ce que mon personnel est représentatif de la population scolaire diversifiée? De fait, la grille d'observation de 33 items de Bustamante *et al.* proposée et traduite va dans ce sens. Enfin, les annexes comprennent : 1) la grille d'observation de la compétence culturelle organisationnelle (avec et sans exemples) de Bustamante *et al.* et 2) une autoévaluation de la CI de la direction d'école et de la compétence culturelle organisationnelle de l'école de Gélinas Proulx et IsaBelle (2010).

Pour ce qui est du plan de gestion que nous avons fait parvenir aux stagiaires par courriel le 3 février 2011, il semble qu'Henri et Sophie l'ont consulté. Lucie, Alain, Nicole et Jacques l'ont survolé et Sylvie ne l'a pas lu. Ces derniers ne l'ont pas ou peu lu par manque de temps ou parce que le document ne venait pas combler un besoin, car certains ont peu d'EII dans leur école. Donc, le document n'est pas suffisamment adapté pour eux. De plus, Henri souligne que le plan de gestion n'est peut-être pas présenté adéquatement pour des directions d'école étant trop « théorique » et pas suffisamment « pratique ».

En conclusion, les activités planifiées lors des phases 3 et 4 de la recherche ont été modifiées en partie lors de la phase 5, soit lors de la mise à l'essai du stage interculturel au Maroc. De plus, nous avons précisé que des stagiaires franco-canadiens n'ont pas participé à certaines activités du stage. Par exemple, certains n'ont pas vécu les activités pédagogique-touristiques facultatives au début et à la fin du séjour au Maroc, une stagiaire n'a pas complété son journal de bord et d'autres n'ont pas participé aux rendez-vous en ligne avec leur école. De fait, tous les stagiaires franco-canadiens n'ont pas vécu les mêmes activités du stage; leurs perceptions reposent donc sur différentes réalités.

La prochaine section examine la perception des stagiaires par rapport à l'expérience vécue et répond au but de recherche qui est : à partir des perceptions de directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, 1) de définir la CI des directions d'école et 2) de comprendre

comment un stage interculturel à l'international, a) qui répond à leurs besoins, b) qui est conçu selon les conditions qui sous-tendent la formation interculturelle et c) qui est mis à l'essai et validé par elles, permet le développement de cette compétence.

7.2. Analyse des perceptions des directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé au stage

Les prochaines sections visent à répondre à nos trois sous-questions de recherche. Ainsi présenterons-nous la définition de la CI telle que perçue par les directions et la future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada qui ont participé à un stage interculturel à l'international, leurs perceptions par rapport au développement de leur CI et les conditions du stage qui influencent le développement de leur CI. Pour ce faire, nous préciserons les catégories qui découlent de notre analyse de contenu et nous ferons des liens avec la littérature scientifique. Au fur et à mesure, lorsque cela est pertinent, nous proposerons des mises au point à apporter au stage.

7.2.1. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle d'une direction d'école de langue française au Canada. Les directions et la future direction d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada qui ont participé au stage, soit les stagiaires franco-canadiens, présentent divers indicateurs et sous-indicateurs constitutifs des composantes « attitudes », « connaissances » et « habiletés » de la CI. Nous les dévoilerons afin de répondre à notre première sous-question de recherche qui est : comment des directions et une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada définissent-elles la CI? Par ailleurs, l'une des qualités de nos catégories est la cohérence c'est pourquoi nous montrerons les liens qui existent entre les composantes, les indicateurs et les sous-indicateurs.

7.2.1.1. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « attitudes ». Nous regroupons dans la composante « attitudes » de la CI, les commentaires des stagiaires portant sur le sentiment d'autoefficacité, l'ouverture et la conscience de soi (Tableau 7.1) que nous expliciterons ci-après.

Tableau 7.1

*Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la **composante « attitudes »***

Indicateurs de la composante « attitudes »		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Sentiment d'autoeffi- cacité	Sentiment d'autoefficacité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Ouverture	Ouverture à la diversité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Respect des autres	✓	✓	✓		✓	✓	✓
	Motivation à l'apprentissage interculturel	✓	✓			✓	✓	✓
	Changement de ses perceptions		✓		✓		✓	✓
	Attachement, amitié, se sentir plus proche des gens d'autres cultures		✓					✓
Conscience de soi	Se connaître	✓		✓				✓
	Respect de soi, de ses cultures, ne pas être assimilé	✓			✓			✓

7.2.1.1.1. *Sentiment d'autoefficacité.* La composante « attitudes » de la CI inclut le sentiment d'autoefficacité selon la perception de tous les stagiaires. D'après ces derniers, une personne compétente se sent capable d'affronter des situations ou des défis interculturels et ne se laisserait pas décourager par ses erreurs interculturelles. Par exemple, Sylvie soutient que la CI, c'est :

d'être quand même confiant et à l'aise dans tout ça. À l'aise de faire des erreurs et de se reprendre comme on ferait dans n'importe quel autre contexte. De se voir comme apprenant et puis de se permettre des erreurs et de se les pardonner.

Inversement, une personne qui se considère comme incompetente pourrait avoir un sentiment d'inefficacité. Jacques souligne :

Le directeur adjoint est non seulement un pratiquant islamique hors pair, mais quelqu'un qui aime discuter de l'islam. Toutefois, malgré la conversation intéressante, je me suis senti TRÈS INCOMPÉTENT au niveau interculturel. La conversation était profonde et intense et je ne connaissais absolument rien au Coran et j'avais peur de me retrouver sur un terrain glissant.

7.2.1.1.2. *Ouverture*. Selon les stagiaires, l'ouverture est une attitude qui caractérise la CI. Ils précisent que la CI implique une ouverture à la diversité, ce qui signifie de reconnaître et de valoriser la diversité culturelle et linguistique, d'accepter l'apport de l'autre dans ses propres cultures, de suspendre son jugement et d'être sensible à l'autre. Par ailleurs, Sophie mentionne :

[...] la direction, c'est le leader. Elle donne l'exemple aux enseignants et à tout le personnel [...] C'est certain qu'on le sait si la direction n'est pas ouverte [...] Elle ne peut pas être un bon leader dans ce cas-là [...] quand on dit « fais ce que je dis, pas ce que je fais » bien ça ne fonctionne pas.

Pour Sophie, la direction d'école doit donc être un modèle d'ouverture pour les membres de sa communauté scolaire.

Il est également question de respect des autres et de ce qui les définit. Les stagiaires mentionnent le respect des valeurs, des opinions et de la diversité. Entre autres, pour Henri « *quand j'ai une compétence interculturelle, l'autre est capable de vivre sans se sentir menacé, attaqué ou autre* ». Ce respect s'éloigne donc de toute forme de colonialisme.

La CI comprend aussi, selon les stagiaires, la motivation à faire des apprentissages interculturels. À titre d'exemple, Nicole soutient que la CI inclut « *une curiosité pour d'autres cultures* » et Lucie ajoute : « *une volonté de connaître d'autres cultures* ». Donc, pour les stagiaires, l'ouverture suppose d'avoir un intérêt et de vouloir savoir.

En outre, pour les stagiaires, la CI c'est d'accepter de changer ses perceptions des gens et de leurs compétences, de certaines pratiques, de la religion et d'un pays. Selon Sylvie, c'est de « *pouvoir remettre en question ta perception des choses* ». Ainsi l'ouverture impliquerait-elle de perdre certains préjugés et d'éviter les stéréotypes.

Enfin, l'ouverture signifie pour les stagiaires qu'on ressent de l'attachement, de l'amitié ou qu'on se sent plus près des gens d'autres cultures. À ce sujet, Sylvie parle de « *tisser de belles amitiés* » et Lucie évoque le sentiment de proximité avec les membres d'un groupe ethnique : « *je me sens plus près des gens, des Marocains* ».

7.2.1.1.3. *Conscience de soi*. Selon les stagiaires, la CI consiste à avoir une conscience de soi, c'est-à-dire se connaître et se respecter. Alain mentionne que c'est d'avoir conscience de la progression du développement de sa CI. Lucie ajoute que si « *je comprends mieux ce que je ressens au contact d'une autre culture. J'ai donc plus de contrôle sur mes actions et réactions* ».

Par ailleurs, des stagiaires précisent que la CI ne les empêche pas de se respecter et de respecter leurs cultures bien qu'ils parlent d'ouverture et d'adaptation; c'est « *une forme de respect mutuel* » (Alain). Pour Lucie, la compétence doit être réciproque :

J'apprends un peu sur toi, puis tu apprends un peu sur moi. Et puis, voyons comment tu peux être mieux. Alors la compétence interculturelle, c'est de souhaiter la bienvenue. Ce n'est pas la tolérance, c'est vraiment embrasser la nouvelle culture et puis dire : voici ce qu'on peut t'offrir et toi que peux-tu m'offrir?

Jacques doute que la CI soit de nier « *qui je suis comme individu et de retenir mon comportement canadien* ». Donc, pour lui, la CI ne devrait pas impliquer d'être assimilé.

7.2.1.1.4. Constats sur les perceptions de la définition de la composante « attitudes ».

Bref, les catégories qui ont émergé de l'analyse des perceptions des stagiaires, soit des directions et des futures directions d'école de langue française (Tableau 7.1), corroborent les indicateurs de la composante « attitudes » présentés dans le cadre conceptuel (Tableau 2.1), soit le sentiment d'autoefficacité, l'ouverture et la conscience de soi. Ces indicateurs s'inspiraient d'auteurs tels qu'Abdallah-Pretceille (2005, 2011), Bennett (2009a), Bustamante *et al.* (2009), Cohen-Emerique (2000), Combs (2002), Davis (2010), Deardorff (2006), Earley et Mosakowski (2004a, 2004b), Ghosh (1991), Herrity et Glasman (1999), Lindsey *et al.* (1999), Lipiansky (1996, 1999), Mc Andrew (2008a), McKenzie *et al.* (2008), Sue *et al.* (1992), Van Dyne *et al.* (2009) et Young *et al.* (2010). Cependant, les stagiaires n'ont pas perçu que la CI nécessite une tolérance à l'ambiguïté et aux situations imprévues qui s'inscrit au sein de l'indicateur « ouverture », alors qu'il s'agit d'un élément important selon Barmeyer (2007) et Deardorff (2006). Par ailleurs, Sophie a mentionné que l'attitude de la direction d'école telle que son ouverture à la diversité peut influencer la communauté scolaire en donnant l'exemple. Un parallèle peut être fait avec des études qui démontrent que l'attitude inclusive de la direction scolaire envers l'intégration des élèves ayant des besoins spéciaux aura une influence sur différents acteurs scolaires et donc sur le degré de leur inclusion (Bélanger, 2004; Duchesne, 2002).

7.2.1.2. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « connaissances ». Les stagiaires rapportent que la CI inclut des connaissances sur différentes cultures et sur différents systèmes scolaires (Tableau 7.2). Nous préciserons l'étendue de ces indicateurs dans les lignes à venir.

Tableau 7.2

Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « connaissances »

Indicateurs de la composante « connaissances »	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Connaissances sur différentes cultures (connaissances des contextes linguistique, religieux, social, historique, géographique, politique et économique)	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Connaissances sur différents systèmes scolaires		✓		✓	✓	✓	✓

7.2.1.2.1. Connaissances sur différentes cultures. Les stagiaires sont unanimes : les connaissances sur différentes cultures font partie de la CI. Ils précisent que ces connaissances portent sur les normes culturelles; les particularités dans les interactions humaines sur les plans familial, conjugal, professionnel; le mode de vie des habitants de différentes régions; les valeurs propres à un groupe et l'origine de certaines traditions dans leur contexte d'apparition; la religion et la langue. Par exemple, Nicole mentionne : « *C'est intéressant d'essayer de comprendre d'où viennent les croyances, les valeurs, les habitudes et les traditions parce que c'est bien fondé et ancré dans une toile très complexe de choses* ». Sophie ajoute qu'il s'agit « *de connaître ce qui se passe dans le monde [...] connaître les enjeux mondiaux* ».

De plus, Sophie, tout comme Lucie, précise que les directions d'école devraient avoir « *certaines connaissances sur [...] la clientèle qu'ils accueillent dans leur école ou sur la population en général* ». Selon Nicole, ces connaissances permettent ensuite de faire des comparaisons avec ses cultures et selon Lucie, « *quand il n'y a pas d'ignorance, on accepte et puis on va de l'avant et on avance ensemble. Parce que souvent l'obstacle, si on ne la connaît pas [la culture], on a des craintes de part et d'autre* ». Cette dernière ajoute que la connaissance d'un peuple permet ensuite de la transposer aux immigrants au Canada et dans son école et conséquemment, « *[...] je comprends un peu d'où ça vient, je comprends mieux, je juge moins* ». De fait, la connaissance est liée à l'habileté d'« analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité » et aux attitudes d'« ouverture ».

7.2.1.2.2. *Connaissance sur différents systèmes scolaires.* Un autre indicateur de la CI d'une direction d'école, selon la perception des stagiaires, serait la connaissance de systèmes scolaires différents des leurs, c'est-à-dire connaître : la dynamique entre les acteurs scolaires, les stratégies pédagogiques employées, certaines pratiques de gestion, la différence entre les écoles rurales et urbaines et le rôle de la direction. Ensuite, cette connaissance permet de comparer les systèmes scolaires :

Donc, mon homologue avait aussi à prendre des décisions au même titre que moi j'ai à en prendre. Donc c'était intéressant de voir la similarité. Par contre, la façon dont ils fonctionnent, c'était plus au niveau administratif, j'étais surpris de voir qu'il y a encore beaucoup de papier. (Jacques)

Selon Sylvie et Lucie, cela permet de mieux comprendre le parcours scolaire des immigrants (élèves, parents, enseignants) qui arrivent dans les écoles de langue française au Canada :

Tu vois comment [les élèves] apprennent plutôt, comment on leur enseigne [...]. Puis tu comprends mieux leurs comportements en classe et tu les comprends mieux lorsqu'ils arrivent au Canada. Tu comprends mieux les parents, les exigences qu'ils ont les parents marocains qui sont au Canada. Ça me permet de mieux comprendre aussi mes enseignants qui viennent d'Afrique. [...] ils enseignent de la façon dont ils se sont fait enseigner et puis ça ne veut pas dire que je suis toujours d'accord avec la façon, mais je peux voir d'où ils viennent puis le cheminement [qu'ils ont fait] puis ce n'est pas pour ça qu'il faut les condamner, il faut juste les aider. (Lucie)

Nous constatons donc que la connaissance de différents systèmes scolaires est aussi liée à des indicateurs et sous-indicateurs de la composante « habiletés » comme « analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité », « utiliser des stratégies d'apprentissage » et « identifier et répondre aux besoins des immigrants ».

7.2.1.2.3. *Constats sur les perceptions de la définition de la composante « connaissances ».* Pour conclure, selon la perception de l'ensemble des stagiaires franco-canadiens, la CI requiert des connaissances culturelles, ce qui correspond à la littérature scientifique (Cohen-Emerique, 2000; Davis, 2010; Groupe Conseil Continuum, 2006; Herrity et Glasman, 1999; Legault et Rachédi, 2008; López *et al.*, 2006; Ouellet, 1988a; Sue *et al.*, 1992, Toussaint et Fortier, 2010; Van Dyne *et al.*, 2009). Bien que les stagiaires n'en font pas mention, nous réitérons que ces connaissances ne devraient pas figer les individus dans des catégories culturelles fixes et immuables (Moon, 2011), mais elles devraient pouvoir servir à faire des généralisations contrôlées (Bennett et Bennett, 2004).

En outre, les stagiaires soulèvent un indicateur que nous n'avions pas présenté dans le cadre conceptuel (Tableau 2.2). Ils mettent en exergue l'importance pour des directions

d'école de connaître le fonctionnement de différents systèmes scolaires afin 1) de saisir le parcours scolaire effectué par les acteurs scolaires immigrants (élèves, enseignants, parents) de leur école et 2) de comprendre l'influence qu'ont ces systèmes scolaires antérieurs sur l'identité des acteurs scolaires immigrants. D'ailleurs, Jacquet (2009) mentionnait que le stage pourrait permettre de comprendre la trajectoire des personnes immigrantes. Effectivement, ces acteurs arrivent au Canada avec une identité héritée des systèmes scolaires du pays d'origine. En comprenant mieux ces systèmes et leurs influences, il est possible de mieux soutenir ces acteurs scolaires lorsqu'ils arrivent au Canada, car cette identité est toujours en construction et elle peut être transformée. Des études sur l'insertion professionnelle d'enseignants issus de l'immigration mettent notamment en évidence l'influence des expériences scolaires dans les pays d'origine sur l'identité professionnelle des enseignants immigrants (Duchesne et Stitou, 2011; Mulatris et Skogen, 2012). Ces enseignants semblent avoir plus de difficulté à s'insérer dans la profession, entre autres, parce qu'il y a un écart identitaire entre leurs identités héritées et visées et l'identité souhaitée ou attendue du milieu scolaire canadien. Pour que la direction puisse offrir un meilleur encadrement, il est pertinent qu'elle connaisse le parcours scolaire des différents acteurs scolaires issus de l'immigration ou du moins qu'elle soit consciente de l'influence que peut avoir le milieu scolaire antérieur sur les attitudes et les comportements de ces acteurs. En outre, cet indicateur, qui pourrait être ajouté à la CI d'une direction d'école, apporte un argument supplémentaire pour défendre la pertinence d'un modèle d'une CI propre à la direction d'école.

Enfin, deux indicateurs de la composante « connaissances » du cadre conceptuel n'ont pas été mentionnés par les stagiaires, soit les « connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale » et les « connaissances nécessaires pour soutenir les enseignants ayant des EII » (Tableau 2.2). D'une part, il est possible que les stagiaires aient accordé peu d'importance à ces indicateurs, car ce sont des praticiens de l'éducation qui valorisent habituellement des stratégies pratiques plutôt que la théorie (Ouellet, 2002a). Or, les stagiaires mentionnent quand même que la CI comprend une habileté à soutenir les enseignants, mais ils ne misent pas sur l'acquisition de connaissances pour les soutenir. D'autre part, il peut s'agir d'un biais que notre formation a introduit. Effectivement, nous n'avons pas laissé suffisamment de temps aux stagiaires pour faire les

lectures des recueils et nous n'avons pas réinvesti ces lectures dans des activités de groupe. Conséquemment, plusieurs stagiaires ont escamoté les lectures et n'y ont peut-être pas vu la richesse qu'ils pouvaient en retirer. De fait, ces connaissances n'ont pas paru être des indicateurs nécessaires de la CI. Or, selon nous, ces indicateurs restent essentiels. Ouellet (2002a) stipule qu'il est nécessaire de faire un détour théorique en formation interculturelle pour pouvoir comprendre les défis du pluralisme à l'école à partir d'un cadre conceptuel critique pour arriver à concilier ouverture, égalité et cohésion sociale. Selon Abdallah-Pretceille (2011), ces connaissances sont nécessaires pour comprendre les dynamiques culturelles de même que les principes de la diversité et de l'hétérogénéité et pour s'assurer qu'on n'enferme pas les immigrants dans des catégories culturelles déterminées.

[Elle] prône la connaissance d'une anthropologie générative, c'est-à-dire la connaissance des processus, des phénomènes culturels (acculturation, assimilation, résistance culturelle, identité culturelle...) dans leur valeur générique [...] Il ne s'agit pas d'invalider les connaissances culturelles en tant que telles mais de remettre en question la bijection systématique entre un individu et des caractéristiques culturelles groupales. (p. 76-77)

Enfin, selon McKenzie *et al.* (2008), il est essentiel de préparer les leaders scolaires à la justice sociale et, pour cela, différents concepts doivent être abordés se rapportant à la conscience critique, au leadership pour la justice sociale et aux structures inclusives de même qu'aux systèmes de soutien proactifs.

7.2.1.3. Perceptions de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la composante « habiletés ». En ce qui concerne la composante « habiletés », nous pouvons regrouper les propos des stagiaires parmi cinq indicateurs : s'adapter, analyser/s'autoanalyser, utiliser des stratégies d'apprentissage, inclure de même qu'assurer la vitalité et la pérennité de la langue française (Tableau 7.3).

Tableau 7.3

*Perceptions des stagiaires franco-canadiens de la définition de la compétence interculturelle : indicateurs de la **composante « habiletés »***

Indicateurs de la composante « habiletés »		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
S'adapter	Se décentrer, démontrer de l'empathie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Modifier son agir et sa communication	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Analyser/ s'autoanalyser	Analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Faire de l'introspection et s'autoévaluer	✓	✓		✓			✓
Utiliser des stratégies d'apprentissage	Observer, écouter, questionner ET discuter	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Inclure	Identifier et répondre aux besoins des immigrants de l'école pour développer leur plein potentiel, résoudre des conflits à l'école	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Ouvrir sa communauté scolaire à la diversité	✓	✓	✓	✓	✓		
	Combattre les injustices et les mécanismes d'exclusion		✓	✓			✓	
Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française	Faire une place pour tout le monde dans un projet commun (francophonie)	✓	✓	✓		✓	✓	✓

7.2.1.3.1. *S'adapter*. Premièrement, selon la perception de tous les stagiaires, la CI suppose de s'adapter, c'est-à-dire de se décentrer de soi, de faire preuve d'empathie et de modifier son agir et sa communication. Se décentrer signifie, pour Nicole, qu'il faut accepter

qu'il n'y ait pas une seule façon de faire, entre autres, chez les membres du personnel immigrant. Elle ajoute :

quand je dis telle chose quand j'imagine ou je visualise quelque chose ou [quand] j'ai une attente quelconque que ce soit éducative, que ce soit sur le plan social, peu importe, [je dois savoir] que ma perception, elle peut être différente [de celle des autres]. Je ne peux pas prendre pour acquis qu'une autre personne pourra savoir de quoi je parle ou [qu'elle] va le voir [de la même façon que moi].

Également, pour Henri, c'est « *mettre en pratique tout le schème de pensée* » de l'autre. Par ailleurs, pour Jacques, il importe d'« *avoir un côté empathique pour essayer de connaître davantage ce qui se passe dans ces familles-là parce que cela a un impact direct sur l'éducation du jeune qui arrive dans notre école* ».

En outre, l'indicateur « s'adapter » comprend la modification de son agir et de sa communication. En ce qui concerne la modification de son comportement, Jacques précise qu'il faut à l'occasion éviter certains comportements et imiter certains gestes. Sylvie soutient qu'il importe de corriger ses erreurs afin que ses comportements soient plus adaptés. Sur le plan communicationnel, Alain souligne qu'il s'agit d'« *une capacité de communiquer tout en respectant, en gérant plusieurs informations en même temps* ». Lucie ajoute qu'« *il faut avoir du tact* ». Pour Nicole, c'est être capable « *de changer le ton, le vocabulaire, puis les aspects plutôt un peu cérémoniaux de la communication* ». Enfin, Sophie mentionne que c'est d'essayer de parler dans une autre langue.

7.2.1.3.2. *Analyser et s'autoanalyser.* Deuxièmement, tous les stagiaires perçoivent que la CI est la capacité d'analyser et de s'autoanalyser. D'abord, il s'agit d'analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité. Jacques résume cette idée en expliquant que c'est la capacité :

de distinguer les choses qui sont semblables parce qu'il y en a beaucoup, beaucoup plus qu'on le pense, et des choses qui sont différentes. Puis une fois que tu as vu ces choses différentes, c'est dire : comment, moi je vais réagir maintenant?

Nous précisons que les stagiaires emploient le terme « différence » alors que nous préférons utiliser le terme « diversité ». Cela découle d'un constat d'Abdallah-Pretceille (2011) :

La logique de la différence s'inscrit à la fois dans une logique monadique qui isole les entités et dans un rapport inégalitaire, puisque l'affirmation de la différence ne se place pas sur le plan des réalités, mais sur celui des symboles. Elle entérine la distance, voire le rejet. C'est pourquoi, au terme de la différence, très largement ambigu, on préférera celui de diversité qui est moins stigmatisant car multiréférentiel. (p. 22)

Par ailleurs, il appert qu'«analyser» influence l'indicateur «s'adapter» et, comme mentionné précédemment, il est en lien avec les «connaissances sur différentes cultures». En outre, l'analyse consiste à voir les ressemblances et les variations entre un peuple dans son propre pays et des immigrants de ce peuple au Canada (par exemple des Marocains au Maroc par rapport à des Marocains au Canada) : *«confronter un peu ce que j'ai vu là-bas dans mes relations avec les Marocains, puis ce que je vois ici dans mes relations avec mes Marocains et c'est [pareil] par exemple pour n'importe quelle autre race de l'école»* (Lucie). Il est à noter que nous préférons éviter l'utilisation du terme «race» et parler de diversité ethnoculturelle qui évoque une caractéristique sociale, alors que le mot «race» fait davantage référence à une caractéristique biologique. Or, biologiquement, il n'est point possible de prouver qu'il existe des «races» qui distinguent les humains (Cameron Chavez et Wycoff, 1998). Le concept de «race» est donc un construit social.

L'autoanalyse, selon les stagiaires, nécessite de faire de l'introspection ou de s'autoévaluer, et ce, pour en arriver à se connaître et à s'adapter : *«[...] c'est de l'introspection, c'est de l'analyse. Tu vois comment tu vis en tant que personne au Canada et quelles sont tes réactions face à ceci ou à cela»* (Lucie). Alain précise que la CI implique *«[...] de réfléchir à ce que tu viens de vivre et même de t'autoévaluer par rapport à l'échelle [de la compétence interculturelle] que vous nous avez donnée»*. Sylvie ajoute que c'est de *«se remettre en question»* en situation interculturelle, ce qui permet ainsi de voir et d'identifier ses comportements fautifs afin de les adapter. Bref, «s'autoanalyser» est lié à d'autres indicateurs comme «conscience de soi» et «s'adapter».

7.2.1.3.3. *Utiliser des stratégies d'apprentissage.* Troisièmement, la composante «habiletés» incorpore l'indicateur : utiliser des stratégies d'apprentissage. Selon tous les stagiaires, il s'agit d'observer, d'écouter, de questionner et de discuter pour en apprendre davantage sur d'autres pratiques culturelles ou scolaires. Ils précisent : *«je m'assois, j'écoute puis je regarde»* (Henri), avec des gens d'autres cultures *«tu engages une conversation»* (Alain) et il importe de *«se questionner, savoir questionner»* (Sophie). Donc, cet indicateur influence d'autres indicateurs comme les «connaissances sur différentes cultures» et les «connaissances sur différents systèmes scolaires».

7.2.1.3.4. *Inclure.* Quatrièmement, «inclure» ferait aussi partie de la CI selon la perception des stagiaires. Cela signifie qu'une direction d'école identifie et répond aux

besoins des immigrants (élèves, enseignants, parents) pour développer leur plein potentiel, qu'elle résout des conflits à l'école, qu'elle ouvre sa communauté scolaire à la diversité et qu'elle combat les injustices et les mécanismes d'exclusion.

D'abord, des stagiaires mentionnent que la direction d'école de langue française compétente sur le plan interculturel identifie les besoins des élèves issus de l'immigration (EII) en matière de réussite socioscolaire et répond à leurs besoins en leur offrant un meilleur accueil, un soutien continu toute l'année, des ressources adaptées et, dans certains cas, des cours d'anglais d'appoint pour réussir à fonctionner dans la société canadienne majoritairement anglophone. Selon Henri, « *c'est clair que si j'ai des enfants qui proviennent d'ailleurs dans mon école, il faut que je sois attentif à leurs besoins* ». Des stagiaires ajoutent que la direction d'école soutient et encourage les enseignants d'EII et elle partage des techniques pédagogiques pour que les enseignants fassent, entre autres, de l'intégration culturelle dans le curriculum. Lucie mentionne : « *j'ai besoin de rassurer les enseignants en leur disant qu'il ne faut pas se décourager. [Les EII] vont [persévérer] s'ils sont bien à l'école et éventuellement, ils s'amélioreront* ». Certains stagiaires précisent notamment que la direction d'école mobilise plusieurs ressources humaines (orthophonistes, agents de liaison, etc.) pour répondre aux besoins des élèves : « *je pense qu'avoir des rencontres avec des équipes multidisciplinaires, c'est important. Puis, d'impliquer tout le monde* » (Jacques). La direction exerce aussi une réflexion critique sur les politiques en place pour s'assurer qu'elles sont inclusives et que tous les élèves ont les mêmes chances :

c'est l'équité par rapport à l'accès au curriculum et que les élèves puissent avoir le soutien nécessaire pour qu'ils puissent accéder aux cours préuniversitaires, entre autres, et aux bons cours pour être capables éventuellement s'ils le veulent bien d'aller à l'université comme tout le monde. Avoir aussi accès aux bourses » (Nicole).

Enfin, elle engage du personnel immigrant représentatif de la population scolaire pour que les EII puissent avoir des modèles : « *il est à espérer que le visage du personnel enseignant soit représentatif du visage de la population, des élèves* » (Sylvie). Selon des stagiaires, la direction identifie les besoins des parents des EII en les aidant à mieux soutenir leur enfant. Elle bâtit le lien école-familles immigrantes, elle leur explique le fonctionnement du système scolaire des écoles de langue française et elle accompagne les enseignants lors de rencontres avec les parents des EII. À titre d'exemple, Nicole précise qu'une direction d'école doit « *essayer de créer des partenariats, de créer des ponts pour que le parent puisse mieux*

comprendre le système scolaire, c'est quoi notre rôle, qu'est-ce que nous on fait. Puis de trouver des moyens de communiquer ». Enfin, des stagiaires mentionnent que la direction identifie les besoins des futurs enseignants (stagiaires dans les écoles) et des enseignants issus de l'immigration. D'une part, la direction leur accorde un soutien pédagogique. Au lieu de les critiquer, elle et son équipe les aident et les appuient. À ce sujet, Sylvie mentionne que *« ça serait une super belle occasion [d'accueillir des stagiaires issus de l'immigration] le temps [qu'ils sont peu nombreux] parce qu'on est plusieurs à pouvoir les appuyer »*. D'autre part, la direction d'école encourage les enseignants immigrants à assumer plus de leadership et les guide pour qu'ils puissent devenir éventuellement des directions d'école. Par exemple, Nicole décrit comment elle accompagne une enseignante issue de l'immigration qui souhaite éventuellement devenir une direction d'école :

C'est sûr qu'elle a un style qui est différent [...] mais je pense que j'ai aussi appris à lui faire confiance, à la laisser aller et voir ce qui va arriver. Puis, la guider, mais lui donner beaucoup de marge de manœuvre [...] elle est en train de devenir beaucoup plus proactive et engagée. Elle assume beaucoup plus de leadership dans l'école.

La direction compétente résout aussi les conflits de valeurs : *« je comprends qu'il y ait de la discussion quand il y a un conflit de croyances ou de valeurs »* (Sylvie).

En outre, d'après les stagiaires, la direction d'école est capable de réaliser que sa communauté scolaire manque d'ouverture vis-à-vis de la diversité et elle tentera de l'informer, de la sensibiliser, de la conscientiser :

on peut s'organiser pour que les jeunes soient en contact avec une autre culture, que ce soit sous forme de recherche, de questionnement, de projet, de voyage. [...] donner le goût, la curiosité et l'intérêt d'aller voir ce qui se passe ailleurs. (Alain)

Henri fait référence aux enseignants de son école :

il faut que j'amène le personnel à s'ouvrir à cette réalité nouvelle et différente qu'on vit dans un monde multiculturel [...]. Il y a le rôle d'éducation aussi dans le sens de transmission d'informations, de contenus. On a aussi le rôle de leader, de modèle, peut-être d'avant-gardiste aussi dans le sens, est-ce qu'on est capable d'aller un petit peu plus loin puis de donner une vision.

Enfin, il est question, selon les stagiaires, de combattre les injustices et les mécanismes d'exclusion. Pour y arriver, la direction les repère et pose ensuite un jugement critique sur certaines actions ou certains commentaires discriminants. Finalement, elle met en place des mesures pour les éliminer. Sylvie mentionne que la direction d'école peut :

semer le goût à d'autres [les enseignants et les parents] [...] d'être beaucoup plus critiques sur ce qu'ils voient, ce qu'ils vivent. Ça, c'est essentiel parce que si eux autres ne sont pas critiques, leurs élèves, leurs enfants ne le seront pas non plus.

Donc, la direction agit en tant que leader et modèle de même qu'elle assure un environnement scolaire sécuritaire pour tous.

7.2.1.3.5. *Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française.* Cinquièmement, selon la perception des stagiaires, la CI de la direction d'école de langue française œuvrant en milieu de valorisation culturelle et linguistique inclut tout de même l'élément suivant : assurer la vitalité et la pérennité de la langue française. Questionnés sur la différence entre le rôle d'une direction d'école de langue anglaise en milieu linguistique majoritaire et d'une direction d'école de langue française en milieu linguistique minoritaire par rapport à l'inclusion de la diversité à l'école, certains stagiaires nous répondent que la direction d'école de langue française doit faire une place pour tout le monde, donc accueillir la diversité à l'école, tout en faisant la promotion d'un projet commun, soit la vitalité de la langue et des cultures françaises. À ce propos, Nicole mentionne : *« il faut qu'on trouve le juste milieu. Il faut qu'on aide l'élève à développer son identité culturelle [francophone], mais à la fois il faut qu'on lui permette de conserver sa fierté pour sa culture propre »*. Alain stipule qu'il faut :

attirer des gens qui viennent d'une autre culture, c'est une question de survie pour l'école, mais aussi pour la langue et la culture françaises [...] pour qu'ils deviennent partie intégrante de notre langue et de notre culture. Sans oublier la leur bien entendu.

Henri est convaincu qu'il faut un équilibre entre la promotion de la fierté francophone et celle de la diversité, mais se questionne sur la façon de concrétiser cet équilibre :

Comment faire de la place pour tout le monde sans que ça embarque sur l'autre? Peut-être que c'est parce que ça fait quarante-sept ans qu'on dit go franco go, mais je me dis [...] je veux dire go franco go puis je vais dire go Haïti go, puis go tous les autres pays. Ça se conjugue comment concrètement?

Donc, pour une direction d'école de langue française, avoir la CI, cela serait de valoriser concrètement la francophonie et également les origines culturelles des élèves. Cependant, pour Nicole ce n'est surtout pas de laisser se former *« un paquet de bulles hermétiques »*, mais plutôt qu'il y ait une fusion et que les communautés s'ouvrent l'une à l'autre. Or, les stagiaires tiennent des propos quelques fois nuancés à ce sujet. D'abord, Lucie mentionne :

alors mon rôle, je dirais que la différence c'est que je dois assurer le fait français dans mon école. [...] Alors non seulement il faut parler français, il faut modeler le français, il y a toute l'identité culturelle qui est difficile à établir dans une école aussi multiculturelle. Alors, moi ce que j'espère toujours c'est qu'avec cette identité francophone qu'on essaie de solidifier tous les jours, il y ait un sentiment d'appartenance qui se développe envers l'école et, à long terme, j'ose espérer que ça traduira un sentiment d'appartenance à l'école francophone.

En contrepartie, elle ajoute :

c'est-à-dire toujours le respect de l'enfant ou du parent selon d'où il vient, mais en même temps les aider à s'adapter à la vie canadienne. Alors c'est vraiment une balance, un équilibre qui est dur à garder quelquefois [...] il faut toujours garder ça à l'esprit, garder un rétroviseur, se dire on se connaît, on échange, mais en même temps on est en milieu francophone, il faut renforcer ça aussi.

Bref, ce n'est pas l'un ou l'autre, mais l'un et l'autre, soit la promotion de la langue et des cultures françaises ET des origines ethnoculturelles, linguistiques et religieuses diverses. Or, ce double objectif n'est pas nécessairement facile à atteindre. Par ailleurs, de quelles cultures francophones est-il question? Est-ce des cultures figées et folklorisées? En fait, selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario, le personnel des écoles devrait amener « [...] les élèves à définir ensemble un patrimoine culturel commun tout en valorisant les particularités de chacun » (EDU, 2011a, p. 19 et 25).

7.2.1.3.6. *Constats sur les perceptions de la définition de la composante « habiletés ».* Les cinq catégories qui ont émergé de l'analyse des perceptions des stagiaires (Tableau 7.3) sont similaires aux cinq indicateurs de la composante « habiletés » du cadre conceptuel (Tableau 2.3), soit : l'adaptation, l'analyse et l'autoanalyse, l'utilisation de stratégies d'apprentissage des cultures, l'engagement envers l'inclusion et la promotion du fait français comme de la diversité. Ces indicateurs découlaient des prescriptions d'auteurs tels qu'Abdallah-Pretceille (2005, 2011), Barmeyer (2007), Bennett (2009a), Bustamante *et al.* (2009), Camilleri (1988, 1999), Cohen-Emerique (2000), Deardorff (2006), Earley et Mosakowski (2004a), Gauthey et Xardel (1990), Groupe Conseil Continuum (2006), Hammer (2011), Hoff *et al.* (2006), Lindsey *et al.* (1999), López *et al.* (2006), King et Baxter Magolda (2005), Farmer (2008), Mc Andrew (2008a), McKenzie *et al.* (2008), EDU (2009d), Ouellet (1991a, 2002a), Philpott *et al.* (2010), Thomas (2008), Toussaint et Fortier (2010), Verhoeven (2002) et Van Dyne *et al.* (2009).

Par rapport à l'indicateur « inclure », nous avons, dans le cadre conceptuel, fait allusion à l'inclusion des EII, de leurs parents, des enseignants issus de l'immigration et de la

communauté issue de l'immigration. Alors que nous proposons que des enseignants issus de l'immigration soient engagés et que leur rétention soit assurée (Mc Andrew, 2008a; Walker et Dimmock, 2005), les stagiaires ont précisé que la CI d'une direction d'école comprend l'inclusion des enseignants, mais aussi des stagiaires immigrants. D'ailleurs, il existe une littérature scientifique portant sur l'inclusion des stagiaires issus de l'immigration, mais on n'y spécifie pas explicitement le rôle de la direction d'école à cet effet (Duchesne et Stitou, 2011; Mulatris et Skogen, 2012).

Enfin, selon nous, l'indicateur portant sur la vitalité et la pérennité de la langue et des cultures françaises est distinctif de la CI d'une direction d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique. En effet, pour ces directions, avoir la capacité d'établir un équilibre entre l'ouverture à la diversité et la promotion de la langue et des cultures françaises comme projet commun (cohésion sociale) doit être souligné. Ainsi la promotion du fait français n'exclut-elle plus les autres langues et les autres cultures si elles sont toutes promues. Cet indicateur rejoint d'ailleurs les propos, qui s'inscrivent dans le contexte linguistique de la majorité fragile québécoise, de Ouellet (2002a) qui évoque le nécessaire équilibre entre l'ouverture, l'égalité/équité et la cohésion sociale pour l'avènement de l'éducation interculturelle. De plus, l'inclusion de cet indicateur à la définition de la CI diffère des modèles consultés de la CI qui ne semblent jamais mettre l'accent sur la promotion des langues et des cultures du pays d'origine de la personne concernée par le développement de sa CI (Spitzberg et Changnon, 2009). Toutefois, cet indicateur semble nécessaire pour le milieu de valorisation culturelle et linguistique. D'ailleurs, l'un des rôles de la direction d'école pour gérer la diversité dans ce type de milieu est de « promouvoir l'utilisation de la langue française » (Bouchamma, 2009b, p. 76). Quant aux cultures des communautés francophones, il semble utile que les membres de cette communauté (immigrants ou non-immigrants) définissent ensemble un patrimoine culturel francophone commun et en fasse la promotion (EDU, 2011a).

7.2.1.4. Un continuum de développement. Les stagiaires définissent également la CI comme étant un processus. Premièrement, il s'agit d'un développement progressif ou évolutif, d'« *un travail en progression constante* » (Nicole), d'« *un continuum, un cheminement* » (Sylvie). Henri mentionne :

[...] je pense qu'au départ c'est : tu devrais commencer par être sensible à ce qui se passe autour. Après que tu es sensible, alors là tu oses t'avancer. Puis, quand tu

t'avances, alors là ça veut dire qu'à un moment donné tu peux répondre ou tu peux agir. Donc, je pense qu'il y a différents niveaux dans la compétence interculturelle.

Qui plus est, Alain croit que *« ça prend un choc [...] pour passer mon apprentissage à un autre niveau »*. Enfin, Lucie mentionne qu'*« on n'est pas tous au même point dans le développement de la compétence interculturelle »*. Deuxièmement, la CI se développe au fil des expériences interculturelles. Nicole mentionne : *« je me sentais comme à l'aise et c'est peut-être à cause de mon bagage »* et Henri estime qu'il était facile de s'adapter parce que *« je crois vraiment que mon vécu a fait que ce n'était pas la première fois que j'arrivais en pays étranger »*. Troisièmement, Sophie mentionne : *« je crois que les compétences culturelles (même si présentes à un moment donné) risquent de se perdre si on ne les provoque pas à l'occasion »*. Donc, la CI peut se perdre si elle n'est pas mise en pratique.

En conclusion, selon les stagiaires, la CI se développe progressivement au fil d'expériences qu'il importe de renouveler pour la maintenir. D'une part, cela corrobore les idées de Roegiers et De Ketele (2000) qui évoquent qu'une compétence se développe en fonction de situations. D'autre part, cette assertion fait écho aux continuums du développement de la CI (Bennett et Bennett, 2004; Hammer, 2011; Lindsey *et al.*, 2009) qui supposent que son développement peut progresser ou régresser. Ainsi la définition des composantes de la CI donnée précédemment représenterait-elle la compétence visée ou optimale. Par ailleurs, la nécessité de vivre des expériences interculturelles répétitives évoquée par les stagiaires rejoint en partie les propos de King et Baxter Magolda (2005) ainsi que de Bennett et Bennett (2004) qui présument que la CI se développe à la suite d'expériences de plus en plus sophistiquées : plusieurs interactions interculturelles, des réflexions et des formations. Qui plus est, selon Roegiers et De Ketele, *« plus on exerce une compétence, plus on devient compétent. De la même façon, toute compétence doit être entretenue pour continuer à exister, c'est-à-dire que l'on peut perdre la compétence si on arrête de l'exercer »* (p. 67). Donc un stage interculturel au Maroc limité dans le temps pourrait être utile pour développer la CI, mais il n'est pas suffisant si l'on veut que son développement progresse et que les acquis persistent. De fait, avant tout, il importe de responsabiliser les directions et futures directions d'école pour qu'elles poursuivent le développement de leur CI. Ensuite, il pourrait être pertinent d'accroître la durée du suivi après le séjour de même que de proposer d'autres formations interculturelles, voire des stages dans divers pays.

7.2.2. Perceptions du développement de la compétence interculturelle. À partir de nos données, nous pouvons répondre à notre deuxième sous-question de recherche, soit quelles perceptions les directions et la future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé à un stage interculturel à l'international ont-elles de leur compétence interculturelle (CI) avant, pendant et après le séjour au Maroc? D'abord, nous présentons les données par l'entremise de matrices synthèses. Nous soulignons que les données dans les Tableaux 7.4, 7.5 et 7.6 reflètent les indicateurs et sous-indicateurs développés selon la perception des stagiaires franco-canadiens, soit les directions et la future direction d'école de langue française ayant participé au stage. Cependant, une case vide ne signifie pas nécessairement que le stagiaire ait la perception qu'il ne possède pas cet indicateur ou sous-indicateur, mais qu'il ne l'a pas mentionné. Ensuite, dans les sections subséquentes, nous décrirons quatre tendances qui ressortent de nos données pour les trois composantes « attitudes », « connaissances » et « habiletés » de la CI. Plus précisément, nous montrerons que des indicateurs et sous-indicateurs perçus comme étant développés avant le séjour au Maroc peuvent continuer à s'affiner pendant et après le séjour au Maroc. De plus, pour constater l'impact du stage sur le développement des composantes de la CI, nous identifierons les indicateurs et sous-indicateurs développés par plusieurs stagiaires pendant et après le séjour. Nous nous questionnerons également sur la pérennité des apprentissages réalisés. Nous présenterons les indicateurs et sous-indicateurs qui n'ont pas été développés chez certains stagiaires selon leurs perceptions, ceux non mentionnés par tous les stagiaires et un indicateur qui semble en voie de développement pour certains stagiaires. Enfin, pour chaque tendance, nous résumerons les éléments que nous retenons pour la mise au point de notre stage.

Tableau 7.4

Perceptions du développement de la **composante « attitudes »** de la compétence interculturelle

Perceptions des indicateurs et sous-indicateurs développés de la composante « attitudes »		AVANT le SÉJOUR							PENDANT le SÉJOUR							APRÈS le SÉJOUR						
		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Sentiment d'autoefficacité	Sentiment d'autoefficacité	^a	✕	✕	✕			✕	✕	✕	✕		✕	✕		✕	✕	○		○	✕	✕
Ouverture	Ouverture à la diversité	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕
	Motivation à l'apprentissage interculturel		✕					✕	✕	✕	✕	✕	✕		✕	✕	✕	✕	○	✕		✕
	Attachement, amitié, se sentir plus proche des gens d'autres cultures		✕						✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	○	○	○	✕	○	✕
	Changement de ses perceptions		✕						✕	✕	✕	✕		✕	✕	✕	✕	✕	○		✕	○
	Respect des autres						✕		✕			✕	✕		✕	✕		✕	○	○		✕
Conscience de soi	Se connaître							✕	✕		✕				✕	✕		✕			○	✕
	Respect de soi, de ses cultures, ne pas être assimilé					✕						✕							○			

Note. ^aUne case vide ne signifie pas nécessairement que le stagiaire ne possède pas cet indicateur, mais qu'il ne l'a pas mentionné.



Cet indicateur n'a pas été mentionné pendant le séjour, mais il est mentionné après le séjour.



Cet indicateur a été mentionné pendant le séjour, mais il n'est pas mentionné après le séjour.

Tableau 7.5

*Perceptions du développement de la **composante « connaissances »** de la compétence interculturelle*

Perceptions des indicateurs <u>développés</u> de la composante « connaissances »	AVANT le SÉJOUR							PENDANT le SÉJOUR							APRÈS le SÉJOUR						
	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Connaissances de différentes cultures (connaissances des contextes linguistiques, religieux, sociaux, historiques, géographiques politiques et économiques)	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	○	✕	✕	✕	✕
Connaissances sur différents systèmes scolaires	^a							✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	○	✕	✕	✕	✕

Note. ^aUne case vide ne signifie pas nécessairement que le stagiaire ne possède pas cet indicateur, mais qu'il ne l'a pas mentionné

Tableau 7.6

Perception du développement de la **composante « habiletés »** de la compétence interculturelle

Perception des indicateurs et sous-indicateurs <u>développés</u> de la composante « habiletés »		AVANT le SÉJOUR							PENDANT le SÉJOUR							APRÈS le SÉJOUR						
		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
S'adapter	Se décentrer, démontrer de l'empathie	^a					✕		✕	✕	✕		✕		✕	✕	○	○		✕	○	✕
	Modifier son agir et sa communication	✕	✕		✕	✕		✕	✕	✕	✕	✕	✕		✕	✕	○	✕	✕	✕		○
Utiliser des stratégies	Observer, écouter, questionner ET discuter	✕							✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕
Analyser et s'autoanalyser	Analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité	✕							✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	✕	○	✕	✕	○	✕
	Faire de l'introspection et s'autoévaluer							✕	✕	✕	✕	✕			✕	✕	○	○	○		○	✕
Inclure	Répondre aux besoins des immigrants, résoudre des conflits à l'école		✕		✕		✕	✕	✕	✕	✕	✕		✕	✕	✕	✕	✕	✕		✕	✕
	Ouvrir sa communauté à la diversité		✕						✕	✕	✕	✕			✕	✕	✕	✕	○	○		✕
	Combattre les injustices et l'exclusion									✕	✕			✕	✕	○	✕	✕			✕	✕
Assurer la vitalité de la langue française	Faire une place pour tout le monde dans un projet commun (francophonie)						✕	✕														

Note. ^aUne case vide ne signifie pas nécessairement que le stagiaire ne possède pas cet indicateur, mais qu'il ne l'a pas mentionné

7.2.2.1. Le stage affine le développement d'indicateurs et de sous-indicateurs mentionnés avant le séjour au Maroc. Par rapport à la composante « attitudes », nous constatons que tous les stagiaires disent avoir développé l'« ouverture à la diversité » avant le séjour au Maroc. Or, ce sous-indicateur semble continuer à se développer pendant et après le séjour dans ce pays. En effet, selon les stagiaires, le stage permet soit : 1) de réaffirmer une ouverture à la diversité qu'ils possédaient déjà ou 2) de réaliser qu'ils n'étaient peut-être pas aussi ouverts qu'ils le croyaient et la formation vient accroître cette ouverture. En guise d'exemple, avant le séjour, Sophie mentionne : *« Je crois être ouverte aux nouvelles expériences et façons de penser et d'agir »*. À la fin du séjour, elle soutient que :

ma sensibilité interculturelle générale, ça je pense que je l'avais. Je ne pense pas que ça a beaucoup changé chez moi sauf que chaque fois que tu vas ailleurs on dirait que ta sensibilité est, comment tu dis, hypersensible [...] et ça je pense qu'on a besoin de ça une fois de temps en temps pour ne pas l'oublier.

Après le séjour, Sophie tient le même discours, donc le stage lui permet de réaffirmer et de réactiver une sensibilité culturelle qu'elle avait déjà. Elle maintient donc sa vigilance vis-à-vis de l'ouverture à la diversité, une attitude qui pourrait selon elle s'estomper si elle n'est pas sollicitée. Pour Lucie, ce n'est pas seulement une question de réactivation d'une ouverture qui risque d'être oubliée. D'abord, avant le séjour, elle mentionne : *« je voyage et j'aime découvrir et apprécier les autres cultures »* et *« apprendre l'anglais m'a ouvert la porte (le cœur) aux autres, à d'autres cultures »*. Cependant, l'expérience au Maroc l'a certainement ouverte à d'autres cultures, car elle a senti pendant le séjour que les exercices brise-glace *« ça enlevait les barrières culturelles »*. Après le séjour, elle mentionne : *« je me rends compte que maintenant, il y a beaucoup de barrières qui sont tombées »* et ajoute que c'est *« mon attitude qui s'est ouverte »*. Par ailleurs, avant le séjour, Jacques mentionne : *« Nous avons eu une fête arabo-marocaine à notre centre scolaire communautaire. C'était super de voir la communauté marocaine qui partageait sa cuisine, ses recettes, ses coutumes »*. Malgré cette ouverture, il dit après le séjour au Maroc :

j'avoue, par contre, qu'avant de partir j'avais quand même une certaine image. Tu sais quand on pense au monde musulman, la femme, on pense que la femme est [presque] la servante de l'homme. Quand j'étais sur place, au fur et à mesure que ça avançait, je me suis rendu compte que c'est ancré dans leurs mœurs. C'est comme ça. Leur religion aussi. Mais c'est acceptable, mais c'est comme ça que ça se passe. [...] Or, chez moi ça n'a pas créé un sentiment de frustration [mais] de la compréhension.

Le stage semble avoir développé chez lui une attitude d'acceptation et de compréhension.

Pour ce qui est de la composante « connaissances », avant le séjour au Maroc, tous les stagiaires ont la perception de posséder un bagage de connaissances culturelles. Par exemple, Nicole avoue avoir des connaissances sur le Portugal comme il s'agit de l'origine ethnique de son mari et elle avait des connaissances sur le Maroc puisqu'elle était la seule du groupe à l'avoir visité. Sophie possède certaines connaissances sur le Burkina Faso pour y avoir travaillé quelques mois. Par ailleurs, les stagiaires ont la perception d'avoir acquis, par l'entremise du stage, des connaissances culturelles sur le Maroc, voire sur le monde arabo-musulman. Ils mentionnent avoir acquis des connaissances sur les pratiques religieuses, le concept de collectivité, les traditions culinaires, les marques de politesse, les formules de salutation, les modes de vie urbains et ruraux, les traits de caractère, les relations conjugales ainsi qu'entre les genres, la géographie, l'histoire, la langue, la place de la hiérarchie. Henri précise : *« tu es plongé dans une culture différente [...] ça rentre de tous bords tous côtés. J'ai donné l'exemple qu'on est des éponges de façon consciente et inconsciente »*. Outre les connaissances déclaratives, Lucie soutient qu'elle a fait, pendant et après le séjour, le transfert des connaissances acquises au Maroc vers les immigrants qu'elle côtoie dans son milieu scolaire au Canada. Elle mentionne, à la fin du séjour au Maroc :

ça m'a permis de bien connaître les gens que je côtoie quotidiennement, de mieux les connaître globalement pas personnellement, de mieux comprendre leurs comportements, leurs façons d'être, leurs façons de réagir, leurs moments colériques qui n'en sont pas, sur le plan personnel, c'est une meilleure compréhension.

Tout compte fait, bien que tous les stagiaires possédaient des connaissances sur différentes cultures avant le stage, ils ont la perception que le stage leur a permis d'accroître ces connaissances.

Par rapport à la composante « habiletés », nous constatons que le sous-indicateur « Modifier son agir et sa communication » est présent selon la perception des stagiaires avant le séjour au Maroc, mais le stage semble l'avoir développé davantage. Avant le séjour au Maroc, des stagiaires restent imprécis et stipulent qu'ils arrivent à s'adapter en situation interculturelle. Par exemple, Jacques mentionne : *« Je m'adapte assez facilement aux situations où cela demande d'utiliser mon intelligence culturelle »*. D'autres, comme Alain, sont plus précis : *« Cette année, nous accueillons un jeune du Mexique à notre école. [...] Pour ma part, je dois avouer que j'ai réalisé que je devais ralentir ou diminuer la vitesse avec laquelle je lui parle »*. Par ailleurs, pendant et après le séjour au Maroc, des stagiaires

estiment, d'une part, qu'ils se sont adaptés au Maroc et qu'ils ont corrigé certains comportements. D'autre part, certains mentionnent qu'ils ont changé ou changeront quelques-uns de leurs comportements au Canada pour s'adapter aux acteurs scolaires issus de l'immigration (EII, parents, enseignants) dans leur école. Alain souligne après le séjour :

d'avoir discuté de différents sujets [...] qui sont quand même souvent délicats autant des coutumes qu'au niveau de la religion. Je pense même que je suis en mesure de discuter avec un autre peuple que les Marocains. Puis avoir certaines habiletés pour faire attention, pour ne pas brusquer les choses. Puis d'être diplomatique dans mes communications ou dans mes relations [...].

Jacques, après le séjour, précise :

Je trouve que ça m'a conscientisé davantage [presque] de façon quotidienne [...] Je vais te donner un exemple. J'ai remarqué que les gens immigrants qui travaillent, je parle du personnel dans mon école, quand ils se voient entre eux, ils arrivent le matin et c'est toujours la grosse poignée de main, puis « comment ça va mon ami? ». Ils jasant deux, trois minutes. Après ça, « bang » la journée est partie. [...] Tandis que les Nord-Américains, nous autres, on a tendance « salut, comment ça va? » puis on rentre chacun dans nos bureaux. C'est une chose que moi j'ai changée. Chaque fois que je les vois, on se serre la main. C'est drôle, pour moi ça a apporté quelque chose de plus rafraîchissant et c'est [plaisant]. Ça commence bien la journée.

Donc, selon la perception des stagiaires, le stage leur a permis de développer davantage ce sous-indicateur; il les a amenés à préciser leurs façons d'agir et de communiquer avec d'autres peuples et avec des acteurs scolaires issus de l'immigration au Canada.

Toujours en lien avec la composante « habiletés », avant le séjour au Maroc, des stagiaires ont la perception d'avoir développé l'indicateur : « identifier et répondre aux besoins des immigrants de l'école pour développer leur plein potentiel, résoudre des conflits à l'école ». Par exemple, Nicole est consciente des défis scolaires qu'implique une communauté issue de l'immigration, mais Jacques mentionne : « j'ai du mal à repérer certains défis que les élèves, par exemple, auraient dans mon école. On ne voit pas toujours ce qui se passe ». En plus, des stagiaires mettent déjà en pratique des stratégies pour venir en aide aux immigrants de leur école : développer une relation avec les parents, structurer l'accueil d'élèves ou d'enseignants immigrants, travailler avec un travailleur en établissement ou un agent de liaison, offrir des cours d'anglais d'appoint. Néanmoins, le stage semble aussi avoir une influence sur le développement de ce sous-indicateur. Selon la perception de stagiaires pendant et après le séjour au Maroc, il apparaît que le fait d'avoir vécu le stage leur permettra de mieux répondre aux besoins des acteurs scolaires de leur école :

personnel immigrant, parents d'EII, EII, enseignants des EII. En ce qui concerne le personnel scolaire immigrant, le stage permet d'améliorer les relations entre le stagiaire (direction d'école) et le personnel (enseignants immigrants et agent de liaison), de prendre conscience de l'importance d'encadrer pédagogiquement les enseignants immigrants et de les aider à choisir le mentor avec qui ils se sentiront le plus à l'aise ainsi que de renforcer des convictions telles que l'importance de donner accès aux enseignants immigrants à des positions de leadership. Jacques mentionne après le séjour :

j'étais obligé quelque part de structurer davantage les immigrants qui viennent travailler dans notre école parce que moi, je [tenais] même pour acquis que ces gens-là étaient intégrés puis qu'ils connaissaient notre système [...] J'ai décidé d'accompagner davantage, c'est-à-dire que je les rencontre de façon informelle ou formelle [...] Je ne veux pas dire que le personnel qui est nord-américain le fait toujours à 100 %, que c'est toujours bien fait. Ce n'est pas ça que je dis, mais c'est à peu près acquis pour nous autres qui avons eu notre formation en Amérique du Nord.

En ce qui concerne les parents d'EII, le stage permet également de réaliser qu'il faut augmenter la fréquence des rencontres avec eux. De plus, le stage donne la possibilité d'améliorer la relation entre le stagiaire (direction d'école) et les parents d'EII en étant possiblement plus à l'écoute de leurs besoins, en ayant davantage la capacité d'analyser les situations interculturelles et de communiquer dans de telles situations de même qu'en ayant certainement plus confiance en leur capacité de leader interculturel et le sentiment (d'efficacité) qu'ils peuvent affronter les parents d'élèves d'autres cultures. Henri mentionne, après le séjour :

on rencontrait une famille qui venait d'ailleurs et les [enseignants] m'avaient dit « [Henri] quand on les rencontre on ne comprend rien ». J'ai dit : « Je vais être à la rencontre cette fois-ci puis on va s'assurer de comprendre le message, mais soyons sensibles ». [...] parce que peut-être qu'au niveau culturel on n'a pas le même [bagage] donc il faut juste s'assurer qu'on se comprenne bien, qu'on a les mêmes définitions [...].

Également, le stage a influencé la pratique des stagiaires par rapport aux EII. Ils comprennent mieux leurs besoins et réalisent qu'il importe de modifier les services pour leur offrir des cours plus adaptés (plus grand nombre de cours de français, des cours sur l'utilisation des technologies), un meilleur accueil, un suivi à long terme, des ressources didactiques plus adaptées et d'améliorer les évaluations diagnostiques. Ils constatent qu'il faut impliquer les EII dans l'école et qu'il pourrait être approprié de glisser quelques mots

aux élèves arabes dans leur langue d'origine. Ils voient aussi l'importance de soutenir les enseignants de ces élèves, entre autres, par des formations spécialisées. Jacques stipule :

Puisque j'ai fait ce stage-là, mon rôle c'est de sensibiliser mon personnel enseignant par rapport à l'immigration, par rapport aux élèves qui fréquentent notre école, les sensibiliser au niveau culturel, au niveau pédagogique et ensuite avoir un plan d'action pour être certain de répondre aux besoins de ces élèves-là. [...] En ayant fait ce stage-là, je deviens un leader, le leader interculturel dans l'école.

Pour Nicole, le stage a confirmé ses convictions et lui donne le courage d'affronter des enjeux pédagogiques délicats, soit l'accès aux voies préuniversitaire pour les élèves noirs :

Avant, j'avais [presque] peur d'identifier ou d'approcher des enseignants pour jouer ce rôle de crainte qu'ils me croient « raciste ». Au contraire, ces enseignants se sentent reconnus et utiles, car ils ont beaucoup à m'apprendre et à nous apprendre pour mieux accueillir et accompagner nos nouveaux élèves.

Certes, ce sous-indicateur préalablement présent avant le séjour au Maroc semble, selon les stagiaires, poursuivre son développement par l'entremise d'un stage interculturel au Maroc.

En somme, même pour des stagiaires ayant déjà développé certains indicateurs et sous-indicateurs avant le stage, celui-ci leur a été utile, car il leur a permis de les affiner. Donc, un stage interculturel à l'international est pertinent même pour des directions et futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique qui ont la perception d'avoir une CI. Dinnan (2009) a d'ailleurs observé le même phénomène chez une direction d'école participant à un stage de courte durée au Mexique. En effet, cette direction qui semblait déjà culturellement compétente avant l'immersion a mentionné que cette expérience lui a servi de « rappel » pour éviter de tomber dans la complaisance. Nous constatons que le développement de la CI se fait donc progressivement et elle peut s'améliorer à la suite de nouvelles expériences interculturelles (Bennett et Bennett, 2004; King et Baxter Magolda, 2005), ce qui confirme que cette compétence des directions et futures directions d'école s'inscrit au sein d'un continuum de développement comme cela a été évoqué par Lindsey *et al.* (2009). Toutefois, nos outils de collecte de données utilisés pour notre projet de recherche ne nous permettent pas de situer les stagiaires sur ces continuums.

7.2.2.2. Indicateurs et sous-indicateurs développés par plusieurs stagiaires pendant et après le séjour au Maroc. À propos de la composante « attitudes », par l'entremise du stage interculturel, des sous-indicateurs de « l'ouverture » ont été développés par plusieurs

stagiaires franco-canadiens selon leurs perceptions (rectangle pointillé dans le Tableau 7.4). Plus spécifiquement, ils ont développé une motivation à l'apprentissage interculturel, ils ont ressenti de l'attachement, de l'amitié vis-à-vis d'autres cultures et ils ont changé leurs perceptions. Ils ont aussi développé une ouverture à la diversité, mais comme ce sous-indicateur a déjà été traité dans la section précédente, nous n'y reviendrons pas. D'abord, pendant le séjour au Maroc, des stagiaires semblent avoir développé une motivation à l'apprentissage interculturel. Parmi eux, Henri mentionne : *« j'ai le goût de tout connaître, de m'imprégner de la culture, d'apprendre l'arabe et surtout de communiquer avec des gens fascinants »*. Après le séjour, il maintient : *« j'ai encore le désir d'en connaître plus »*. Alain précise que cette motivation découle du fait que *« je voulais apprendre plus parce que [...] je m'en allais dans un pays étranger pratiquement seul »*, sans ses proches. Pour Sophie, c'est un intérêt pour approfondir la langue et les cultures arabes et pour Sylvie, c'est un goût pour la découverte d'autres systèmes scolaires. En ce qui concerne la motivation à poursuivre une formation interculturelle, Sylvie mentionne qu'il existe peu d'offres de formation de type immersion pour une direction d'école qui souhaiterait continuer à développer sa CI dans un autre pays : *« même si moi je décidais de vivre un autre stage [...] puis je veux aller dans un autre pays, ce n'est pas juste, je décroche le téléphone et j'appelle un stage »*. Lucie, après le séjour, mentionne qu'elle a déjà planifié de se rendre au Burkina Faso à l'été suivant par l'entremise du programme outremer de l'Association canadienne des enseignants pour assouvir sa curiosité et elle ajoute : *« je te dis, je ne veux pas pousser trop, mais même les études de doctorat que je veux entretenir ou commencer ont un rapport avec l'Afrique. Ça ne peut plus être hors de moi maintenant »*. Alain, à la fin du séjour au Maroc, ne mentionne pas qu'il aimerait retourner en immersion bien qu'il le mentionne après le séjour, mais précise :

je vais être plus capable de tirer profit des expériences des autres maintenant que moi j'ai vécu une expérience comme celle-ci. Donc, le tout petit peu qu'on nous donnait au niveau culturel [au conseil scolaire], moi je n'en profitais pas, mais là je vais être plus en mesure d'en profiter compte tenu de ce que j'ai vécu ici [au Maroc].

Ainsi le stage semble-t-il avoir motivé des stagiaires à faire et à poursuivre différents types d'apprentissage interculturel et semble avoir mobilisé leurs intérêts. En ce qui a trait au sous-indicateur « ressentir de l'attachement, de l'amitié ou se sentir plus proche d'autres cultures », des stagiaires ont la perception de l'avoir développé pendant et après le séjour.

D'ailleurs, le séjour au Maroc semble avoir eu un impact pour Henri qui est « *en amour avec un pays* ». Sophie mentionne : « *il y a quelque chose qui se passe quand tu prends un repas au Maroc avec d'autres gens, puis je trouve que le lien se tisse tout de suite* ». Quant à Lucie, à la fin du séjour au Maroc, elle souligne :

j'aurais aimé avoir cette expérience quand j'ai ouvert l'école. [...] je pense que ça ne se voyait pas, je pense que je ne le savais pas, mais je pense que j'aurais mieux, j'aurais encore plus aimé les gens qui m'entourent. Puis là, je veux retourner, pas en compensant, mais en établissant, si je peux dire, une certaine complicité avec eux.

Après le séjour, elle précise : « *j'aime ces gens sans condition. Alors qu'avant, je pense que j'avais des conditions* » et « *le stage au Maroc m'a ouvert la porte de l'Afrique, de l'amitié africaine* ». Pour ce sous-indicateur, outre l'attachement et l'amitié, il est aussi question du sentiment de proximité et d'appartenance. Alain parle de sentiment de proximité : « *[...] on se rejoint quelque part, on est tous des êtres humains. Donc c'est important pour moi aussi de voir que des musulmans, on peut être près [l'un et l'autre], loin physiquement, géographiquement parlant, mais près* ». Par ailleurs, Sylvie et Sophie voient la pertinence de développer un sentiment d'appartenance avec le Maroc afin d'améliorer l'accueil des nouveaux arrivants. Sophie précise :

qu'en créant un petit lien d'appartenance avec le Maroc, c'est comme si l'on avait un petit lien d'appartenance avec ces gens qui arrivent [au Canada]. [...] on a ce sentiment qu'ils pourraient ressentir aussi et qui pourrait aider à l'intégration, à l'inclusion.

Sophie ajoute que c'est son intérêt pour la langue arabe qui lui permettra de tisser des liens avec les élèves au Canada, donc de se rapprocher d'eux. Par ailleurs, Nicole soutient que le fait de venir au Maroc en stage lui a donné un prétexte avant de partir pour parler avec les enseignants marocains de son école afin de mieux se préparer et de mieux connaître ce pays. Cette discussion lui a permis de passer du temps avec ces enseignants issus de l'immigration et de tisser des liens avec eux. Après le séjour, ce sentiment se transforme en sensibilité :

tout ce qui se passe au Moyen-Orient en ce moment [le printemps arabe] puis en Tunisie et les pays dans ce coin-là. Bien parce qu'on y est allé, quand ça dit Maroc, à un moment donné ça fait que les deux oreilles sont pointées puis là on écoute beaucoup plus. (Henri)

Tout compte fait, le stage semble avoir déclenché des sentiments liés à l'attachement, à l'amitié et à la proximité vis-à-vis des Marocains du Maroc ou des acteurs scolaires arabo-musulmans au Canada. Par rapport au changement des perceptions, il appert que le stage

interculturel au Maroc a modifié, selon les stagiaires, leurs impressions, notamment par rapport à l'islam et aux acteurs scolaires. Sylvie, pendant et après le séjour au Maroc, soutient qu'elle n'a :

[...] pas eu la chance de connaître beaucoup les gens d'autres cultures alors ce qu'on entend dans les médias, ce qu'on lit [...] on se fie à ça puis on se crée des perceptions. Venir au Maroc, dans un pays musulman, m'a ouvert les yeux [...]

et « d'être là sur place ça éclaircit ces choses-là ». Entre autres, Sylvie reconnaît qu'elle croyait que la relation parent-enfant était très « *dure et militaire* » alors qu'elle a observé au Maroc beaucoup de mères et de pères donner de l'affection, de l'amour à leur enfant. De plus, Nicole réalise à la fin du séjour au Maroc : « *j'ai conclu que les gens avec qui l'on était représentaient une gamme d'adhérence, disons à la religion, comme n'importe qui* ». Outre le changement de perception vis-à-vis de l'islam et des musulmans chez cinq stagiaires, certains ont changé leurs perceptions par rapport à la pédagogie et aux acteurs scolaires. Pendant le séjour au Maroc, Nicole note : « *J'ai été impressionnée par le niveau de connaissance en pédagogie, à nouveau – ma première impression du Maroc est confirmée auprès des professionnels de Settat* » et Henri de mentionner : « *Mon directeur [marocain] est super organisé. Tout est sur son mur. Il a pensé à tout. Je me surprends à être étonné. Pourquoi est-ce que je pensais qu'il [ne] serait [pas] organisé?* » Bref, les stagiaires semblent indiquer qu'ils ont changé certaines de leurs perceptions erronées. Finalement, le stage interculturel au Maroc, un pays majoritairement musulman et arabophone en Afrique, semble avoir eu une influence sur l'indicateur « ouverture » pour la majorité des stagiaires. Cette ouverture nous semble d'autant plus importante alors qu'on reconnaît une recrudescence de l'islamophobie en Occident depuis les événements de septembre 2001 (Parini, Gianni et Clavien, 2012). D'ailleurs, le rapport Bouchard-Taylor (2008) suivant la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles au Québec souligne que « les musulmans, et en particulier les arabo-musulmans, sont présentement – avec les Noirs – le groupe le plus touché par les diverses formes de discrimination » (p. 234). Pour les auteurs du rapport, « le moyen de surmonter l'islamophobie, c'est de se rapprocher des musulmans et non pas de les fuir » (p. 235). De fait, le stage interculturel au Maroc, par l'ouverture qu'il peut provoquer chez ses participants, ne peut qu'être un instrument pour atteindre cet objectif.

En ce qui a trait à la composante « connaissance », le stage a permis, selon plusieurs stagiaires, de développer leurs connaissances sur les cultures et le système d'éducation marocains. Nous avons déjà traité du premier indicateur, alors nous nous attarderons seulement au deuxième : « connaissances sur différents systèmes d'éducation ». Premièrement, pendant et après le séjour, Sophie en sait plus sur la langue d'enseignement au Maroc, Sylvie mesure les interactions entre les acteurs scolaires (ex., direction et enfants) et Lucie connaît le style de gestion de la direction. Deuxièmement, des stagiaires utilisent les connaissances acquises sur le système d'éducation du Maroc pour questionner les pratiques de leur école. Par exemple, Alain, après le séjour au Maroc, nous apprend qu'il a réinvesti ses apprentissages :

j'ai eu la chance d'avoir plusieurs vidéo-clips que j'ai pu montrer aux membres du personnel enseignant. Des vidéo-clips d'enseignants du Maroc en plein milieu d'une leçon [...] au niveau des installations scolaires, de la réaction des élèves face à une telle leçon [...] du travail des élèves, des uniformes. Puis ça a vraiment amené beaucoup de réflexion au niveau du personnel, de savoir ce qui se fait ailleurs comparativement à ici [...] et d'essayer de voir ce qu'on peut apprendre de cela. Comme je te l'ai mentionné, même s'ils ont peut-être moins de ressources que nous, on peut apprendre des choses puis, je crois avoir réussi parce que les membres du personnel en parlent encore au salon de temps à autre. Ça a suscité beaucoup de discussions au niveau de la pédagogie, de la place de l'enfant dans l'école, de la place des enfants en besoin et du rôle des parents. [...] à toutes les réunions du personnel, je [présentais] des petits bouts [...] La première fois, on a regardé, au niveau de la pédagogie, les stratégies d'enseignement. [...] le deuxième thème, c'était sur la participation des élèves marocains qui étaient très, très, très actifs [...] je leur ai demandé : c'est quoi la motivation de ces élèves-là? Pourquoi nos élèves on ne peut pas les engager [comme ça]? On a soulevé la question de la survie [...] nos enfants n'ont pas d'urgence d'apprendre. [...] Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour que les élèves soient tellement engagés dans les leçons qu'il faudrait les calmer. [Ce sont] des discussions [pour lesquelles] on n'a pas encore trouvé de solutions [...].

Quant à Lucie, après le séjour au Maroc qui lui a permis d'acquérir des connaissances en gestion scolaire, elle mentionne avoir changé ses propres pratiques :

C'est certainement une différence que j'ai faite à mon retour [...] Ce que j'ai vu au Maroc c'est que les gens, même ceux qui étaient en direction, étaient avec les élèves et moi c'est devenu, c'était toujours important, mais c'est devenu encore plus important. C'est beau les papiers, mais il n'y a rien de tel qu'une présence [...] je suis plus souvent dans le couloir, je suis là aux rentrées et sorties de récréations [...].

Troisièmement, certains stagiaires mentionnent qu'ils font le transfert des connaissances acquises sur le système scolaire marocain aux acteurs scolaires issus de l'immigration dans leur école. Par exemple, après le séjour au Maroc, Jacques soutient :

ça m'a permis [...] de voir vraiment sur place comment ils fonctionnent et comment les élèves eux aussi fonctionnent avec ces enseignants-là. Par exemple, de voir la structure au niveau de la discipline [...]. Donc, j'ai compris davantage que les gens qui viennent travailler avec nous sont habitués à ce genre de discipline. Quand ils arrivent dans notre système où c'est beaucoup plus ouvert et des fois même trop, des fois ils n'ont pas toujours les outils pour être capables de faire face à cette situation. Moi, je les accompagne davantage pour essayer justement de les outiller.

Ce dernier aspect est d'autant plus important étant donné que les priorités d'une direction d'école qui gère une école diversifiée devraient être, selon l'étude de Walker et Dimmock (2005), d'assurer la réussite scolaire des EII et la rétention des enseignants issus de l'immigration. De fait, nos données vont à l'encontre de la professeure Mc Andrew (2009) qui craignait que les stagiaires ne transfèrent et ne généralisent pas leurs apprentissages.

Pour ce qui est de la composante « habiletés », autant pendant qu'après le séjour au Maroc, plusieurs stagiaires franco-canadiens ont la perception que le stage interculturel leur a permis de développer les sous-indicateurs « observer, écouter, questionner et discuter », « analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité », « modifier son agir et sa communication » et « identifier et répondre aux besoins des immigrants pour développer leur plein potentiel, résoudre des conflits à l'école » (rectangle pointillé dans le Tableau 7.6). Comme nous avons traité des deux derniers sous-indicateurs dans la section précédente, nous n'y reviendrons pas ici.

Par rapport au sous-indicateur « observer, écouter, questionner et discuter », d'une part, plusieurs stagiaires ont la perception d'avoir accompli ces actions pendant la formation au Maroc. Sylvie mentionne pendant le séjour : « *J'ai su poser plusieurs questions* ». Elle ajoute : « *s'offrir l'occasion d'échanger et de vivre quelque temps avec des gens d'ailleurs, c'est se permettre de voir et d'entendre d'autres perceptions sur une même réalité* ». D'ailleurs, des stagiaires ont réalisé l'importance de questionner différentes personnes sur un même sujet pour avoir différentes perspectives d'une situation au Maroc :

en côtoyant les directions d'école marocaine, j'ai une histoire, une perception. Je parle aux enseignants marocains à la retraite [...] ça te donne un autre morceau du casse-tête. Je parle au directeur qui est dans le milieu rural « ah, cela est-il vrai? ». Je parle au chauffeur de taxi, puis lui, il a une théorie [...]. Moi arrivé au Canada, ce n'est pas [Alain] qui va parler, ce n'est pas moi qui vais parler, c'est à travers mes expériences. Je vais être capable de citer des personnes puis donner plusieurs dimensions. (Alain)

D'autre part, il semble que ces stratégies d'apprentissage sont également transposables dans leur milieu scolaire au Canada. Certains stagiaires mentionnent que le stage les a amenés à discuter et à questionner davantage les membres de leurs communautés scolaires : *« je pense que je n'aurai pas peur de poser certaines questions à mes collègues arabes ou avec des parents arabes. Déjà, avant de venir, j'ai commencé à poser certaines questions que je n'osais pas poser avant »* (Nicole). Lucie ajoute :

Je parle de musulmans, mais j'ai beaucoup de gens d'Afrique noire dans mon école. Puis ça ne m'aidera pas à comprendre ces gens-là nécessairement avec ce stage, mais je saurai peut-être mieux comment m'y prendre. Ce que j'ai appris avec les musulmans, les Marocains, je saurai peut-être comment mieux m'y prendre pour aller chercher de l'information pour les autres nations qui habitent mon école. [...] Je sais pertinemment que si je veux connaître l'Afrique noire, il faudra que j'aille à la source et puis que j'aille voir aussi comment ça se passe là-bas, mais peut-être que la façon dont je questionnerai les gens qui m'entourent de l'Afrique noire à l'école sera un peu différente que ce que je faisais avant, mais je me sens plus à l'aise de les questionner directement.

Bref, il nous semble qu'il est très important que ce sous-indicateur de la CI, identifié entre autres par Deardorff (2006) et Earley et Mosakowski (2004a), soit développé, car nous pouvons supposer qu'en ayant les outils pour apprendre sur les cultures du Maroc, les stagiaires pourront continuer leurs apprentissages et poursuivre le développement de leur CI vis-à-vis d'autres cultures.

En ce qui a trait au sous-indicateur « analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité », les stagiaires effectuent des comparaisons entre les cultures et les systèmes d'éducation canadiens et marocains autant pendant le séjour qu'après. Plusieurs stagiaires arrivent à percevoir les similitudes malgré les variations. À titre d'exemple, après le séjour, Alain mentionne que le stage lui a permis :

d'aller au loin, puis de voir que nous sommes différents sur tellement de domaines si tu veux superficiels, mais qu'[en fin de compte] on a un lien commun qui nous retient ensemble en tant qu'humains. Quoique tu penses, ta race, ta religion, tes coutumes, il y a une force, une énergie qui va au-delà de ça.

Qui plus est, dans leurs analyses, des stagiaires font preuve d'ethnorelativisme. Par exemple, Alain mentionne après le séjour au Maroc que le stage : *« [...] a changé ma philosophie, ma vision. Quelque part, nous sommes complètement différents, mais nous sommes aussi pareils »*. De plus, cette « analyse » semble provoquer un certain rapprochement entre les membres de groupes culturels différents, ce qui a une influence sur l'indicateur

« attachement, amitié, se sentir plus proche des gens d'autres cultures ». Cela affecte même la relation entre la direction d'école et les EII, les parents d'EII de même que les enseignants issus de l'immigration. D'ailleurs, Lucie soutient pendant le séjour qu'elle a « *certainement une plus grande chaleur envers ces gens qui me semblaient [...] tellement éloignés de moi, question de religion en particulier. Une plus grande chaleur [...] étant donné que je me sens moins différente ou que je les sens moins différents* ». Finalement, nous avons vu précédemment que des comparaisons sont également faites entre le peuple marocain au Maroc et les acteurs scolaires immigrants au Canada permettant ainsi de mieux répondre aux besoins de ces derniers et de s'adapter. En outre, Abdallah-Pretceille (2011) met en garde les concepteurs de séjours d'échange en mentionnant que ces derniers sont souvent un lieu où les différences entre les groupes sont renforcées au détriment des ressemblances. Tout compte fait, il semble que le stage a autant permis aux stagiaires de percevoir les variations que les similitudes entre les cultures. Par ailleurs, selon le continuum du développement de la CI de Hammer (2011), le fait d'identifier et d'apprécier les différences culturelles de même que les éléments communs entre ses cultures et celles des autres correspond à une mentalité ethnoculturelle plutôt que monoculturelle et plus précisément à des comportements d'« acceptation ».

En conclusion, il semble que la majorité des stagiaires ont développé plusieurs indicateurs à la suite du stage interculturel au Maroc (l'ouverture surtout par rapport aux musulmans et à l'islam, les connaissances sur les cultures et le système d'éducation marocains, l'adaptation et l'utilisation de stratégies d'apprentissage) de même que des sous-indicateurs (l'analyse des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité et l'identification des besoins des immigrants). Nos résultats viennent confirmer les propos de Fowler et Blohm (2004), à savoir que l'immersion développe des habiletés, des connaissances et des attitudes pour pouvoir évoluer en situation interculturelle. De plus, ils confirment l'hypothèse que l'immersion culturelle est une façon de développer la CI des directions ou futures directions d'école émise par Bustamante *et al.* (2009), Dinnan (2009), Herrity et Glasman (1999) ainsi que Hoff *et al.* (2006).

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Le stage interculturel devrait avoir lieu dans un pays musulman.
 - b) Les stagiaires devraient être encouragés à recueillir du matériel (photos, films) dans les écoles au Maroc qui les autoriseraient pour l'utiliser dans leur école au Canada.
-

7.2.2.3. Pérennité de la perception du développement des composantes de la compétence. En ce qui concerne la composante « attitudes », à partir du Tableau 7.4, il semble que dans la plupart des cas la perception de compétence pendant et après le séjour au Maroc se maintienne. Toutefois, ce n'est pas toujours le cas (cercles pointillés dans le Tableau 7.4). Par exemple, entre le pendant et l'après du séjour au Maroc, moins de stagiaires ont la perception d'avoir développé l'indicateur « ressentir de l'attachement, de l'amitié ou se sentir plus proche d'autres cultures ». À titre d'exemple, Sylvie mentionne pendant le séjour au Maroc :

il y a eu des amitiés qui ont été tissées [avec les Marocains], je ne sais pas à quel point ça va être des amitiés qui vont durer ou si c'était simplement de la politesse avec la visite. C'est le temps qui va nous le dire.

Cette amitié n'est pas réitérée après le séjour. Donc, l'amitié développée envers les Marocains côtoyés au Maroc ne semble pas durable comparativement à celle développée envers l'ensemble du peuple marocain et musulman. En outre, rarement, arrive-t-il qu'un indicateur ou un sous-indicateur qui n'avait pas été mentionné pendant le séjour soit souligné après le séjour. Par exemple, Nicole qui se connaît mieux après le séjour :

je pense que ça m'a forcé à réfléchir de façon directe à mes points de vue, à mes attitudes, à mon comportement, à mes réactions face à la communication avec des personnes d'autres cultures [...] je pense que cela a un petit peu aiguisé la perception de mes réactions personnelles.

En somme, dans l'ensemble, la perception de compétence par rapport aux indicateurs et sous-indicateurs de la composante « attitudes » de la CI pendant le séjour au Maroc semble se maintenir après le séjour.

Pour ce qui est de la composante « connaissances », tous les stagiaires ont la perception d'avoir acquis des connaissances sur les cultures du Maroc et sur son système d'éducation pendant le séjour au Maroc. Après le séjour, tous les stagiaires, sauf Henri (cercles pointillés dans le Tableau 7.5), ont cette perception, ce qui démontre une certaine durabilité de la perception de compétence. Toutefois, bien qu'Henri ne mentionne pas ces connaissances explicitement après le séjour au Maroc, nous croyons que ce dernier a certainement gardé en mémoire certaines informations apprises sur les cultures et le système scolaire marocains, car il précise qu'il pourrait transmettre des connaissances sur le Maroc à de nouveaux stagiaires qui participeraient à de prochains stages : « *puis j'organiserais un processus de mentor-mentoré avec les vieux puis les nouveaux* ». Par ailleurs, nous

remarquons qu'après le séjour au Maroc, au lieu de se remémorer les connaissances acquises, les stagiaires semblent davantage chercher à réinvestir ces connaissances dans leur école, donc à les opérationnaliser. À ce titre, pendant le séjour au Maroc, Nicole précise qu'elle a acquis des connaissances sur : la gestion des écoles marocaines, les injustices que subissent certains élèves, la langue d'enseignement, la réforme éducative (plan d'urgence), les approches pédagogiques souhaitées et pratiquées, la gestion des comportements, les ressources matérielles et l'inutilisation de l'informatique. Après le séjour au Maroc, elle mentionne que le stage lui a permis d'« *être capable de regarder et d'analyser le système d'éducation là-bas* ».

Concernant le développement des indicateurs de la composante « habiletés », la perception des stagiaires semble constante dans le temps (les cercles pointillés dans le Tableau 7.6). Toutefois, il arrive qu'un indicateur ne soit pas mentionné après le séjour. Par exemple, pour le sous-indicateur « analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité », Henri précise seulement pendant le séjour :

lorsqu'on connaît un peuple, on devient capable de faire des références avec notre vécu. On trouve les similitudes [...]. Donc la connaissance modifie la perception, transforme le dialogue et surtout permet l'avènement d'une « appropriation de la différence » culturelle. Je connais l'autre et je peux comprendre ses différences.

Par ailleurs, certains indicateurs ne sont pas perçus par les stagiaires comme étant développés pendant le séjour au Maroc, mais ils s'avèrent l'être après le séjour :

quand je suis revenue du stage, j'ai partagé cette expérience avec les élèves. Les élèves, ça les intéresse [...]. J'ai montré des photos d'écoles là-bas. C'est un super partage et ma suppléance je l'ai faite beaucoup à mon ancienne école. C'est à [nom d'une ville] que le pourcentage des nouveaux arrivants est très bas. C'est en bas de dix pour cent. (Sophie)

En effet, Sophie ne pouvait pas avoir développé le sous-indicateur « ouvrir sa communauté à la diversité » au Maroc parce qu'elle n'a pas participé à l'activité « rendez-vous en ligne avec une école canadienne », mais cela démontre qu'elle a pris certains moyens au retour du séjour pour ouvrir sa communauté à la diversité. Bref, bien que cela ne soit pas toujours le cas, nous pouvons affirmer qu'il y a une certaine durabilité dans la perception des stagiaires de leurs apprentissages réalisés par l'entremise du stage.

Tout compte fait, en ce qui concerne l'impact à court terme du séjour au Maroc, il semble qu'après six mois, les stagiaires ont encore la perception d'avoir développé des indicateurs de la CI. Mansuy (2005) rappelle que divers facteurs, à l'étape du codage de

l'information, peuvent influencer une mémorisation efficace : « les conditions d'apprentissage, le degré d'attention, la motivation, l'état physiologique et affectif » (p. 83). De fait, la constance observée chez les stagiaires peut être attribuable au fait que notre stage a la qualité d'offrir des conditions d'apprentissage particulières (*in situ*) et d'optimiser la motivation de même que l'état affectif pour créer des souvenirs permanents. Premièrement, Alain mentionne :

quand tu apprends quelque chose de façon déclarative ou juste de l'information, tu l'enregistres et je ne suis pas sûr que ça change ta vie et que plus tard dans un an, dans six mois, dans deux ans tu pourras t'y référer; ça va être un petit peu flou, mais lorsque tu vas en profondeur, lorsque tu le vis, tu ne peux pas l'oublier. Tu ne l'oublieras jamais. Dans 10 ans, ça se peut que je rencontre quelqu'un ou j'utilise une expérience que j'ai vécue ici pour mieux me sortir d'une situation problématique ou pour mieux communiquer avec quelqu'un ou pour être plus tolérant. Je serai plus en mesure de le faire parce qu'on l'a vécu sous forme de stage.

À ce sujet, Roegiers et De Ketele (2000) soulignent : « Tout d'abord, l'approche par les compétences garantit une **meilleure fixation des acquis**. En effet, les travaux sur l'apprentissage ont montré qu'un savoir est d'autant mieux acquis qu'il a été mobilisé dans le cadre de la résolution d'un problème (De Ketele et Hanssens, 1999) » (p. 77). Deuxièmement, bien que certains stagiaires aient fait preuve de désengagement pour quelques activités, dans l'ensemble, nous constatons que l'immersion a suscité leur intérêt; plusieurs ont développé le sous-indicateur « motivation à l'apprentissage interculturel ». Fowler et Blohm (2004) ajoutent que l'immersion est un contexte de formation qui provoque une motivation d'apprendre élevée et immédiate. Troisièmement, quatre stagiaires ont clairement évoqué que le fait de vivre des émotions a un impact sur le développement de la CI (Tableau 7.7). Ainsi les états émotionnels ont-ils pu affecter la rétention de leurs perceptions de compétence. À ce sujet, Bandura (2007) affirme à partir de la théorie du réseau de Bower que les événements associés en mémoire avec des émotions peuvent être plus facilement remémorés. Outre la pérennité générale des perceptions, dans certains cas, certains indicateurs développés pendant le séjour ne semblent plus l'être après le séjour. D'ailleurs, comme mentionné précédemment, la compétence se construit graduellement et il semble qu'elle doive être réactivée pour se conserver (Roegiers et De Ketele, 2000). En plus, dans un article portant sur la formation en cours d'emploi pour les enseignants, Gaudreau *et al.* (2012) énumèrent plusieurs recherches démontrant que le développement professionnel ponctuel (conférence et atelier) ne provoque pas des changements de pratiques durables.

Donc, nous émettons l'hypothèse que réactiver la CI après le séjour au Maroc puisse être utile pour maintenir la perception de compétence, de là l'importance pour les stagiaires de prévoir d'autres formations ou expériences interculturelles. Notre formation proposée après le séjour a, entre autres, cette fonction. Qui plus est, le plan de gestion présenté lors de cette activité prévoit la mise à contribution de la CI pour trois années scolaires. Toutefois, après le séjour au Maroc, les stagiaires pourraient aussi être invités à consulter un site Internet, soit un contexte de formation informel, où ils retrouveraient de courts textes et des articles à lire, des capsules vidéo à regarder, des questionnaires à remplir, des forums de discussion pour favoriser les échanges entre les stagiaires (directions et les futures directions d'école), etc. En ce qui concerne les forums de discussion, ils pourraient faire office de « communautés de pratique ». Ce dernier concept fait référence à un groupe de personnes qui ont en commun une préoccupation, des problèmes ou une passion et qui entrent en interactions les uns les autres régulièrement pour approfondir leur connaissance et leur expertise dans le domaine qu'ils partagent (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). De fait, par les forums de discussion, les stagiaires pourraient explorer des concepts reliés à la diversité ELR de même qu'ils pourraient s'entraider en cherchant des solutions pour résoudre des défis interculturels.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Concevoir et créer un site Internet portant sur la gestion inclusive de la diversité. Après le séjour au Maroc, les stagiaires pourraient être invités à consulter ce site Internet dont le contenu (courts textes et articles scientifiques, capsules vidéo, questionnaires, forums de discussion, etc.) serait sporadiquement renouvelé.
-

7.2.2.4. Indicateurs et sous-indicateurs qui n'ont pas été développés, qui n'ont pas été mentionnés et qui sont en voie de développement. En ce qui concerne la composante « attitudes », certains stagiaires ont la perception de ne pas avoir développé leur sentiment d'autoefficacité. D'abord, Sophie démontre une perception contradictoire à propos de son sentiment d'autoefficacité. D'une part, elle mentionne que la journée de parrainage lui procure un sentiment d'autoefficacité : « à long terme, quand tu es jetée dans la mer, puis que tu nages [...] tu es fière de toi, tu l'as fait, cette journée-là ». D'autre part, elle dit que le stage lui procure un sentiment d'incompétence : « tu sais pour moi là tout de suite, je me sens incompétente » et elle ajoute :

par rapport à notre évaluation de notre intelligence culturelle [...] je m'étais donné 9 en partant puis là je me suis donnée 7. Je pense que c'est parce qu'on est là puis on se sent tellement incompétent quand, tu sais on oublie, quand on était au Canada

depuis quelques années on oublie, on se pense plus compétent qu'on est, puis finalement, j'ai fait plein d'erreurs.

Bien qu'elle puisse se sentir incompétente, Sophie a également une perception plus juste de sa compétence. Jacques ressent un sentiment réciproque pendant le séjour au Maroc :

Il y a une journée, je me suis senti complètement incompétent totalement. [...] Puis même s'il y avait beaucoup d'immigrants qui travaillaient avec moi, je me disais : « ça va, je sais comment ça marche ». Je suis arrivé ici, puis je ne savais pas du tout comment ça marche. C'est là, je me sentais incompétent. Des choses qui sont reliées surtout à la religion.

Selon nous, malgré cette diminution du sentiment d'autoefficacité, le stagiaire peut être amené à se remettre en question, à analyser ses pratiques donc à « s'autoanalyser ». La « connaissance de soi » qui découlera de cette analyse fera peut-être en sorte que le stagiaire sera plus enclin à modifier certaines façons de faire peu inclusives et sera plus ouvert à poursuivre sa formation interculturelle. À ce sujet, Jacques mentionne à la fin du séjour :

j'en suis à mes dernières heures au Maroc, je me demande de plus en plus si mes compétences interculturelles n'ont pas diminué plutôt qu'augmenter. J'ai des doutes et je n'ai pas de réponse à cela. Je sais une chose, toutefois, c'est que cette formation fut des plus enrichissantes et qu'elle m'a permis de réfléchir davantage à propos de mon comportement, de mes pensées et des actions que j'aurai peut-être à entreprendre afin de mieux comprendre davantage tout l'aspect immigration.

Donc, ce sentiment d'incompétence peut provoquer une introspection et une motivation à poursuivre l'apprentissage interculturel. Selon Bandura (2007), les difficultés lors d'expériences actives de maîtrise sont des occasions d'apprentissage pour transformer un échec en une réussite. Malgré ces bienfaits, le stage peut provoquer chez certains participants un sentiment d'inefficacité alors que Combs (2002) mentionne que le sentiment d'autoefficacité devrait être développé lors d'une formation à la diversité. En effet, les formations à la diversité qui n'ont pas mis l'accent sur le sentiment d'autoefficacité et développé les capacités pour influencer le jugement individuel ont échoué à changer les comportements et à améliorer la performance à la diversité. Dans le cas de Jacques et Sophie, nous croyons qu'il aurait fallu améliorer « la persuasion verbale » et « le contrôle des états physiologiques et émotionnels ». Concernant la persuasion verbale, les formatrices auraient pu encourager davantage les stagiaires à persévérer lorsqu'ils rencontrent des défis liés à la diversité et à négocier l'inconfort ressenti pour continuer à avancer. Pour les états physiologiques et émotionnels, dans le cas de Jacques, les formatrices auraient pu discuter avec lui pendant ou après la séance plénière lors de laquelle elles ont appris qu'il a ressenti

un malaise pendant le parrainage quand des Marocains lui ont parlé de l'islam. De fait, elles auraient pu lui faire remarquer que la CI n'exige pas de tout connaître sur la religion de l'autre ni d'adhérer à des pratiques religieuses ni de se convertir. Toutefois, cette compétence permet de pouvoir développer et de maintenir des liens avec une personne d'une autre religion, ce que Jacques semble avoir démontré. Cela démontre qu'en contexte professionnel, Jacques serait certainement capable de maintenir des liens positifs avec les parents musulmans de son école. Il aurait aussi été pertinent de lui faire remarquer que la CI implique de tolérer l'ambiguïté et l'incertitude (Deardorff, 2006), de résister au stress (Barmeyer, 2007) sans pour autant les éliminer. En effet, « la *tolérance à l'ambiguïté* aide à accepter d'autres manières de voir et à supporter les équivoques et contradictions de certaines situations et de manières d'agir sans se sentir mal à l'aise ou réagir avec agressivité » (Barmeyer, 2007, p. 198). De plus, il aurait été possible de le questionner afin de savoir comment la difficulté vécue pourrait être transformée en réussite. De fait, il s'agit de recadrer la situation pour diminuer les malaises ressentis. Donc, en s'appuyant davantage sur les sources de l'efficacité personnelle, il serait possible d'améliorer le sentiment d'autoefficacité de certains stagiaires.

Toujours par rapport à la composante « attitudes », une personne a la perception d'avoir développé le sous-indicateur « Respect de soi, de ses cultures, ne pas être assimilé » pendant le séjour au Maroc. De plus, ce sous-indicateur avait été peu soulevé par les stagiaires dans la définition de la CI. Il en est ainsi, selon nous, puisque le stage visait l'adaptation des stagiaires au Maroc et les formatrices n'ont pas insisté sur le fait que les stagiaires devaient respecter leurs propres cultures. D'emblée, il faut rappeler que l'interculturel est la mise en relation des altérités et que cette rencontre implique un échange et une transformation de part et d'autre (Camilleri, 1999). Or, l'échange et la transformation devraient s'opérer dans un cadre de respect mutuel (soi et l'autre) : « il ne s'agit pas tant de se laisser convertir aux valeurs de l'autre ou de convertir l'autre à ses valeurs mais plutôt de se connaître et de connaître l'autre dans le sens de "co-naître" : "naître avec" » (Cossette et Verhas, 1999, p. 336). Ainsi naîtra-t-il un espace d'intercompréhension de la rencontre des cultures. Selon le Groupe Conseil Continuum (2005) :

La confrontation à d'autres cultures apporte souvent un questionnement sur notre propre identité culturelle qui, pour plusieurs, demeure fragile. Le processus identitaire de l'affirmation de notre propre culture est alimenté de valeurs « sûres » auxquelles

nous tenons. Bien que ces valeurs évoluent, souvent elles ne sont pas négociables; pensons, par exemple, à l'égalité homme-femme. Par contre, nous sommes souvent ouverts à rendre progressivement « négociables » d'autres valeurs comme le mariage de partenaires de même sexe, la pratique religieuse, etc. Plus nous sommes en mesure de nous définir clairement, moins nous regardons les autres cultures comme une menace identitaire. (p. 34)

D'ailleurs, une section du recueil d'activités de la formation prédépart s'attardait aux valeurs des participants pour développer cette conscience de soi (Annexe F, thème B). Cependant, il serait pertinent de préciser dans le recueil les fondements de cette activité dans le cadre de la formation comme nous venons de le faire. Enfin, l'activité de l'autoportrait culturel pourrait s'ajouter à la formation prédépart (Brown, 2004; Mc Andrew, 2009). Selon la professeure Mc Andrew (2009), l'une des expertes consultées, l'autoportrait culturel est une activité destinée aux étudiants à la formation initiale des maîtres qui demande de se décrire culturellement et de décrire sa famille, et ce, en remontant jusqu'à ses grands-parents. En fait, selon elle, une condition pour être capable d'interagir avec d'autres cultures, c'est de connaître sa propre culture et d'accepter d'être « ethnique » et « culturel ». En plus, Brown (2004) réitère que les individus ne deviennent pas sensibles et ouverts aux autres sans avoir développé un sentiment positif envers eux-mêmes et envers leur propre groupe. Effectivement, pour une personne qui se respecte, s'ouvrir aux autres et s'adapter momentanément ne seront pas vus comme des risques de se perdre et de se faire assimiler ou comme une forme de négation de soi.

Pour ce qui est de la composante « connaissances », deux indicateurs de la CI identifiés dans le cadre conceptuel « connaissances sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale » et « connaissances nécessaires pour soutenir les enseignants » n'ont pas été mentionnés dans la définition de la CI ni comme ayant été développés par l'entremise du stage. D'ailleurs, il semble que peu de stagiaires aient approfondi les concepts théoriques qui étaient intégrés à l'un des recueils distribués lors de la formation préstage (articles à lire) et au plan de gestion lors de la formation après le séjour au Maroc. À notre avis, cela reflète les résultats de l'étude d'IsaBelle *et al.* (2008), à savoir que, parmi les trois contextes de formation formel, non formel et informel, celui qui est le moins apprécié par les directions d'école de langue française au Canada pour développer leurs compétences est le contexte formel de formation. D'une part, Henri dit : « *est-ce qu'on veut que ça devienne un cours théorique?* ». D'autre part, Ouellet (2002a) mentionne :

[qu'] il faut un certain temps pour que les enseignants engagés dans les programmes de perfectionnement que je dirige (Ouellet, 1995, 2000b) parviennent à saisir l'importance de cette réflexion théorique. [...] Cependant, ceux qui persistent, en dépit du malaise qu'ils éprouvent au départ, en viennent assez rapidement non seulement à voir la pertinence de cette démarche théorique, mais à y prendre plaisir. (p. 150)

Ainsi malgré une certaine résistance à explorer des concepts théoriques, croyons-nous qu'ils sont essentiels, car selon Ouellet, ils permettront de comprendre les enjeux de la diversité en éducation et selon Abdallah-Pretceille (2011), ils permettront de comprendre certains processus généraux comme l'acculturation pour ensuite saisir diverses situations culturelles. Toutefois, il pourrait être approprié de discuter en groupe de certains concepts comme la « race », « la différence versus la diversité », etc. lors des rencontres en ligne avant et après le séjour au Maroc plutôt que de laisser les stagiaires autogérer les lectures suggérées. Cependant, le stage comportait un nombre limité de rencontres en ligne et au sein du cours EDU5830, il y avait seulement un module du cours qui était consacré à ce sujet. De fait, il serait pertinent que le stage s'inscrive au sein d'un cours crédité entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR. Toutefois, les bienfaits d'un tel cours devraient être accentués lorsque le séjour au Maroc (qui a les allures d'une formation informelle) est publicisé. Qui plus est, des directions d'école qui ont déjà une maîtrise par exemple et qui préfèrent un contexte informel de formation devraient pouvoir continuer à réaliser toutes les activités du stage sans être inscrit au cours. Pour ces dernières, les rencontres en ligne pourraient être bonifiées par le site Internet suggéré précédemment qui fait d'ailleurs office de contexte informel de formation. Sur ce site dans un forum de discussion, les directions tout comme les futures directions d'école, à la façon d'une communauté de pratique, pourraient échanger sur des concepts théoriques en lien avec la diversité ELR.

Par rapport à la composante « habiletés », avant le séjour au Maroc, l'indicateur « assurer la vitalité et la pérennité de la langue française : faire une place pour tout le monde dans un projet commun (la francophonie) » semble être développé chez les stagiaires qui ont une forte population d'EII dans leur école :

le français aussi parce qu'avec les élèves on veut célébrer nos cultures puis on veut les célébrer dans toutes les langues autres que le français, mais on ne peut pas vraiment le faire comme on peut le faire un petit peu, mais il faut qu'on apprenne davantage à propos du français parce que c'est ça la raison d'être à notre école donc [...] c'est ouvert, mais il faut qu'on ait comme quelque chose qui nous rallie ensemble. (Nicole)

Par contre, le stage ne semble pas avoir contribué à développer cet indicateur selon la perception des stagiaires pendant et après le séjour. En fait, le stage a contribué à développer l'aspect « faire une place pour tout le monde » (voir l'indicateur « Ouverture »), mais il ne semble pas avoir abordé la question de la conjugaison de la promotion du fait français avec la valorisation de la diversité dans les écoles de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. En guise d'exemple, Henri qui a peu d'EII dans son école se questionne après le séjour au Maroc :

j'ai encore à conjuguer ça parce que je me dis : je ne sais pas comment on fait parce qu'on n'a pas trop de modèles encore. Comment fait-on pour faire survivre quinze minorités différentes dans son école, admettons? [...] Moi, j'ai même une majorité francophone ici, ce qui fait que ce n'est pas ma réalité. [...] Comment fait-on pour arriver à donner une place à tout le monde sans enlever la place à d'autres personnes? Je ne sais pas encore. Ça, il faut que je m'assoie puis que je réfléchisse.

Certes, le stage devrait opérationnaliser la prescription de Gérin-Lajoie (1995) : « Il s'agit, en effet, d'intégrer toutes les cultures, c'est-à-dire, celle de la société d'accueil ainsi que les autres, afin de créer un milieu de vie francophone qui, tout en respectant la diversité, favorise un projet de société commun » (p. 43). De plus, il devrait assurer l'équilibre entre l'ouverture, l'équité et la cohésion sociale (Ouellet, 2002a). Dans ce cas, la cohésion sociale passe par l'utilisation d'une langue commune « le français » et cela devrait davantage être suggéré dans le stage. D'ailleurs, lors de la formation après le séjour au Maroc, par l'entremise de la grille d'observation de la compétence culturelle organisationnelle de Bustamante et Nelson (2007) (Annexe T), nous avons donné quelques exemples concrets tels que faire l'achat de livres bilingues (226 livres en français traduits dans différentes langues recensés aux éditions L'Harmattan). Toutefois, nous savons que peu de stagiaires ont consulté la grille. En fait, cette dernière aurait pu être présentée en grand groupe (rencontre en ligne) et retravaillée en fonction de l'expertise des stagiaires qui auraient pu donner des exemples supplémentaires. Ainsi une activité structurée devrait-elle donc être organisée autour de cette grille d'observation afin de trouver davantage d'exemples propices pour le milieu de valorisation culturelle et linguistique. Par ailleurs, pour trouver des exemples, outre que dans leurs propres pratiques, les stagiaires pourraient consulter des ressources comme 1) la trousse *Voir grand ensemble : diversité culturelle* et la *Banque d'activités pédagogiques* (thème : diversité culturelle) de l'Association canadienne d'éducation de langue française, 2) l'onglet inclusion du site Internet Veltic.ca, 3) *Une approche culturelle de l'enseignement*

pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario : cadre d'orientation et d'intervention (EDU, 2009d) et 4) la *Banque pancanadienne de référents culturels* du site Internet approcheculturelle.ca réalisé par le Conseil des ministres de l'Éducation du Canada et plus spécifiquement par le Consortium du Projet pancanadien de français langue première. Enfin, il semble complexe de proposer aux stagiaires franco-canadiens de développer une activité de promotion du français telle que de la correspondance pouvant réunir des élèves canadiens et marocains puisque nous avons réalisé en visitant les écoles de Settat que les élèves marocains parlent très peu, voire pas du tout le français, mais plutôt l'arabe et l'amazighe. En fait, les élèves marocains reçoivent un enseignement du français à partir de la 3^e année du primaire, et ce, à raison de huit heures par semaine. De la 7^e à la 9^e année, l'enseignement du français est de six heures par semaine (Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc, n. d.).

Toujours par rapport à la composante « habiletés », l'indicateur « s'adapter » est en voie de développement chez deux stagiaires, car ils ont donné divers exemples d'adaptation, mais ils ont également la perception de ne pas s'être adaptés à certains moments pendant le séjour. Par exemple, Sophie perçoit qu'elle a eu beaucoup de difficulté à s'adapter au fait qu'elle ne pouvait pas aller courir seule très tôt le matin au Maroc. En effet, il lui était fortement déconseillé d'aller courir seule à la noirceur pour des raisons de sécurité et, durant le jour, les stagiaires avaient très peu de temps libre. Conséquemment, se plier à cette consigne a entraîné chez elle une grande frustration. De plus, Jacques mentionne que dans un contexte authentique, « *mettre en pratique ce que nous pensons connaître en termes de mœurs et coutumes ne correspond pas toujours à ce que nous vivons au moment même où nous sommes confrontés à la réalité* ». De fait, nous estimons que leur CI continuera à se développer avec le temps et en continuant à s'exposer à des situations interculturelles (King et Baxter Magolda, 2005) et leurs perceptions de compétence par rapport à cet indicateur pourront s'accroître en vivant des expériences actives de maîtrise positives (Bandura, 2007).

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Les formatrices pourraient améliorer leur accompagnement en s'appuyant sur des sources de l'efficacité personnelle (persuasion verbale, états physiologiques et émotionnels).
 - b) Les fondements de l'activité sur « ses valeurs » devraient être expliqués dans le recueil d'exercices de la formation prédépart.
 - c) L'activité sur l'autoportrait culturel pourrait être ajoutée à la formation prédépart.
-

-
- d) Une partie des rencontres en ligne devrait être consacrée aux lectures du recueil d'exercices de la formation prédépart afin de discuter des concepts présentés.
 - e) Les stagiaires devraient avoir l'option de suivre un cours crédité (en contexte formel de formation) entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR qui intégrerait le stage, mais des stagiaires pourraient continuer à participer au stage sans être inscrits au cours.
 - f) Un site Internet incorporant des forums de discussion serait accessible aux stagiaires pour approfondir leurs connaissances et interagir avec leurs pairs sur des concepts théoriques.
 - g) Une discussion et un partage de pratiques devraient être organisés autour de la grille d'observation de la compétence culturelle organisationnelle de Bustamante et Nelson (2007) lors d'une rencontre en ligne après le séjour au Maroc
-

Bien que des améliorations doivent être apportées au stage, il semble avoir développé plusieurs indicateurs. Dans cette foulée, des conditions rattachées au stage ont influencé le développement de la CI des stagiaires. Les prochaines sections présenteront ces conditions qui ont contribué au développement de leur CI et pourraient être améliorées selon la perception des stagiaires.

7.2.3. Conditions qui influencent le développement de la compétence interculturelle. Nos données nous permettent de répondre à notre troisième sous-question de recherche : selon la perception de directions et d'une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada, quelles conditions, liées au stage interculturel au Maroc auquel elles ont participé, influencent-elles le développement de leur CI? Dans cette section, nous présenterons deux types de conditions perçues : 1) celles qui contribuent à développer de leur CI et 2) celles pour améliorer le stage interculturel au Maroc pour développer leur CI à la lumière des lacunes identifiées.

7.2.3.1. Perceptions des conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle. Cinq grandes catégories de conditions du stage qui contribuent à développer la CI des stagiaires franco-canadiens, soit des directions et une future direction d'école, ont émergé de l'analyse de nos données : 1) les moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires, 2) les activités structurées proposées au Maroc aux stagiaires, 3) l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc, 4) l'engagement déployé par les stagiaires et le climat instauré dans le groupe et 5) le besoin de développer la CI ressenti par les stagiaires en fonction de facteurs extrinsèques (Tableau 7.7). Nous présenterons ces conditions subséquemment et pour chacune, nous résumerons les éléments que nous retenons pour la mise au point du stage.

Tableau 7.7

Perceptions des conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle

Conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle		Perception des stagiaires vis-à-vis des conditions							Composantes de la CI qui sont développées par les conditions		
		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie	A	C	H
Moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires	Expériences <i>in situ</i> vécues	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Échanges (interactions) vécus non planifiés avec les Marocains	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
Accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc	Discussion réalisée entre Franco-Canadiens et activités réflexives proposées	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Formation prédépart offerte au Canada	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Encadrement dispensé par des guides-accompagnateurs marocains au Maroc	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Réflexion élaborée en groupe ou individuellement après le séjour			✓		✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Séance d'orientation donnée au Maroc						✓			✗	
	Questionnaires de la compétence interculturelle fournis avant et après le séjour	✓							✗		
Activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc	Parrainage proposé	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Échanges (interactions) planifiés et organisés avec les Marocains	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Visites suggérées dans les écoles marocaines	✓			✓		✓	✓		✗	✗
	Ateliers organisés			✓			✓	✓	✗		✗
	Exercices brise-glace développés					✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Rendez-vous en ligne suggérés entre les stagiaires au Maroc et leur école au Canada	✓	✓	✓					✗		✗

Engagement déployé par les stagiaires et climat instauré dans le groupe	Dynamique de groupe positive établie	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✗	✗
	Engagement personnel et ouverture déployés par des stagiaires		✓	✓		✓		✓	✗	✗	✗
	Émotions ressenties	✓		✓	✓	✓			✗	✗	✗
	Accueil reçu des Marocains					✓	✓		✗	✗	✗
Besoin de développer la CI ressenti par les stagiaires en fonction de facteurs extrinsèques	Encouragements du conseil scolaire ressentis	✓	✓		✓		✓		✗		✗
	Présence ressentie d'EII dans son école ou d'immigrants dans son pays	✓		✓	✓			✓	✗	✗	✗

Note. A = attitude; C = connaissances; H = habileté; ✓ = le stagiaire a la perception que la condition associée favorise le développement de sa CI; ✗ = un ou des stagiaires ont la perception que la condition associée favorise le développement d'une des composantes de la CI.

7.2.3.1.1. *Moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires.* La première condition, les moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires (expérience *in situ* et échanges non planifiés avec les Marocains), a favorisé le développement de l'une ou l'autre des trois composantes de la CI en fonction du stagiaire.

D'abord, ils ont tous exprimé que l'expérience *in situ*, soit le fait d'être au Maroc, de visiter et d'explorer différents milieux urbains et ruraux est formateur, voire transformateur. Selon Henri, « *l'intelligence culturelle ne s'acquiert pas naturellement. Il faut faire des efforts et s'exposer à la situation pour la faire grandir* ». Sylvie précise : « *on a vu, entendu, senti, goûté, touché tellement de choses, de personnes différentes et constamment du lever au coucher pendant une semaine [...] C'est riche ça* ». Selon Alain et Nicole, l'expérience *in situ* permet d'intégrer les apprentissages de façon durable :

quand tu vis quelque chose, c'est comme l'apprentissage authentique. Pour n'importe qui, quand tu vis quelque chose, tu l'intègres. Tu le vois, ça reste avec toi. Ce n'est pas la même chose qu'une lecture. [...] par contre, quand je lis une lecture qui a un lien avec quelque chose que j'ai vécu, là j'approfondis ma connaissance. (Nicole)

Enfin, Lucie émet l'idée suivante en lien avec son milieu scolaire :

quand j'ai ouvert mon école [...] je me suis dit, il faut que j'aille voir d'où ces gens viennent, d'où ma clientèle vient parce qu'il n'y a rien de tel pour mieux comprendre le contexte que ce soit un état de guerre, un état de pauvreté ou n'importe quoi. Quand ils débarquent chez toi [...] même si tu as seulement été dans un pays

d'Afrique ou que tu as été au Nicaragua, tu sais, ailleurs, tu ne peux pas t'empêcher de les revoir dans leur contexte et d'avoir une meilleure compréhension, une meilleure empathie, de mieux savoir comment les aider.

Bref, selon les stagiaires, marcher dans les rues d'un autre pays, prendre différents moyens de transport et vivre la rencontre interculturelle contribue : à s'exposer et à exposer ses sens à des situations interculturelles et donc à provoquer des apprentissages, à ancrer en permanence ces apprentissages et à mieux inclure les acteurs scolaires issus de l'immigration dans les écoles de langue française au Canada.

En outre, tous les stagiaires reconnaissent la valeur des interactions non planifiées avec les Marocains qu'ils ont vécues au Maroc. Lucie précise : *« ça a été important pour moi de côtoyer de vraies personnes, de vrais Marocains, pas les voir dans des films »*. Les stagiaires nous racontent comment leur CI s'est développée après avoir eu des interactions avec des directions d'école marocaine, des chauffeurs de taxi, des enfants et leurs parents, des musulmans, des marchands, des passagers de train et un portier d'hôtel :

on entendait plein de questions [...] le voisin dans le train qu'on ne connaît pas « monsieur qu'est-ce que c'est que ça »? Puis là le monsieur commence à parler puis là la madame de l'autre côté. C'est fantastique, tous les voyages, ou même tous les déplacements en bus qu'on a fait, je pense que ça, c'est une grande compétence interculturelle : vouloir savoir, ne pas avoir peur de demander. (Sophie)

En définitive, les interactions non planifiées entre les Marocains et les stagiaires influencent chez ces derniers leur motivation à l'apprentissage, le changement de leurs perceptions, leurs connaissances sur différentes cultures et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des cultures.

Ces moments vécus par les stagiaires qui n'ont pas été planifiés ni structurés s'avèrent donc utiles dans une formation interculturelle puisque nos résultats montrent qu'ils permettent de développer la CI. Par ailleurs, nos résultats confirment le premier principe de Camilleri (1999) quant à la formation interculturelle, c'est-à-dire que les cultures devraient être comprises selon un point de vue émique. De plus, cette condition s'aligne avec la prescription de Meirieu (2005) à savoir qu'une compétence se développe en situation réelle. Par ailleurs, les moments non structurés au Maroc pourraient être vus, selon la théorie sociocognitive de Bandura (2007), comme des expériences actives de maîtrise qui peuvent avoir un effet sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires. Enfin, Lipiansky (1999)

propose d'équilibrer la ritualisation et la spontanéité lors des interactions interculturelles. Ainsi la spontanéité est-elle respectée par cette condition.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Le stage doit être vécu à l'extérieur du Canada.
 - b) L'activité « moments non structurés au Maroc » qui a été planifiée aux étapes 3 et 4 de la recherche devrait être conservée.
-

7.2.3.1.2. *Accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc.* Une deuxième condition semble favoriser le développement de la CI, soit l'accompagnement offert aux stagiaires franco-canadiens au Canada et au Maroc par les formatrices, des guides-accompagnateurs marocains, entre les stagiaires, etc. Cet accompagnement se traduit par les discussions que les stagiaires ont eues avec les formatrices et entre eux, la formation offerte au Canada avant le départ au Maroc, l'encadrement offert en alternance par les cinq guides-accompagnateurs marocains, la réflexion en groupe ou individuelle qui s'est produite après le stage, la séance d'orientation au Maroc offerte par M. Imad et l'autoévaluation de la CI par des questionnaires fournis aux stagiaires.

Premièrement, les discussions que les stagiaires franco-canadiens ont eues avec les formatrices et entre eux lors des activités réflexives (séances plénières) ou, de façon générale, pendant tout le séjour au Maroc semblent avoir été bénéfiques selon la perception de tous les stagiaires. Les activités réflexives ont permis de partager des expériences, des émotions et des chocs culturels (incidents critiques); de comparer des perceptions; de mettre certaines situations en perspective, de recadrer et se décentrer et de prendre conscience de leurs erreurs interculturelles :

[...] les retours entre directions franco-canadiennes sont très importants parce que ce qu'individuellement on constate [au Maroc], quelques fois, on peut juste dire que c'est nous qui voyons ça puis finalement tu vois que les autres l'ont constaté aussi ou bien, tu n'as pas vu quelque chose, les autres te le font remarquer ou bien tu vois quelque chose qui te choque et puis les autres la remettent en perspective [...].
(Lucie)

En effet, ces moments au Maroc ont permis d'analyser des incidents critiques en groupe comme la réaction de Jacques à la suite d'une discussion sur l'islam avec son homologue marocain, celle de Lucie par rapport au fait que les directions d'école marocaine s'expriment vigoureusement en parlant fort et celle de Sophie qui a reçu une peau de mouton. Par ailleurs, en tout temps pendant le séjour au Maroc, les échanges qui ont eu lieu ont permis à

des stagiaires de tirer profit des connaissances des autres, de remettre en question une interprétation d'une situation ou une façon de faire et de recadrer leurs perceptions :

J'avais déjà vécu des expériences interculturelles. Je suis déjà allée à l'étranger. Puis, on dirait que dans ma tête [...] je n'allais pas apprendre tant que ça d'aller à l'étranger à nouveau, mais le fait qu'on était un groupe et qu'on était toujours ensemble puis qu'on découvrait ensemble, cela a soulevé des questionnements, cela a soulevé des situations que je n'aurais pas vécues toute seule [...]. (Sophie)

De fait, les échanges entre Franco-Canadiens au Maroc ont développé plusieurs indicateurs de la CI et plusieurs stagiaires considèrent que cette sous-condition est essentielle au stage.

Deuxièmement, selon tous les stagiaires, la formation prédépart (lectures, rencontres en ligne et capsules vidéo) qui leur a été offerte au Canada semble avoir influencé le développement de leur CI. Nicole mentionne que la lecture des recueils et de certains articles annexés a mis en contexte le stage. Lucie mentionne que les lectures lui ont permis de se familiariser avec le vocabulaire de l'interculturel : « *Je trouve que vous nous rappeliez souvent ces lectures [...] pendant le stage, pendant la présence là-bas. Non, je pense que c'est essentiel comme préparation parce que, tu sais, ça développe un certain vocabulaire qu'on n'avait peut-être pas avant* » (Lucie). Pour plusieurs stagiaires, les rencontres en ligne avec les formatrices ont contribué à développer leurs connaissances culturelles sur le Maroc et leur ont permis d'apprendre à se connaître. À ce sujet, Sophie mentionne :

Les rencontres Bridgit [système de communication à distance] étaient parfaites parce que toi et M^{me} IsaBelle vous étiez comme le lien avec M. Imad si on avait des questions spécifiques. Ce n'est pas comme si on s'était engagé là-dedans puis on ne s'était jamais parlé [...] on s'est tous rencontré [au Maroc], et après 5 minutes, on avait l'impression qu'on se connaissait depuis des années, mais on s'est parlé trois fois sur Bridgit, mais juste ça [...] ça nous a aidé à nous sentir à l'aise rapidement.

Finalement, les capsules vidéo ont rassuré des stagiaires tout en leur fournissant des connaissances pratiques sur le Maroc : « *Tous les vidéoclips aussi qu'on a reçus étaient vraiment, comment je dirais ça, sécurisants. En tout cas pour moi de voir que "ah ça il faut faire attention" ça c'est intéressant* » (Alain). La formation prédépart offerte semble donc avoir un effet sur le développement de la composante « connaissances » de la CI et sur les états psychologiques des stagiaires.

Troisièmement, selon tous les stagiaires franco-canadiens, la présence constante et en alternance de cinq guides-accompagnateurs marocains auprès des stagiaires a été bénéfique puisqu'ils ont 1) transmis des connaissances culturelles et changé des perceptions,

2) modélisé des comportements et 3) instauré un climat de sécurité. D'abord, « *des agents d'information sur le milieu* », comme les appelle Lucie, ont consenti à répondre aux questions des stagiaires. Sophie mentionne « *nos guides, ce n'étaient pas des guides touristiques, c'étaient des formateurs. Alors ce n'était pas touristique. C'était des gens qui répondaient à nos questions au niveau culturel, au niveau des valeurs au Maroc, au niveau de plein de choses* ». En outre, Henri précise avoir conversé avec l'un des guides-accompagnateurs du stage pendant une heure lors d'un trajet en voiture. Cette conversation leur a permis d'aborder des sujets tels que l'islam, la sexualité, le voile des femmes et la paix. Il conclut : « *mon petit préjugé envers les musulmans vient de tomber* ». Par ailleurs, des stagiaires les ont observés pour comprendre certaines règles culturelles : « *on avait quand même Abulkacem qui était avec nous, qui est marocain. C'est sûr qu'on le voyait, on le voyait comment il fonctionnait dans les négociations entre autres, juste sa façon d'interagir avec les gens* » (Jacques). Finalement, Sophie reconnaît que certains guides-accompagnateurs ont contribué à instaurer un climat de sécurité durant le stage. Tout compte fait, les guides-accompagnateurs ont eu une influence sur les stagiaires et sur le développement de leur CI.

Quatrièmement, trois autres formes d'accompagnement ont eu un effet sur le développement de la CI des stagiaires. D'abord, selon ces derniers, la réflexion réalisée en groupe après le stage ou individuellement contribue : à prendre pleinement conscience du cheminement réalisé, à maintenir vivants les apprentissages réalisés au Maroc et à transférer les connaissances à leur milieu scolaire. Par exemple, Sophie souligne que la troisième rencontre en ligne lors de la formation après le séjour au Maroc permet de raviver les apprentissages : « *la conférence que tu as donnée, puis le fait de nous faire participer à ça, de nous faire revivre des choses, je pense que c'est très important aussi* ». De plus, la séance d'orientation au Maroc offerte par M. Imad a été utile pour Nicole qui mentionne : « *il y avait l'aspect pédagogique là-dedans. Sans ça, on n'aurait pas pu comprendre dans quoi on s'embarquait quand on allait sur le site* ». Enfin, l'autoévaluation « *Quelle est mon intelligence culturelle?* » d'IsaBelle et Gélinas Proulx (2010) et le questionnaire sur l'intelligence culturelle d'Earley et Mosakowski (2004a) fournis aux stagiaires ont été utiles pour Alain qui stipule : « *lorsqu'on a un petit questionnaire assez simple comme on avait, ça aide. Ça m'a aidé à mieux réfléchir, à mieux apprécier le cheminement que j'avais fait* ».

Ainsi la réflexion après le séjour au Maroc, la séance d'orientation et les autoévaluations contribuent-elles au développement, à l'appréciation et au maintien de la CI.

En somme, les résultats de notre étude montrent que la condition « accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc par différents intervenants » est essentielle. D'ailleurs, en situation d'immersion Fowler et Blohm (2004) ont stipulé que l'accompagnement des participants est nécessaire. Cette condition est d'autant plus importante puisqu'elle semble agir sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires. En effet, les discussions entre stagiaires et avec les formatrices, les contacts auprès des guides-accompagnateurs marocains, de même que les capsules vidéo de M. Imad sont différentes formes d'expériences vicariantes qui ont pu avoir un effet sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires selon la théorie de Bandura (2007). Par ailleurs, les capsules vidéo comme les guides-accompagnateurs ont sécurisé les stagiaires, ce qui peut avoir contribué à diminuer leurs stress (états physiques et psychologiques) et à augmenter leur sentiment d'autoefficacité.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Les activités du stage, soit : la formation prédépart (recueils et rencontres en ligne), la séance d'orientation, les activités réflexives (séance plénière), les rencontres en ligne de la formation après le séjour au Maroc, devraient être conservées.
 - b) Des guides-accompagnateurs devraient accompagner les stagiaires tout au long du séjour.
 - c) Les autoévaluations de l'intelligence culturelle devraient être administrées avant, à la fin et après le séjour au Maroc.
-

7.2.3.1.3. Activités structurées proposées au Maroc aux stagiaires. La troisième condition, les activités structurées proposées au Maroc aux stagiaires, a une influence positive sur le développement de la CI selon les stagiaires. Ces activités sont le parrainage, les échanges planifiés avec les Marocains, les visites d'écoles, les ateliers, les exercices brise-glace et les rendez-vous en ligne avec leur école de langue française au Canada.

Les stagiaires mentionnent à l'unanimité que le parrainage est une expérience authentique et individuelle qui développe la CI. Sylvie note qu'il est important de passer une journée entière dans l'école pour avoir un portrait plus réaliste du fonctionnement scolaire, portrait qui peut être biaisé quand on y passe seulement une heure ou deux : « *c'est un petit peu comme quand j'évalue un [enseignant] à l'école, je passe presque toute la journée dans la classe parce que le [spectacle] ne peut durer qu'un certain temps. Après, la réalité entre en jeu* ». De plus, le parrainage permet à des stagiaires de sortir de leurs zones de confort

puisqu'ils se retrouvent seuls sans le groupe de stagiaires. Alain et Sophie soulignent que cette journée permet d'approfondir les apprentissages et procure une certaine valorisation :

Comme je te disais, le voyage, s'en aller au loin, ça multipliait par dix des sensations, des chocs vécus. Mais tout seul, ça nous a apporté à un autre niveau plus profond que je n'aurais pas pu atteindre, je pense, au niveau culturel si l'on était resté ensemble tout le temps. (Alain)

Par ailleurs, en fonction des stagiaires, le parrainage développe l'une ou l'autre des trois composantes de la CI. À titre d'exemple, Nicole mentionne que le parrainage lui a permis d'acquérir des connaissances sur le système scolaire marocain qu'elle peut réinvestir dans son école pour mieux adapter les services aux élèves immigrants du Maroc et répondre à leurs besoins. En constatant au Maroc que la langue d'enseignement au primaire et au secondaire est l'arabe, Nicole réalise qu'elle devra « *offrir peut-être davantage soit PANA ou bien ALF quand ces élèves-là viennent pour une mise au point* ». PANA est le Programme d'appui aux nouveaux arrivants et ALF est le Programme d'actualisation linguistique en français du ministère de l'Éducation de l'Ontario. Sylvie, qui a une école ayant peu d'EII, imagine que « *si j'avais des élèves [marocains] qui m'arrivaient ou qui étaient déjà dans mon école, je pourrais vraiment comprendre davantage le choc qu'ils vivent en arrivant chez nous* ». De plus, lors de cette journée, à l'heure du midi, tous les stagiaires ont partagé un repas avec la direction et avec soit des membres du personnel, soit des membres de la famille de la direction. Nicole et Jacques ont discuté à ce moment, entre autres, de pratiques religieuses et des valeurs liées à l'islam. Ces discussions ont été pour Jacques « *une expérience enrichissante puis un peu bouleversante* » au point de se sentir incompetent. Pour Sylvie, le repas a été une source de motivation : « *le dîner avec la belle-mère, puis les enfants, puis les cousins, puis ça, c'était comme formidable. [...] C'était encore plus que les capsules. Les capsules, ça piquait l'intérêt, mais d'être là : wow!* ». Bref, le parrainage proposé au Maroc est une situation authentique qui permet de sortir de sa zone de confort et qui amène les stagiaires à vivre individuellement des situations interculturelles leur demandant d'utiliser différentes composantes de la CI et de les développer par le fait même.

La deuxième activité structurée mentionnée à l'unanimité est « les moments d'échanges planifiés » entre les participants marocains venant du monde de l'éducation et les stagiaires franco-canadiens. Parmi ces moments, nous retrouvons la cérémonie protocolaire, les repas du midi pris en commun et la fête de départ qui permettent de développer les trois

composantes de la CI. À propos de la cérémonie protocolaire, des stagiaires y ont vu une occasion pour observer les dynamiques politique et hiérarchique particulières au Maroc. Jacques mentionne : « *Par ailleurs, lors de la signature des ententes entre l'Université d'Ottawa et le Centre marocain, j'ai remarqué la hiérarchie qu'il y avait avec le gouverneur régional de l'éducation* ». En outre, les repas pris tous ensemble, en respectant la tradition marocaine qui veut que l'on mange avec la main un plat commun, constituent en soi un apprentissage culturel qui a été relevé par Alain. C'est d'ailleurs lors de ces repas que des stagiaires ont eu des discussions éclairantes, ont obtenu plusieurs réponses à leurs questions portant sur les cultures marocaines ou ont profité de cette activité pour faire des comparaisons entre le Canada et le Maroc. « *J'ai adoré les repas en commun avec les directions d'école. C'était très riche ça aussi parce qu'il y a eu de belles discussions* » (Sylvie). Qui plus est, pour éviter que les stagiaires se regroupent entre eux lors des repas en commun, les formatrices ont invité les stagiaires à s'asseoir avec des Marocains. Cette stratégie a fonctionné puisqu'Alain mentionne que l'activité essentielle pour développer la CI est de : « *manger autour de la même table [...] et être forcé gentiment, et on le comprend, de s'asseoir avec d'autres personnes que les Canadiens* ». Enfin, la fête de départ leur a permis de participer à un échange culturel entre les deux pays et de passer un moment agréable en compagnie de leurs homologues marocains : « *[...] la petite soirée a vraiment bien été avec la musique folklorique, la guitare, puis le fait qu'il y avait aussi un jeune Marocain qui a pu chanter. [...] J'ai trouvé ça vraiment riche. Les deux pays ont pu briller par cette activité-là* » (Sylvie). Par ailleurs, outre ces trois types de moments, il semble que le fait d'avoir interagi avec des directions d'école marocaine, soit des homologues, stimule les échanges et favorise le rapprochement interculturel. À ce sujet, Nicole mentionne qu'elle a fait des apprentissages puisqu'elle a pu entrer en interaction avec des Marocains avec qui elle s'est rapprochée, car « *nous étions des égaux et professionnels. Je pense que ça nous a aidés. On avait déjà un point commun. Donc, on était capable de parler autour de ça. Ça nous a mis en relation les uns avec les autres* ». De fait, proposer des activités structurées au Maroc qui provoquent des interactions entre Marocains et stagiaires et sélectionner des participants ayant le « même statut » semble contribuer au développement de la CI selon la perception des stagiaires.

D'autres activités structurées semblent favoriser le développement de la CI des stagiaires. Les visites d'écoles marocaines les ont émus, elles permettent d'acquérir des connaissances sur le milieu scolaire marocain et elles sont préalables au parrainage :

c'est un peu comme quand on fait un stage pédagogique; on doit se familiariser avec le milieu. Après, on peut aller un peu plus loin [...] c'est une bonne idée d'avoir une vue d'ensemble surtout pour moi qui suis allée dans le milieu rural après. (Lucie)

Des stagiaires mentionnent que les ateliers proposés au Maroc sont une occasion pour eux de s'adapter et de faire des liens avec la réalité marocaine lors de leur présentation. C'est aussi une occasion pour apprendre à partir de la présentation des directions d'école marocaine. Lucie précise : « [...] je pense que ça a été une journée extraordinaire, on [les directions marocaines et les stagiaires franco-canadiens] a appris ensemble, on a rigolé ensemble ». Selon des stagiaires, les exercices brise-glace entre les stagiaires et les directions d'école marocaine proposés au Maroc, en plus de permettre de tisser des liens entre les individus, ont permis aux stagiaires de constater diverses réactions des directions d'école marocaine : « *Les activités brise-glace nous aident à rire ensemble et à nous rejoindre sur un point commun : le rire et la bonne humeur* » (Nicole). Enfin, les rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leurs communautés scolaires au Canada ont permis à Nicole de sensibiliser les administrateurs de son conseil scolaire à propos des besoins des écoles marocaines en matière de ressources francophones pour offrir, par exemple, de la 3^e à la 6^e année du primaire, les huit heures de français par semaine réglementaires tel que défini par le Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc (n. d.). Pour les stagiaires ayant peu d'EII dans leur école, cette activité ouvre leurs communautés à la diversité :

j'ai beaucoup de parents, des élèves, en tout cas des enseignants qui veulent tout savoir. Sur un blogue, je leur demande « Qu'est-ce que vous voulez savoir? Donnez-moi des choses que vous voulez que je vérifie ». [...] Puis, ils me font travailler. [...] même quand je leur montre des photos de ce qu'ils veulent, ils en veulent plus. (Alain)

Tout compte fait, les visites d'école, les ateliers, les exercices brise-glace et les rendez-vous en ligne avec leur école sont autant d'activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc qui peuvent contribuer au développement de leur CI. Par ailleurs, même si nous avons présenté ces activités selon l'ordre d'apparition dans le Tableau 7.7 (fréquence des réponses des participants), il appert qu'elles doivent être vécues dans un tout autre ordre en commençant par les exercices brise-glace.

En somme, selon nos résultats, les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc permettent de développer la CI d'une direction d'école et corroborent la littérature (Brown, 2004; Dinnan, 2009; Lipiansky, 1999; Stephens, 2001) et les expertes (Jacquet, 2009; Mc Andrew, 2009). Les activités structurées constituent des expériences actives de maîtrise qui, si elles sont positives, ont certainement un effet sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires (Bandura, 2007). De plus, les activités structurées proposées semblent agir sur les états psychologiques des stagiaires et lorsque ces états sont positifs, les stagiaires semblent avoir une perception de compétence (Bandura, 2007). Toutefois, les activités « plus intimes » lors desquelles les stagiaires se retrouvent seuls ne sont pas sans risque de faire vivre des états psychologiques négatifs aux stagiaires pouvant affecter le sentiment d'autoefficacité.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Des activités du stage devraient être conservées, soit : les exercices brise-glace, les visites d'écoles, le parrainage, les ateliers, les échanges planifiés avec les Marocains et les rendez-vous en ligne avec leur école.
-

7.2.3.1.4. Engagement déployé par les stagiaires et climat instauré dans le groupe. À propos de la quatrième condition, soit l'engagement déployé par les stagiaires et le climat instauré dans le groupe, les stagiaires rapportent que la dynamique de groupe positive établie, l'engagement personnel et l'ouverture, le fait de vivre des émotions et l'accueil reçu des Marocains contribuent au développement des trois composantes de leur CI.

Premièrement, tous les stagiaires ont évoqué la dynamique de groupe positive pendant le stage interculturel :

la collégialité avec les collègues, quand on pense qu'on était de partout au Canada et puis qu'on s'est très bien entendus généralement parlant, là je veux dire on a respecté les différences s'il y en avait. Je pense que notre compétence interculturelle, entre nous, entre provinces, on a très bien fait. (Lucie)

Par ailleurs, Jacques mentionne : « *il y a eu une espèce d'unité, je dirais dans l'équipe, que j'ai beaucoup appréciée. Puis la richesse que ça a donnée d'être ensemble* ». En effet, c'est un élément qu'ils ont aimé et cela a certainement contribué à leur bien-être. En outre, il semble que le stage vécu en groupe était nécessaire :

on a des directions qui avaient déjà voyagé beaucoup; il y avait des directions qui n'étaient pas vraiment sorties du pays. Puis, dans les deux cas [...] ça leur a rapporté beaucoup parce que ce genre de stage-là, que tu aies déjà voyagé beaucoup ou que tu n'aies pas voyagé à l'étranger, c'est quelque chose que tu ne peux pas

reproduire par toi-même. L'effet du groupe puis l'équipe qui nous accueille au Maroc, c'est quelque chose que nous on ne peut pas reproduire par nous-mêmes. (Sophie)

Selon Lucie, sans cette dynamique de groupe, certaines activités, comme les activités réflexives (séances plénières), n'auraient pas pu avoir lieu et ainsi porté fruit sur le plan du développement de la CI. En effet, son développement peut être limité si cette dynamique est malsaine et que certains membres influencent négativement l'ensemble du groupe en les faisant déroger des tâches qu'ils doivent accomplir. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une expérience vécue dans le présent stage, certains participants anticipent cette problématique :

Nous, on était super chanceux, on avait une équipe extraordinaire, mais refais le stage avec une équipe où les gens ne veulent pas investir de leur temps, de leurs énergies. [...] pour aider à développer les compétences [tu as une seule chance], si tu la manques c'est fini. (Henri)

Enfin, certains participants ont évoqué qu'être continuellement en groupe et sous-groupe et ne pas avoir le contrôle sur certaines situations pendant une semaine peut s'avérer à l'occasion contraignant et les empêcher de développer leur débrouillardise. En somme, le fait de vivre le stage en groupe peut devenir une contrainte au développement de la CI, mais il reste que cela peut également apporter différents bénéfices non négligeables comme la possibilité de partager des expériences et des perceptions, de vivre des activités tels les ateliers et d'assurer la sécurité des membres du groupe. En effet, par mesure de sécurité, il est préférable de rester en groupe afin d'éviter qu'une personne se retrouve seule lors de situations comme celles que nous avons vécues : une participante a eu un malaise et s'est évanouie, une autre s'est fait suivre par des enfants mendiants et des femmes ne se sont pas toujours senties à l'aise en présence d'hommes. Instaurer une dynamique de groupe positive, entre autres par l'entremise d'activités brise-glace entre les stagiaires, semble donc nécessaire. Cette dynamique de groupe peut agir comme une « expérience vicariante » et influencer les « états physiologiques et émotifs ». De plus, les commentaires des membres sont une forme de « persuasion verbale » agissant sur le sentiment d'autoefficacité.

Deuxièmement, selon les stagiaires, il est possible de retirer des bénéfices d'une formation interculturelle si les participants font preuve d'engagement personnel et d'ouverture. En effet, Sylvie et Lucie mentionnent que les stagiaires retirent ce qu'ils ont investi. Pour Henri, une formation interculturelle pourra développer la CI s'« *il y a une motivation intrinsèque de la personne d'investir quelque chose* ». Sophie estime qu'« *il y a*

des limites à l'expérience que tu peux faire vivre à quelqu'un. Il faut déjà être ouvert à le vivre pour en retirer quelque chose ». Lucie renchérit que cette ouverture est nécessaire pour accepter l'encadrement et l'accompagnement qui sont inhérents à un stage interculturel. Toutefois, des stagiaires évoquent qu'ils ont fait preuve de désengagement vis-à-vis de certaines activités comme les articles à lire lors de la formation prédépart, les communications par les TIC avec leur école au Canada lors du séjour, les communications par courriels avec les directions d'école marocaine après le séjour, de même que les lectures après le séjour, ce qui peut avoir eu une influence sur le développement de leur CI. Ce désengagement est fortement lié à un manque de temps comme en témoigne cet extrait de Lucie : *« C'est un manque de temps [...] On est bombardé de choses et puis je n'ai vraiment pas eu le temps »*. Toutefois, ces activités présentent également certaines lacunes qui ont pu jouer un rôle dans leur désengagement. D'ailleurs, nous verrons dans la section « conditions qu'on aurait pu améliorer », comment nous pourrions améliorer ces activités pour les rendre plus significatives pour augmenter l'engagement des stagiaires selon leurs perceptions. Bref, bien que l'engagement et l'ouverture soit une sous-condition qui aide au développement de la CI, il semble que dans le cas de ce stage, nous n'avons pas réussi à engager les participants dans toutes les activités conçues.

Troisièmement, des stagiaires soutiennent que le fait de vivre des émotions, une expérience haute en intensité, a un impact sur le développement de la CI, sur l'engagement et sur la capacité de rétention des apprentissages. Henri souligne qu'être au Maroc fait en sorte que *« tu le vois et tu le vis par les tripes »*. Alain ajoute : *« je n'aurais pas pu aller en profondeur [dans les apprentissages] si ça n'avait pas été aussi intense »*. De plus :

Je retire des expériences positives incroyables puis j'ai [aussi vécu] des expériences négatives. [...] Mais même l'expérience négative lorsque tu la mets en contexte, après tu réalises que c'est quand même une expérience d'apprentissage [...] Prendre le train par exemple : il fait chaud à mourir, tu sues en plus d'avoir trois à quatre bagages avec toi, tu es tout tassé. Ce n'est pas plaisant. Si tu me donnes le choix, je ne choisirais pas de vivre ça, mais après l'avoir vécu, je me dis qu'à quelque part on était chanceux de vivre ça et c'était spécial. (Alain)

Entre autres, c'est lors de ce trajet en train qu'Alain a émis une opinion par rapport à la pollution au Maroc en observant le paysage et qu'une discussion avec une formatrice lui a permis de recadrer sa perception. Donc, les sentiments ressentis pendant la formation peuvent contribuer aux apprentissages.

Quatrièmement, des stagiaires perçoivent que l'accueil des Marocains a favorisé le développement de leur CI. Selon Nicole, cet accueil a influencé son sentiment d'autoefficacité : *« J'ai gagné en confiance au contact des Marocains. Je crois qu'ils m'ont facilité la tâche en raison du fait qu'ils étaient tellement accueillants »*. Par ailleurs, Sophie a senti qu'au Maroc on la protégeait et qu'on lui cachait la réalité. Cependant, Sophie conclut :

L'équipe au Maroc, ils ont fait vraiment un bon travail pour s'assurer qu'on soit submergé dans une culture, mais en nous faisant voir la réalité, mais le bon côté. [...] Ce n'est pas en vivant de mauvaises expériences qu'on va développer une saine compétence interculturelle.

À ce propos, nous étions accueillis par le Centre marocain d'éducation civique et une académie régionale sous l'égide du Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc. Les personnes rencontrées représentaient leur institution; il est donc normal, selon nous, qu'ils aient cherché à rendre une image positive d'eux et à rendre notre séjour agréable. Par contre, nous aimerions préciser que les Marocains ont pu dissimuler une partie de la réalité, par exemple lorsqu'ils se parlaient en arabe entre eux, mais nous sommes d'avis qu'il leur était impossible de tout contrôler. D'ailleurs, lors des activités réflexives, nous avons pu constater la variété des expériences positives comme négatives vécues par les stagiaires. Qui plus est, nous estimons que la CI se construit également face à des situations problématiques, complexes et significatives qui peuvent donc être de « mauvaises expériences ».

En ce qui a trait à la condition « engagement déployé par les stagiaires et climat instauré dans le groupe », il semble qu'il s'agisse d'un préalable pour ancrer les apprentissages interculturels. Ainsi nos résultats vont-ils dans le même sens que les propos de Bennett et Bennett (2004) qui soulignent qu'une formation interculturelle fonctionne plus efficacement lorsque les participants ont la volonté de développer leur compétence. De plus, selon Wang (2000), c'est un climat productif et d'entraide qui favorisera l'efficacité d'un petit groupe d'apprentissage. Un climat d'entraide se caractérise par une attitude partagée de résolution de problème, le sentiment d'être accepté, l'empathie que les membres du groupe ont entre eux et l'écoute démontrée (Gibb, 1960, cité par Wang, 2000). Selon cet auteur, la cohésion du groupe aidera à créer un climat d'entraide qui favorisera l'atteinte des buts fixés et la réalisation des tâches. Qui plus est, vivre des émotions pour développer la CI est une sous-condition qui se dégage de nos données. D'ailleurs, selon Côté (2002), l'émotion et l'affectivité peuvent influencer les processus cognitifs, la motivation, le développement de

connaissances et d'habiletés de même que les attitudes favorables aux apprentissages. En somme, les émotions peuvent améliorer le rendement scolaire chez des élèves du primaire et des étudiants aux cycles supérieurs. En outre, l'accueil des Marocains est également une sous-condition qui aide au développement de la CI des stagiaires. Cela fait référence à Camilleri (1999) qui stipule que la dynamique interculturelle implique un échange et une transformation de part et d'autre. Effectivement, sans une adaptation et l'accueil des Marocains, il n'aurait pas pu y avoir une rencontre interculturelle. Enfin, tel que montré précédemment, cette quatrième condition agit certainement sur le sentiment d'autoefficacité des stagiaires puisqu'elle correspond à une « expérience vicariante », à de la « persuasion verbale » et affecte les « états physiques et émotifs » selon la théorie de Bandura (2007).

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Les activités brise-glace entre les stagiaires franco-canadiens sont à maintenir pour développer une dynamique de groupe positive.
 - b) Les stagiaires devraient être informés avant le début du stage dans le « guide d'informations du stage » (Annexe I) qu'un engagement vis-à-vis des activités et qu'un climat d'entraide dans le groupe peuvent influencer le développement de leur CI.
-

7.2.3.1.5. Besoin de développer la CI ressenti par les stagiaires en fonction de facteurs extrinsèques. En dernier lieu, il ressort que la CI a plus de chance d'être développée si les stagiaires ressentent le besoin de la développer, et ce, en fonction de facteurs extrinsèques. En effet, si leurs conseils scolaires les ont encouragés à participer au stage interculturel et s'ils perçoivent l'importante présence d'EII dans leur école ou d'immigrants au Canada, alors les stagiaires ont ressenti davantage le besoin de développer leur CI.

Premièrement, selon la perception des stagiaires, l'engagement d'un conseil scolaire dans un projet de formation interculturelle des directions et futures directions d'école peut influencer le développement de la CI de ces dernières. Il apparaît que les encouragements, le soutien financier et la supervision d'un conseil scolaire sont souhaitables. Selon Sylvie, un conseil qui reconnaît l'utilité de former ses directions d'école pour qu'elles favorisent l'inclusion des EII les encouragera à s'engager dans un stage interculturel :

quand j'en ai parlé à mon directeur général pour qu'il me permette de venir, je lui expliquais que je réalisais que ce n'est pas la situation dans mon école [avoir beaucoup d'EII], mais il m'a confirmé que ça commençait petit peu par petit peu surtout dans les écoles du cœur de la ville. Alors, il voyait qu'à un moment donné ça serait bénéfique puis c'est peut-être avant-gardiste de commencer à former les directions avant qu'il y ait une vague d'immigration et que les gens se retrouvent

dans une position réactive. (Sylvie)

Toutefois, selon des stagiaires, ne pas être encouragé psychologiquement ou financièrement par son conseil scolaire ou par le conseil d'école pourrait empêcher la participation de certaines directions au stage ou limiter la portée des apprentissages qu'elles ont réalisés. Nicole souligne que les membres de son conseil scolaire : « [...] *ont identifié trois personnes dont moi et les deux autres personnes n'ont pas pu venir à cause de l'argent parce que c'est trop cher* ». De plus, Sylvie soutient qu'il y a plus de chance qu'il y ait des suivis et un partage des apprentissages avec des collègues à la direction qui n'ont pas participé au stage si les conseils déboursent une partie des frais. De fait, l'engagement du conseil est une sous-condition parmi d'autres pouvant favoriser le développement de la CI des stagiaires.

Deuxièmement, le fait d'avoir des EII dans leur école ou le fait de réaliser qu'ils vivent dans un pays ayant une forte proportion d'immigrants peut accroître ce besoin de développer leur CI. Selon Lucie :

si la direction d'école veut développer sa compétence culturelle, c'est qu'elle ressent un besoin donc probablement qu'elle a un vécu et puis qu'elle ne se sent pas adéquate dans son vécu quotidien. Alors, je crois que là déjà, il y aura cette curiosité et [indéniablement] l'immersion dans le milieu qu'elle recherche c'est l'idéal.

Par ailleurs, Jacques et Henri mentionnent que le fait de ne pas avoir d'EII dans l'école pourrait avoir, chez certaines directions d'école, l'effet de les inciter à croire qu'elles n'ont pas besoin de développer la CI et de la mettre en pratique. Nous percevons quelque peu cet effet chez Alain qui spécifie qu'il a fait certaines lectures requises pour le stage, or :

Ça ne me dérange pas de les faire, mais si j'avais la chance de vivre plus de choses au moment présent au niveau [culturel] à l'école, ça répondrait à un besoin immédiat. [...] moi, je l'ai lu pour ma compétence, mon intelligence interculturelle, mais ce n'est pas urgent pour moi dans le moment présent.

De plus, une direction ne devrait pas attendre d'avoir beaucoup d'EII pour mettre en pratique sa CI, mais le fait de vivre dans un pays dont une forte proportion de sa population n'y est pas née devrait justifier que toutes les écoles traitent de la diversité. Henri précise :

Je me disais avant le stage, moi je n'ai rien à faire dans mon école parce que je n'ai pas de gens qui viennent des communautés d'ailleurs. [...] donc je n'ai pas besoin de me préoccuper de sensibilité culturelle ou de compétence interculturelle [...] mais une des choses bien précise que j'ai déjà dite et que je redis encore, c'est qu'on a la responsabilité dans notre école de préparer nos jeunes à travailler dans un milieu qui va demander justement cette intelligence interculturelle.

Donc, une autre sous-condition qui aide au développement de la CI est le fait de ressentir le besoin de la développer parce que des EII se retrouvent à l'école ou parce que c'est la responsabilité de la direction d'école de développer le savoir vivre ensemble des élèves pour qu'ils puissent évoluer dans un pays dont près de 20 % de la population n'y est pas née.

Tout compte fait, nos résultats montrent que ressentir le besoin de développer leur CI en fonction de facteurs extrinsèques peut les aider à s'engager dans un stage pour la développer. D'ailleurs, Earley et Mosakowski (2004a) mentionnent qu'une personne qui ressent le besoin d'améliorer sa CI ou qui souhaite être plus efficace par rapport à certains aspects de la compétence pourrait décider de s'engager dans une formation. De plus, Dinnan (2009) soutient qu'il serait important que les dirigeants des districts scolaires s'intéressent et encouragent la formation par immersion, de même qu'ils s'attendent à ce que toutes les directions d'école développent une CI. Elle ajoute que sans cette attente venant des districts scolaires, il sera difficile d'encourager les directions d'école, surtout celles qui ne montrent pas d'intérêt à développer une CI, à prendre les mesures nécessaires pour la développer.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Le « guide d'informations du stage » (Annexe I) devrait être remis aux directions générales des conseils scolaires lorsque la publicité du stage est réalisée et, dans ce dernier, il devrait être mentionné que les encouragements, le soutien financier et la supervision d'un conseil scolaire est souhaitable pour influencer le développement de la CI des directions et futures directions d'école.
 - b) Le recueil d'exercice de la formation prédépart pourrait inclure un exercice qui demanderait aux stagiaires d'identifier leurs besoins en inclusion de la diversité ELR et ils auraient à faire parvenir aux formatrices leurs réponses avant le séjour au Maroc. Il s'agit qu'ils puissent réfléchir à leurs besoins pour en prendre pleinement conscience.
-

Nous avons donc cerné cinq conditions qui contribuent à développer la CI des stagiaires. Nous verrons celles à mettre en place pour améliorer le stage interculturel.

7.2.3.2. Perceptions des conditions pour améliorer le stage interculturel. Les stagiaires franco-canadiens proposent des conditions pour améliorer le stage interculturel et par conséquent pour améliorer le développement de leur CI. Il s'agit de conditions mentionnées dans la section précédente qui mériteraient d'être améliorées et de conditions que nous n'avions pas considérées dans l'opérationnalisation de notre objet pédagogique. Ces conditions se déclinent en cinq catégories : 1) offrir plus de moments non structurés aux stagiaires au Maroc, 2) améliorer l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc, 3) modifier les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc, 4) changer

certain aspects technico-pratiques du stage et 5) proposer aux stagiaires de concevoir des projets à long terme (Tableau 6.10). Nous précisons la signification des conditions ci-dessous et nous énumérons les éléments que nous retenons pour la mise au point du stage.

Tableau 7.8

Perceptions des conditions pour améliorer le stage interculturel

Perceptions des conditions pour améliorer le stage interculturel		Alain	Sylvie	Henri	Jacques	Sophie	Nicole	Lucie
Offrir plus de moments non structurés aux stagiaires au Maroc	Accorder de l'importance aux visites pédagogique-touristiques	✓			✓			
	Inclure des activités extrascolaires avec les directions d'école marocaine	✓			✓			
Améliorer l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc	Parfaire la formation prédépart	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Améliorer la formation après le séjour au Maroc	✓	✓	✓	✓	✓		✓
	Jumeler deux stagiaires franco-canadiens ensemble pendant le stage interculturel	✓	✓	✓		✓	✓	
	Peaufiner l'animation et l'encadrement offerts par les formatrices	✓		✓	✓		✓	✓
	Encadrer la communication TIC entre les stagiaires franco-canadiens et les directions d'école marocaine		✓			✓		✓
Modifier les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc	Bonifier le parrainage	✓	✓	✓	✓		✓	✓
	Améliorer les ateliers		✓	✓	✓	✓		✓
	Encadrer l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école »				✓	✓	✓	✓
	Respecter l'horaire des pauses métacognitives et offrir différents supports pour rédiger le journal de bord		✓				✓	
	Réviser le déroulement de la fête de départ (échanges planifiés avec les Marocains)			✓		✓		
Chaque certains aspects technico-pratiques du stage	Planifier un séjour plus long au Maroc		✓		✓	✓	✓	✓
	Choisir judicieusement le pays pour le stage			✓	✓	✓	✓	✓

Proposer aux stagiaires de concevoir des projets à long terme	Proposer des activités de développement international		✓	✓		✓	✓	✓
	Faire venir les Marocains au Canada			✓			✓	✓

7.2.3.2.1. *Offrir plus de moments non structurés aux stagiaires au Maroc.* Pour améliorer le stage et le développement de la CI, des stagiaires franco-canadiens perçoivent qu'il importe d'offrir plus de moments non structurés au Maroc. Ils proposent que nous accordions plus d'importance aux visites pédagogique-touristiques. Ils souhaiteraient aussi vivre des activités extrascolaires avec la direction d'école marocaine qui est jumelée avec eux.

En ce qui concerne les visites pédagogique-touristiques au Maroc, nous précisons qu'elles ont été offertes de façon facultative au début du séjour et à la fin du séjour au Maroc. Nous avons mentionné aux stagiaires que ces journées ne faisaient pas partie du stage interculturel au Maroc, car ces visites n'étaient pas obligatoires. Toutefois, les stagiaires Alain et Jacques proposent que nous accordions plus d'importance à ces visites, soit en les intégrant au sein des journées du stage, soit en les recommandant. Plus spécifiquement, Jacques, contraint à s'absenter tout au plus pour dix jours, a pu prendre part à l'excursion à Rabat, mais regrette de ne pas avoir visité plus d'endroits qui lui auraient permis de développer sa CI. En guise de solution, Jacques propose :

soit qu'on ajoute des journées de stage, soit que dans le stage même il y ait peut-être [...] des possibilités de visiter. [...] il faudrait regarder, est-ce que toutes les journées à Settat étaient efficaces? [...] est-ce qu'on aurait pu se passer de telles choses?

Alain n'a pas participé aux visites pédagogique-touristiques parce qu'elles étaient facultatives et que nous n'avions pas donné assez de détails sur les composantes de ces journées avant le départ. Toutefois, il réalise que ces journées sont importantes, surtout au début du séjour : « Être dans un pays étranger en tant que Canadien puis créer des liens. [...] j'aurais peut-être préparé une journée ou deux d'activités touristiques vraiment légères en sachant qu'ensuite on allait vivre des choses très très intenses et émouvantes ». Donc, selon lui, ce serait « une journée ou deux qui feraient partie intégralement du stage, qui seraient fortement recommandées, qui ne seraient pas obligatoires, mais fortement recommandées ». En d'autres mots, pour développer la CI et des indicateurs tels que les connaissances

culturelles, pour souder les liens dans le groupe des Franco-Canadiens et pour prendre tout doucement le pouls du pays, des stagiaires proposent d'accorder plus d'importance aux visites pédagogico-touristiques. Par ailleurs, en réorganisant l'horaire et les déplacements (Annexe U), il serait possible d'ajouter une seule journée au stage pour offrir des visites pédagogico-touristiques. Par exemple, nous économiserions beaucoup de temps en allant directement de Settat à Marrakech sans passer par Casablanca.

En outre, Jacques et Alain proposent que les directions d'école marocaine fassent vivre une activité extrascolaire aux stagiaires franco-canadiens pour que ces derniers puissent s'imprégner de la routine d'un Marocain et vivre une expérience authentique :

[...] partir avec lui aller voir quelque chose que ce soit dans le milieu rural ou voir des choses qui ne sont pas touristiques, mais qui sont authentiques [...] Exemple [...] je t'amène aujourd'hui à la mosquée [...] qu'il m'amène dans un endroit dans la ville, sa routine [...] je pense que dans le jour, il va prendre un petit café avec ses amis [...] tu comprends un peu c'est quoi son milieu à lui, autre que l'école.
(Jacques)

De plus, Alain aurait souhaité rencontrer la famille de la direction d'école marocaine. Toutefois, Jacques ajoute : « *ils m'ont invité, j'avoue, pour une affaire, mais c'était à la fin puis je pense que ça aurait été trop pour moi, il m'a invité à coucher chez lui* ». Somme toute, les activités extrascolaires peuvent développer la CI, mais certaines d'entre elles ne sont pas appropriées comme la professeure IsaBelle et M. Imad l'avaient anticipé.

De fait, nos données montrent qu'il importe de planifier du temps pour que les stagiaires puissent vivre plus de « moments non structurés au Maroc » lors d'un stage interculturel. D'abord, ces moments peuvent être des expériences actives de maîtrise qui leur permettront de développer un sentiment d'autoefficacité. En outre, pour Alain, les activités pédagogico-touristiques pourraient lui permettre de s'approprier progressivement son nouvel environnement. De plus, les liens qu'Alain veut créer avec ses collègues sont importants puisque nous avons montré précédemment qu'instaurer une dynamique de groupe positive peut éventuellement influencer le développement de la CI des stagiaires. Enfin, la composante « connaissances » de la CI serait développée par les moments non structurés que les stagiaires nous proposent. Ces moments seraient possiblement des occasions pour mieux comprendre la dynamique sociale, religieuse, économique, politique, historique, etc. du Maroc s'imbriquant dans la dynamique culturelle (Ouellet, 1988a).

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Les visites pédagogico-touristiques devraient faire partie du stage, elles seraient donc fortement recommandées.
 - b) Si possible, la journée de parrainage inclurait un dîner avec la famille de la direction d'école marocaine et une courte sortie à l'extérieur de l'école (prendre un café, se rendre à la mosquée, etc.)
-

7.2.3.2.2. Améliorer l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc.

L'accompagnement offert aux stagiaires franco-canadiens au Canada et au Maroc par les formatrices, un expert marocain, entre les stagiaires, etc. s'avère être une autre condition qui mériterait d'être améliorée afin de développer davantage la CI des stagiaires. Plus précisément, les stagiaires ont la perception qu'il faudrait parfaire la formation prédépart et celle après le séjour au Maroc. Ils proposent aussi de jumeler deux stagiaires ensemble pendant le stage interculturel, de peaufiner l'animation et l'encadrement offerts par les formatrices et d'encadrer la communication TIC entre les stagiaires franco-canadiens et les directions d'école marocaine. Ces cinq sous-conditions seront décrites ci-dessous.

Premièrement, les stagiaires ont fait des suggestions pour parfaire la formation prédépart. Leurs commentaires portent sur la clarification des attentes du stage, sur les lectures proposées, sur les capsules vidéo transmises et sur de nouvelles composantes à ajouter à la formation prédépart. En effet, plusieurs stagiaires nous ont confié qu'ils ne trouvaient pas que les attentes du stage avaient clairement été énoncées autant pour eux que pour les participants marocains ou que le rôle de chacun avait été clairement précisé :

Je pense que le fait que les attentes n'étaient pas claires pour tout le monde autant du côté marocain que canadien, ça c'était un petit peu dommage. [...] nous autres, il y a plusieurs volets : il y a le développement interculturel, des compétences interculturelles, il y avait la composante pédagogique. De leur côté, les directions d'école, les enseignants [...] je ne sais pas ce qu'ils pensaient, mais l'impression que j'ai eue c'était plus une évaluation. (Sylvie)

D'une part, dans cet extrait, Sylvie semble malgré tout bien connaître les objectifs du stage pour les stagiaires franco-canadiens. D'autre part, en ce qui concerne les objectifs du stage pour les directions d'école marocaine, il semble qu'ils n'ont pas été correctement interprétés, car Sylvie rapporte que : « *elle [l'enseignante] semblait être sous l'impression que je m'en venais évaluer si la pédagogie [intégrée] était mise en œuvre dans leur école parce qu'elle était sur la défensive* » (Sylvie). En outre, selon Nicole, « *lors d'un futur stage, il me semble qu'une vision commune et symbiotique enrichirait l'expérience pour les deux*

professionnels ». Pour ce faire, nous proposons pour le futur de produire et de transmettre deux « guides d'information du stage », un pour les stagiaires et un autre pour les directions d'école marocaine et, dans ces guides, les objectifs des deux groupes seraient indiqués. Évidemment, cela nous prendrait l'approbation de M. Imad. Par rapport à ces objectifs, il va de soi que le premier objectif du stage interculturel pour les stagiaires est de développer leur CI afin de favoriser une gestion inclusive de la diversité dans leur école. Cet objectif peut être atteint par les différentes activités proposées avant, pendant et après le séjour qui favoriseront, entre autres, des attitudes d'ouverture, l'acquisition de connaissances culturelles et l'adaptation des agissements et de la communication. Par exemple, nous proposons des ateliers pour favoriser l'échange de pratiques en gestion scolaire avec des directions d'école marocaine, afin de répondre en partie à certains de leurs besoins, mais aussi pour placer les stagiaires en contexte de discussion interculturelle. Par le stage, nous souhaitons donc que les directions d'école marocaine accueillent les stagiaires franco-canadiens et leur transmettent de l'information sur les écoles et les cultures marocaines. Également, le stage cherche à encourager l'échange de pratiques de gestion scolaire en vigueur au Canada, afin que les directions d'école marocaine puissent tirer profit du stage et puissent profiter de pratiques évaluées et dites efficaces selon des études récentes. Malgré cette précaution, les stagiaires doivent accepter que nous n'ayons pas de contrôle sur l'interprétation des objectifs et sur ce que les directions d'école marocaine peuvent dire au personnel scolaire concernant la présence des stagiaires franco-canadiens dans leur école. D'ailleurs, accepter l'incertitude et l'ambiguïté font partie de la CI (Deardorff, 2006). En ce qui concerne les lectures envoyées avant le séjour au Maroc, Sylvie mentionne qu'elle aurait aimé un article portant sur l'islam. Nous suggérons donc d'inclure au recueil d'exercices de la formation prédépart l'article sur l'islam de *L'Encyclopédie canadienne* de l'Institut Historica-Dominion (Haddad, 2012) ou pour ceux qui ont moins de temps à consacrer à la préparation avant le départ, nous pourrions inclure une visite guidée d'une mosquée au début du séjour au Maroc. Par ailleurs, Nicole précise que nous aurions pu envoyer moins d'articles et choisir un article de fond. Henri propose : « *on a un article à lire, on le lit avant puis on réagit [le groupe] ensemble* ». Comme nous avons trois rencontres en ligne, nous pourrions donc sélectionner trois articles « obligatoires » à lire pour les rencontres, soit : Gélinas Proulx (2010), Ross et Berger (2009) et Bourque (2000). Les autres lectures seraient « complémentaires » telles que mentionnées

dans le recueil d'exercices et nous pourrions faire parvenir les recueils un à deux mois avant le départ pour le Maroc. De plus, Henri précise qu'il serait pertinent d'améliorer la qualité vidéo et sonore des capsules vidéo. De surcroît, Jacques suggère que les stagiaires rencontrent un Marocain au Canada avant le départ pour le Maroc pour lui poser quelques questions afin de mieux se préparer. La proposition de Jacques rejoint la suggestion faite par une experte consultée. En effet, la professeure Mc Andrew (2009) mentionne que les stagiaires devraient être mis en position d'écoute auprès des personnes immigrantes avant le séjour au Maroc. Pour cela, ils pourraient effectuer une entrevue avec un parent immigrant au Canada pour comprendre son point de vue, participer à une activité en milieu communautaire, être observateur dans un club de devoirs ou une garderie qui dessert une population pluriethnique. En plus, cette activité permettrait aux stagiaires de construire des liens avec leurs communautés et de se dépayser près de chez soi. Cela pourrait être effectivement suggéré dans le recueil d'exercices pour ceux qui peuvent rencontrer des Marocains dans leurs communautés. Toutefois, cette activité serait facultative, car les stagiaires doivent déjà entrer en communication par courriel avec les directions d'école marocaine avant le séjour au Maroc, mais s'ils n'arrivent pas à échanger par courriels, l'option de Jacques devient une solution intéressante. De plus, certains stagiaires n'ont pas nécessairement la possibilité d'entrer en contact avec des Marocains au Canada. En outre, Sylvie aurait souhaité recevoir « *un lexique d'une douzaine de mots [arabes] avec la traduction française* » qu'elle aurait pu apprendre en répétant avec les élèves de son école. Nous pouvons inclure ce lexique au recueil d'exercices, mais pour ceux qui n'ont pas suffisamment de temps à y consacrer, nous suggérons qu'un petit cours d'arabe de quelques heures soit offert au début du séjour au Maroc. Enfin, Lucie, qui a entrepris un projet de développement international au Burkina Faso avec la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants après le séjour au Maroc, précise que notre préparation prédépart devrait s'inspirer de la formation prédépart offerte par le Centre d'apprentissage interculturel du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada.

[...] La première partie [de leur formation], c'est de l'introspection, c'est de l'analyse. [...] Après, tout doucement, tu analyses. C'est des études de cas. [...] Graduellement, on en arrive à reconnaître qu'il y a vraiment des différences dans la façon de sourire, dans la façon d'approcher quelqu'un. [...] chaque pays, chaque nation, chaque peuple a sa façon d'exprimer ces choses-là verbalement et non verbalement. (Lucie)

Ainsi pourrait-il être utile d'ajouter un exercice d'introspection, soit l'autoportrait culturel mentionné précédemment, à ceux déjà proposés : le récit de vie et l'activité sur les valeurs. Pour ce qui est des « études de cas », des « assimilateurs culturels » ou des « incidents critiques fictifs » (Fowler et Blohm, 2004), nous pourrions en ajouter quelques-uns au recueil d'exercices de la formation prédépart au lieu d'en analyser que durant le séjour au Maroc lors des séances plénières. Bref, les stagiaires donnent plusieurs suggestions pertinentes pour rendre la formation prédépart plus efficace pour favoriser le développement des composantes de la CI. De fait, si le stage était optionnellement compris dans un cours crédité entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR, ces activités avant le séjour au Maroc pourraient y être réalisées.

Deuxièmement, les stagiaires proposent d'améliorer la formation après le séjour au Maroc qui comporte quelques lacunes : ils n'avaient pas été informés au préalable de certaines composantes de cette formation, le plan de gestion n'est pas adapté et le lien avec des Marocains n'est pas maintenu. En effet, les stagiaires n'ont pas été avisés, avant le séjour au Maroc, de certaines composantes de la formation après le séjour. Quelques-uns n'avaient pas planifié de faire des tâches et des lectures après le séjour :

Je l'avoue, j'étais surpris, car à un moment donné, je recevais des courriels et puis on parlait de rencontres, ainsi de suite. [...] un document est à lire, dans quel but? Je n'étais pas conscient que, en bon français, j'avais des devoirs à faire une semaine ou deux mois après là. Puis ça ne me dérange pas de les faire. (Alain)

Il aurait donc été préférable d'indiquer les composantes de la formation après le séjour au Maroc dans le guide d'information (Annexe I) remis avant l'inscription au stage. Par ailleurs, Henri mentionne que le plan de gestion (Annexe S, soit un recueil comprenant : un modèle hypothétique de gestion inclusive, un plan triennal et des annexes) qui leur a été envoyé pourrait être retravaillé pour rendre son contenu plus accessible et plus concret :

le contenu, il est extraordinaire sauf que dans la réalité d'une école, il faut le transformer complètement. Ça c'est mon humble avis là. Tu prends une personne universitaire, puis tu prends une personne du terrain, puis tu mets ça ensemble puis ça fait un outil que tu peux utiliser sur le terrain. Parce que là en lisant le plan de gestion, j'avais l'impression de suivre un cours universitaire.

Selon nous, une autre solution pourrait être de transmettre le plan de gestion dans un cadre où les stagiaires peuvent discuter entre eux (contexte informel de formation – discussions entre collègues) pour qu'ils l'adaptent et le contextualisent. Lors d'une rencontre de groupe en ligne, les stagiaires pourraient être amenés à définir et à nommer les caractéristiques d'un

leadership interculturel. Les formateurs pourraient en profiter pour orienter la discussion vers des éléments théoriques : leadership multiculturel, inclusif, transformatif, d'équité et lié au patrimoine vivant. En outre, les stagiaires pourraient expérimenter l'audit culturel de Bustamante *et al.* (2009), présenté en annexe du plan de gestion, pour évaluer la compétence culturelle de leur école et un retour en groupe pourrait être vécu pour discuter des défis de leur école, mais aussi pour partager des exemples de ce qu'ils font pour rendre leur école inclusive et culturellement compétente. Compte tenu du nombre restreint de rencontres en ligne après le séjour, ces éléments pourraient aussi bien être intégrés à un forum de discussion dans un site Internet pour nourrir la communauté de pratique. Si le stage était optionnellement intégré à un cours crédité entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR, ces activités suivant le séjour au Maroc pourraient très bien y être vécues. De surcroît, Sophie propose que la formation après le séjour au Maroc inclut un partenariat entre les stagiaires et une association marocaine ou un Marocain au Canada. Elle précise : « *au retour [...] pour continuer, si l'on pouvait avoir un lien avec des associations marocaines, des directions marocaines qui enseignent ici [...] ou peu importe où [au Canada] pour que le lien continue* ». À notre avis, les stagiaires devraient davantage se concentrer sur les EII et la communauté immigrante de leur école et chercher à réinvestir les acquis du stage dans leur école. Selon nous, il ne sert à rien de surcharger les directions après le séjour, car il est possible que cet investissement de temps après le séjour au Maroc soit trop demandant pour elles et cela pourrait freiner leur participation au stage. Effectivement, selon les données de l'enquête réalisée par Statistique Canada durant l'année scolaire 2004-2005, il semble qu'un peu moins de la moitié (47 %) des directions d'école au Canada (échantillon de 4 800 écoles) étaient plutôt satisfaites ou entièrement satisfaites de leur charge de travail (Blouin, 2008). Cela laisse donc sous-entendre que plus de la moitié des directions d'école estime avoir une charge de travail insatisfaisante, donc probablement une trop grande charge de travail.

Troisièmement, des stagiaires franco-canadiens proposent un jumelage entre deux stagiaires. Différentes raisons motivent ce jumelage telles qu'augmenter l'entraide au sein de son conseil scolaire pour inclure les EII, confronter les perceptions lors du parrainage, accompagner davantage les futures directions d'école, accroître le sentiment de sécurité et augmenter les connaissances de futurs stagiaires. D'abord, Sylvie mentionne qu'elle aurait aimé vivre le stage avec une autre direction de son conseil scolaire « *pour que, lorsqu'on*

commence à vivre un peu plus d'immigration dans notre coin et puis que les gens aient à être un peu plus ouverts d'esprit, ouverts et accommodants; pour qu'on soit deux à les aider dans ce cheminement-là ». Sylvie et Alain ajoutent qu'un jumelage lors du parrainage pourrait aussi être très riche afin de confronter leurs perceptions. Alain soutient que :

ça pourrait même augmenter la valeur parce que [...] lorsqu'on est jumelé toi et moi, tu vois des choses, je vois des choses. À tête reposée, on échange puis on n'a pas la même perception [...] et ça peut amener notre compréhension à un autre niveau.

Cependant, Alain souligne que cela comporte aussi des inconvénients, soit que l'un des deux stagiaires prenne plus en charge les communications avec la direction d'école marocaine. Il propose donc de laisser le choix aux stagiaires de vivre le parrainage seul ou en équipe. Or, selon nous, le stagiaire plus à l'aise en situation interculturelle pourrait servir de modèle à l'autre, ce qui pourrait avoir l'effet d'une expérience vicariante. De surcroît, la stagiaire qui est une future direction d'école voit la pertinence d'être jumelée avec un stagiaire qui est déjà une direction d'école afin que les discussions avec la direction d'école marocaine lors du parrainage soient davantage axées sur l'administration scolaire. D'une part, ce type de jumelage pourrait avoir l'effet d'une expérience vicariante. En effet, il est possible que la modélisation de la direction auprès de la future direction soit de deux ordres : par rapport à la CI et par rapport aux compétences en administration scolaire. D'autre part, ce jumelage à trois serait bénéfique pour la direction d'école marocaine qui serait en contact avec une direction d'école canadienne d'expérience. En outre, des stagiaires recommandent que les stagiaires aient l'option d'être jumelés deux par deux lors du parrainage, car il est possible que certaines stagiaires féminines ne se sentent pas à l'aise d'être seules. Cela viendrait donc atténuer le fait qu'« *il y a toute la partie d'insécurité d'être seule* » (Sylvie). De cette façon, nous influençons les états physiologique et émotif des participants afin que le sentiment de bien-être augmente le sentiment d'autoefficacité. De plus, les stagiaires d'un même stage jumelés pourraient recevoir la consigne de s'encourager et de se féliciter mutuellement lorsqu'ils surmontent des défis interculturels. Ces commentaires positifs que l'un et l'autre peuvent se faire sont une forme de persuasion verbale qui pourrait avoir l'effet d'accroître le sentiment d'autoefficacité (Bandura, 2007). Par ailleurs, il semble utile que les liens entre les deux stagiaires se maintiennent tout au long du stage, voire après le séjour. À ce sujet, il semble que certains stagiaires ont maintenu un lien après le stage; ils ont discuté ensemble et s'écoutaient. Cela a eu l'effet pour Henri d'amortir le choc du retour, c'est-à-dire la réaction

démotivante de certaines personnes de son entourage vis-à-vis de son expérience. À ce sujet, des personnes ne lui ont accordé que très peu de temps pour qu'il raconte son expérience, d'autres ont fait référence au fait qu'il était allé en vacances plutôt qu'en formation et finalement certains ont remis en doute la pertinence du stage. En outre, les stagiaires pourraient être invités à communiquer entre eux après le séjour pour s'entraider à transférer leur CI dans leur école. Selon Gaudreau *et al.* (2012), la formation en cours d'emploi pour des enseignants est plus efficace si elle favorise le soutien par les pairs, c'est-à-dire entre collègues enseignants. Dans un autre ordre d'idées, quelques stagiaires suggèrent que le jumelage se fasse également entre les stagiaires du présent stage (celui vécu à l'automne 2010) et ceux d'un nouveau stage afin que les anciens stagiaires puissent transmettre leurs connaissances aux nouveaux stagiaires. Henri propose que d'anciens stagiaires expliquent le système scolaire marocain, l'environnement scolaire, les défis scolaires au Maroc, etc. en devenant les mentors des nouveaux stagiaires. D'autres proposent qu'éventuellement cette transaction entre nouveaux et anciens se fasse par l'entremise d'une conférence ou par un rapport produit par les anciens à la fin du stage qui serait remis aux nouveaux au début de leur stage. Ces suggestions font office d'expérience vicariante. Qui plus est, les stagiaires du premier stage qui transmettent leurs connaissances à des stagiaires d'un deuxième stage sont appelés à se remémorer leurs expériences, ce qui pourrait être considéré comme une répétition qui favorise la mémorisation donc la longévité des apprentissages (Mansuy, 2005). Ces suggestions correspondent également à un mode de formation interculturelle proposé par Fowler et Blohm (2004) pour améliorer la composante « connaissances » de la CI. Toutefois, Sophie nous met en garde : les nouveaux stagiaires pourraient « *venir ici, tu sais, avec déjà un biais. Est-ce qu'ils vont venir avec déjà une idée préconçue de quelqu'un d'autre, selon ses lunettes à lui* ». Également, il n'est pas réaliste de croire que les directions d'école peuvent s'investir autant après le stage en étant les mentors des nouveaux stagiaires. Comme mentionné précédemment, à partir de l'étude de Blouin (2008), on peut inférer que plus de la moitié des directions d'école canadienne estime avoir une charge de travail trop lourde à laquelle il nous semble contre-productif d'ajouter de nouvelles responsabilités. Nous pensons donc qu'une conférence offerte une seule fois par d'anciens stagiaires aux nouveaux stagiaires pourrait être une option réaliste. De plus, leur participation devrait être facultative.

Quatrièmement, l'animation et l'encadrement par les formatrices pourraient être améliorés par une meilleure gestion du temps, en offrant plus d'options aux stagiaires, en les référant constamment aux objectifs du stage et en offrant un accompagnement plus individualisé. Sur le plan de l'animation, des stagiaires mentionnent qu'il faudrait améliorer la gestion du temps afin que les journées d'activité au Maroc se terminent plus tôt et non à 23 h, et ce, pour qu'ils puissent se reposer et gérer leur école à distance, ce qu'ils faisaient souvent jusqu'à minuit, voire jusqu'à une heure du matin. Cela a eu pour conséquence d'épuiser plusieurs : *« J'ai trouvé que c'était chargé, mais quelle est l'alternative? Tu sais, je n'ai pas d'autre solution. Je veux dire, ça se devait d'être chargé, c'était intense, je suis fatiguée »* (Lucie). En guise de suggestion, Nicole et Alain proposent de limiter le temps des interventions, entre autres, lors des séances plénières. Alain suggère aussi que les formatrices donnent plus de choix aux stagiaires. Par exemple, ils pourraient avoir l'option de visiter des écoles en grand groupe ou de poursuivre le parrainage. Lucie nous suggère, pendant le séjour au Maroc, de leur rappeler constamment *« [...] pourquoi [sommes-nous] là? Puis, qu'est-ce qu'on apprend chaque jour par rapport à l'interculturalité »*? En ce qui concerne l'encadrement par les formatrices, les stagiaires ne proposent pas directement d'améliorer cet aspect et cela peut être attribuable au fait que c'est l'une des formatrices qui a réalisé l'entrevue avec les stagiaires. Toutefois, dans les commentaires et surtout dans leurs questionnements, nous constatons qu'ils n'ont probablement pas été assez encadrés et qu'on n'a pas toujours tenu compte de leurs besoins. Par exemple, les besoins d'Henri et Sylvie se situaient sur le plan de l'acquisition de connaissances. De plus, les formatrices auraient pu intervenir en faisant de la persuasion verbale auprès de Jacques qui mentionne *« j'en suis à mes dernières heures au Maroc, je me demande de plus en plus si mes compétences interculturelles n'ont pas diminué plutôt qu'augmenté »* ou en donnant des pistes de réinvestissement à Henri qui dit : *« tu vas faire quoi avec ça là à ton école, dans ta vie personnelle, à ton école et puis par rapport au Maroc aussi. Puis qu'est-ce je vais faire, honnêtement je ne le sais pas encore »*. De fait, même si cette réflexion qu'ont les stagiaires est saine et révélatrice de la « conscience de soi », il reste néanmoins que les formatrices devraient à partir de ces témoignages les accompagner davantage. D'ailleurs, cette sous-condition est très importante, car elle fait référence à l'une des précautions à prendre en formation interculturelle : assurer un accompagnement individualisé des participants (Fowler

et Blohm, 2004). Dans cette foulée, il nous semble important de recourir à l'individualisation de l'accompagnement. Cela demande de mettre en place trois moyens : 1) utiliser des mécanismes adéquats pour identifier les besoins des stagiaires, 2) recourir à des ressources humaines compétentes pour faire de l'accompagnement et 3) favoriser un contexte de formation propice pour aider les stagiaires. En ce qui concerne le premier moyen, il semble selon Roquet (2009) que « dans le paradigme de l'accompagnement, seul le sujet animé par un projet sait ce qui vaut pour lui, et le construit “chemin faisant”. L'engagement de l'accompagnateur est donc tout autre [que de prescrire, conseiller et contrôler] » (p. 21). Le rôle de l'accompagnateur est « [...] de comprendre l'autre, les significations qu'il donne à sa situation, les motivations qui l'animent et les intentions qu'il vise » (Roquet, 2009, p. 21). Pour connaître ce qui anime les stagiaires, les formatrices pourraient s'appuyer sur différents mécanismes. Par exemple, elles auraient pu rencontrer individuellement les stagiaires en ligne avec une webcaméra, au Canada avant le séjour au Maroc, pour mieux connaître leurs besoins. Cette rencontre en ligne, mais en face à face, pourrait d'ailleurs diminuer la distance transactionnelle et accroître la qualité des interactions et le sentiment d'appartenance des stagiaires (Rovai, 2002, cité par IsaBelle et Duplâa, 2010). De plus, nous estimons que la fiche d'identification, le récit de vie, l'exercice brise-glace *Défi, peur, attente et objectif*, les informations transmises par les stagiaires lors des séances plénières et les questionnaires d'autoévaluation n'ont pas été suffisamment utilisés pendant le stage pour assurer un suivi personnalisé auprès des stagiaires. En exploitant davantage ces mécanismes, nous pourrions offrir un accompagnement individualisé aux stagiaires. En ce qui concerne le deuxième moyen, selon Ouellet (2002a), l'éducation interculturelle est « [...] un champ d'intervention complexe dans lequel il serait hasardeux de s'aventurer sans préparation » (p. 148). De plus, Fowler et Blohm (2004) mentionnent que les compétences des formateurs constituent un facteur situationnel dont il faut tenir compte lorsque l'on fait le choix d'une méthode de formation. Pour notre stage, les formatrices avaient peu d'expérience en éducation interculturelle de ce type, ce qui constitue une limite. Toutefois, nous avons tiré plusieurs apprentissages de cette première expérience, ce qui nous permettra de nous améliorer pour des stages futurs. Cependant, des formateurs inexpérimentés ne devraient pas hésiter à recourir à un expert du domaine de la formation interculturelle si leurs ressources financières leur permettent afin que cet expert modélise le rôle d'animateur. En outre, les guides-

accompagnateurs marocains sont une ressource inestimable pour les formatrices, car ces derniers ont une meilleure connaissance culturelle du Maroc et peuvent les aider à comprendre certaines situations vécues dans ce pays. Les formatrices auraient tout intérêt à travailler avec ces guides-accompagnateurs et à leur laisser plus d'espace d'intervention, entre autres, lors de quelques séances plénières (activités réflexives). Pour cela, il faudrait que les formatrices les rencontrent avant le début du stage pour préciser avec eux leur rôle. Pour ce qui est du troisième moyen, nous croyons que le contexte formel de formation (un cours crédité) créerait un climat propice pour mieux accompagner les stagiaires. En effet, pour mettre en place des mesures comme la persuasion verbale et la modification des états physiologiques et psychologiques, il semble qu'un contexte formel de formation (Marchand, 1997), soit un stage crédité dans le cadre d'un programme en administration scolaire, serait plus approprié. Comme tel, ce contexte de formation ferait office de contrat justifiant l'accompagnement. Autrement, il est plus ardu pour les formateurs de se placer en situation d'accompagnement et de relation d'aide. En d'autres mots, ce contexte formel permettrait de réunir les conditions nécessaires pour une relation d'accompagnement. Selon Paul (2003), cette relation devrait être asymétrique « elle met en présence au moins deux personnes "d'inégales puissances" », contractualisée « elle associe ces personnes sur la base d'une visée commune, le contrat étant l'opération par laquelle une disparité de forme est compensée par une parité de fond », circonstancielle « la relation d'accompagnement est due à un contexte, à une situation ou à la traversée d'une période particulière », temporaire « elle ne dure qu'un temps » et comobilisatrice « elle implique de s'inscrire, l'un et l'autre, dans un mouvement » (p. 125). Toutefois, malgré ce contexte formel, le stage garderait une forme interactive, ancrée dans l'expérience et requérant la collaboration et la discussion entre directions et futures directions d'école franco-canadienne et avec des directions d'école marocaine. Tout compte fait, le stage intégré à un cours serait favorisé, mais ce dernier resterait optionnel pour accommoder des stagiaires qui préféreraient vivre le stage sans y être inscrit.

Cinquièmement, l'encadrement de l'activité portant sur la communication TIC par l'entremise de la messagerie électronique entre les participants franco-canadiens et marocains avant et après le séjour au Maroc devrait être amélioré. Les stagiaires proposent que des sujets de discussion soient suggérés par les formatrices, que l'horaire de

l'activité soit différent et qu'un soutien soit accordé aux directions d'école marocaine. En guise d'exemple, Lucie stipule qu'elle manquait de sujets à traiter et « *je ne sais pas s'il ne faudrait pas développer [...] une série de questions* ». D'ailleurs, Sylvie mentionne que les échanges auraient pu être planifiés une fois par mois et nous aurions pu fournir des thèmes à traiter lors de rencontres à l'aide de Skype qui auraient pu se dérouler à plusieurs : deux stagiaires et toutes les directions d'école marocaine intéressés par le thème traité. Par ailleurs, Sophie précise qu'il serait préférable que « *les deux [la direction d'école marocaine et le stagiaire franco-canadien] le sachent plus tôt, puis que le jumelage se fasse plus tôt et qu'il y ait plus de communications avant [le séjour au Maroc]* ». En outre, des stagiaires ont rapporté que des directions d'école marocaine n'ont pas répondu à leurs courriels avant et après le séjour au Maroc. Des stagiaires spécifient que des directions d'école marocaine semblaient avoir peu de connaissances informatiques et qu'elles avaient difficilement accès à la technologie. Lucie ajoute : « *Si je vois [la direction avec qui j'étais jumelée], c'est une femme réservée, alors peut-être qu'elle s'est dit, dans quoi je m'embarque là et puis je vais voir à qui j'ai affaire avant d'écrire* ». Pour Henri, cela a eu pour conséquence, d'une part, de le priver d'informations qui auraient pu l'aider à mieux se préparer avant le départ pour le Maroc et, d'autre part, de l'empêcher après le séjour de transformer l'expérience au Maroc en un partenariat à long terme avec la direction d'école marocaine. De fait, pour améliorer cette activité, il peut être possible pour les formatrices d'offrir une liste de thèmes à traiter, de commencer l'activité un mois avant le séjour et d'aider les stagiaires à planifier une ou deux rencontres après le séjour. Par contre, si certains stagiaires n'arrivent pas à établir la communication avec la direction d'école marocaine pour diverses raisons comme l'accès à la technologie, alors les formatrices devraient suggérer aux stagiaires de rencontrer une personne d'origine marocaine au Canada, car cette activité vise à développer davantage la CI des stagiaires en augmentant leurs connaissances et les possibilités d'adapter la communication. Qui plus est, cette activité peut devenir une expérience active de maîtrise positive si nous tentons d'en améliorer l'encadrement.

Les résultats de la recherche montrent qu'il importe d'améliorer l'accompagnement des stagiaires au Maroc et au Canada. D'une part, les propositions qui ont été faites visent à développer davantage d'indicateurs de la CI chez les stagiaires tels que « connaissances sur les cultures et le système scolaire marocains », « analyse et autoanalyse », « connaissances

sur les théories de l'interculturel et la justice sociale et pour soutenir les enseignants », « changement de perception », « inclure » et « adapter la communication ». D'autre part, plusieurs sous-conditions se rapportent aux sources de l'efficacité personnelle (Bandura, 2007). Effectivement, ces propositions peuvent accroître les expériences actives de maîtrise positive, favoriser des états physiologiques et psychologiques positifs, constituer des expériences vicariantes et employer la persuasion verbale.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Les composantes de la formation après le séjour au Maroc devraient être indiquées dans le guide d'information du stage (Annexe I).
 - b) Les objectifs du stage pour les stagiaires et pour les directions d'école marocaine devraient être indiqués dans deux « guides d'information du stage » produits et transmis à ces deux groupes (leur interprétation est hors de notre contrôle).
 - c) Le recueil d'exercices de la formation prédépart devrait inclure un article sur l'islam, un lexique de mots usuels en arabe, l'autoportrait culturel et des études de cas.
 - d) Il serait suggéré dans le recueil d'exercices aux stagiaires de rencontrer un Marocain au Canada avant le départ pour le Maroc (activité facultative ou suggérée si le stagiaire a des problèmes à communiquer par courriel avec une direction d'école marocaine).
 - e) Un article devrait être analysé à chacune des trois rencontres en ligne avant le séjour (les autres articles du recueil d'activités seraient facultatifs).
 - f) La qualité vidéo et sonore des capsules vidéo devrait être améliorée.
 - g) Une visite guidée d'une mosquée devrait être offerte au début du séjour au Maroc.
 - h) Un cours d'arabe d'une heure devrait être offert au début du séjour au Maroc.
 - i) Lors d'une rencontre de groupe en ligne après le séjour au Maroc, les stagiaires pourraient être amenés à discuter du leadership interculturel présenté dans le plan de gestion. Lors d'une autre rencontre, les stagiaires pourraient faire un retour sur l'audit culturel de Bustamante *et al.* (2009) qu'ils auraient mené préalablement dans leur école (ou cela pourrait faire partie d'un forum de discussion dans un site Internet).
 - j) Le stage pourrait s'inscrire optionnellement au sein d'un cours crédité entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité : les activités avant et après le séjour au Maroc feraient partie du cours, et ce, pour favoriser l'encadrement des stagiaires.
 - k) Durant le stage, les stagiaires pourraient avoir l'option d'être jumelés deux par deux avec une direction d'école marocaine. Le jumelage pourrait se faire de préférence entre deux stagiaires d'un même conseil scolaire ou entre une direction et une future direction d'école.
 - l) Après le séjour au Maroc, d'anciens stagiaires pourraient réaliser de façon facultative une seule conférence sur leurs expériences pour de nouveaux stagiaires.
 - m) Les formatrices pourraient améliorer la gestion du temps : limiter les interventions, terminer les activités plus tôt en soirée.
 - n) Les stagiaires devraient pouvoir faire certains choix durant le stage. Par exemple : visiter une école ou d'autres lieux d'une ville marocaine, visiter une école semi-rurale ou rurale.
 - o) Les formatrices devraient rappeler constamment aux stagiaires les objectifs du stage.
 - p) Les formatrices devraient prévoir avant le séjour une rencontre individuelle synchrone en ligne à l'aide d'une caméra vidéo avec chaque stagiaire pour connaître leurs besoins.
-

-
- q) Les formatrices devraient exploiter les mécanismes suivants pour individualiser l'accompagnement des stagiaires : la fiche d'identification, le récit de vie, l'exercice brise-glace *Défi, peur, attente et objectif*, les informations transmises par les stagiaires lors des séances plénières et les questionnaires d'autoévaluation.
 - r) Un expert en formation interculturelle pourrait être engagé pour modéliser l'animation à de nouveaux formateurs.
 - s) Les formatrices devraient rencontrer les guides-accompagnateurs avant le stage pour déterminer avec eux le rôle qu'ils pourraient jouer lors de certaines activités.
 - t) Les formatrices devraient fournir aux stagiaires et directions d'école marocaine une liste de thèmes à traiter pour les communications par courriel avant et après le séjour au Maroc.
 - u) Les communications entre stagiaires et directions d'école marocaine devraient commencer un mois avant le séjour au Maroc et après le séjour une ou deux communications pourraient être planifiées.
-

7.2.3.2.3. *Modifier les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc.* Des suggestions ont été proposées par les stagiaires pour modifier des activités structurées qui leur sont adressées au Maroc. Ils suggèrent de bonifier le parrainage, d'améliorer les ateliers, d'encadrer l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école », de respecter l'horaire des pauses métacognitives et d'offrir différents supports pour rédiger le journal de bord, ainsi que de réviser le déroulement de la fête de départ.

D'abord, les stagiaires nous suggèrent de bonifier la journée de parrainage au Maroc, que ce soit en diversifiant les lieux de rencontre, en augmentant le temps alloué à l'activité ou en l'encadrant mieux. Ainsi certains stagiaires mentionnent-ils qu'ils auraient voulu explorer autant une école en milieu semi-urbain à Settât qu'en milieu rural près de Settât pour observer et analyser les contrastes et avoir un portrait plus diversifié de l'éducation marocaine. Sylvie mentionne : « [...] *tu as deux pôles. J'aurais aimé ça voir les deux* ». Pour que cette dernière proposition soit possible, Alain et Sylvie proposent d'ajouter une demie à une journée de plus de parrainage. D'autres stagiaires voudraient ajouter au moins une journée de parrainage pour approfondir le travail qu'ils voulaient accomplir avec la direction d'école marocaine et pour mieux comprendre le fonctionnement de l'école marocaine :

je mettrais une journée de plus avec notre directeur marocain parce que là on a été visiteur dans l'école. [...] je n'ai pas beaucoup approfondi. J'ai vu, j'ai donné mes idées, mais je n'avais pas assez d'information pour commencer à travailler puis commencer à, pas à donner des réponses, mais à poser des questions [...]. (Henri)

Par contre, Jacques, qui a vécu un choc culturel durant cette journée, n'éprouve pas le besoin d'augmenter le temps de parrainage. De plus, il aurait souhaité que le jumelage se fasse avec une direction qui gère une école similaire à la sienne. Or, c'est ce que nous avons tenté de

faire dans la mesure du possible en fonction des directions d'école marocaine participantes au stage. Il propose aussi que le parrainage soit mieux encadré :

je pense qu'il ne savait pas trop quoi faire avec moi pendant la journée. [...] donc, leur proposer un choix d'activités par exemple : [...] vous faire visiter le quartier et visiter deux ou trois classes, vous laisser dans une classe pendant une période pour voir un peu un enseignant en train d'enseigner.

Pour notre part, à la lumière de ces propositions, nous croyons qu'il est plus réaliste en fonction du temps qu'il est possible de passer au Maroc de modifier les visites d'école en groupe pour examiner une école en milieu semi-urbain à Settât et une école en milieu rural aux alentours de Settât. Donc, en guise de compromis, une demi-journée de plus de parrainage pourrait être offerte. Il est également souhaitable de jumeler des stagiaires et des directions travaillant dans le même type d'établissement et nous pourrions fournir aux directions d'école marocaine une liste d'activités qu'ils peuvent vivre avec les stagiaires.

Dans cette foulée, selon la perception des stagiaires franco-canadiens, la journée lors de laquelle tous les stagiaires et deux directions d'école marocaine ont présenté un atelier au Maroc devrait également être améliorée pour accroître la participation des directions d'école marocaine et pour atténuer le malaise des stagiaires vis-à-vis du fait qu'ils ne voulaient pas avoir l'air de transmettre aux directions d'école marocaine la « *vérité avec un grand V* » (Henri). Plus précisément, des stagiaires mentionnent qu'il aurait été souhaitable d'entendre plus de présentations de la part des directions d'école marocaine afin que les deux groupes soient équitablement représentés. Or, cette demande avait été faite à M. Imad avant le séjour, mais il n'était pas possible pour toutes les directions d'école marocaine de préparer une présentation. De plus, Lucie trouve que : « *Les directions ont présenté des choses à tour de rôle. Ça pouvait avoir l'air "nous et puis eux". Ça pouvait avoir l'air un peu à tour de rôle* ». Sylvie estime qu'il aurait été préférable de présenter un atelier en parlant de son expérience :

J'aurais parlé de mon expérience peut-être et non dans le sens large [...] comment je m'y prends pour motiver mon personnel, puis voici ce que je fais pour, puis voici ce dont ça a l'air, puis de façon très concrète. Puis les laisser essayer de faire le pont entre ma réalité et puis la leur. [Or], moi j'ai essayé de monter une présentation, en gardant en tête, en étant sensible à leur réalité que je ne connais pas.

Cependant, il faut préciser que c'est justement la consigne qui leur avait été donnée. En effet, lors des rencontres de groupe en ligne, nous avons précisé aux stagiaires qu'ils devaient présenter ce qu'ils font dans leur école selon des études sur le sujet ou selon ce qui est promu

par leur conseil scolaire. Nous avons également mentionné qu'il était préférable de ne pas mettre de photos et de ne pas utiliser des noms marocains dans leur présentation. Cette recommandation découlait d'ailleurs de nos expériences antérieures de formation avec des directions d'école au Maroc. Par ailleurs, Sophie mentionne qu'il peut être imprudent d'intervenir auprès des Marocains lors des débats qui peuvent survenir après les présentations parce que les stagiaires en connaissent peu sur la situation au Maroc. Dans les propos des stagiaires, nous dénotons : un respect pour les compétences des directions d'école marocaine et les pratiques établies dans les écoles marocaines ce qui s'oppose à une attitude colonialiste, un désir de travailler avec elles en coopération et une autoanalyse de situations vécues. Nous percevons aussi que les stagiaires ont pu vivre une expérience de maîtrise négative qui a eu un effet sur leurs états physiologique et psychologique. Bref, la solution pour résoudre les situations décrites ci-dessus réside peut-être dans une proposition d'Henri. Ce dernier suggère que les stagiaires réalisent une présentation commune avec les directions d'école marocaine, c'est-à-dire que le parrainage se conclurait par l'élaboration en équipe (deux stagiaires et une direction d'école marocaine) d'un atelier pour la journée des présentations : *« jumeler les deux ensemble [...] Hier, on a visité. Aujourd'hui, on a travaillé telle affaire "voici les collègues ce qu'on a travaillé puis voici ce que ça va donner" [...] et ça aurait été un atelier jumelé »*. Le travail coopératif que propose Henri semble une avenue pertinente à explorer. Selon nous, le sujet à traiter devrait toutefois avoir été divulgué avant le stage afin que de part et d'autre, une ébauche soit élaborée. Les stagiaires concevraient une courte présentation sur ce qu'ils font dans leur école et les directions d'école marocaine feraient tout autant pour leur école. Ensuite, au Maroc, lors du parrainage, le travail en coopération permettrait premièrement que les groupes de travail (deux stagiaires et une direction d'école marocaine) discutent des pratiques de leurs établissements respectifs et déterminent les ressemblances et les différences. Subséquemment, les groupes auraient à ajouter une dernière partie à la présentation, soit ce que chacun retire pour sa pratique à partir des façons de faire de l'autre. Par exemple, comment les directions d'école marocaine peuvent-elles intégrer les pratiques canadiennes dans leur école et comment les stagiaires peuvent-ils relier le sujet traité à l'inclusion des EII? Ils devront voir comment les problématiques de la motivation du personnel, du manque de ressources, de la relation avec les parents et la communauté, par exemple, s'appliquent à l'inclusion des EII. Donc, un

atelier aurait trois parties : 1) l'expérience marocaine, 2) l'expérience canadienne et 3) ce que chacun retire des pratiques de l'autre. Toutefois, pendant la préparation et pour la présentation, il serait important que les stagiaires fassent preuve de sensibilité à l'égard de certaines directions d'école marocaine qui pourraient avoir plus de difficulté à s'exprimer en français. De fait, ils pourraient mettre en pratique le sous-indicateur « respect des autres » de la composante « attitudes ». Par exemple, les stagiaires franco-canadiens pourraient offrir d'écrire les diapositives de la présentation à partir des idées des directions d'école marocaine et pourraient également offrir de présenter oralement une partie de leur contenu. Or, un rapport de pouvoir pourrait s'établir dans les équipes. L'un des membres pourrait chercher à dominer, il importe donc que les formateurs préviennent cette situation en rappelant aux participants des principes de la coopération, soit l'équité et le respect. Par ailleurs, lors de l'activité « présentation d'ateliers », après chaque atelier présenté, nous croyons que les stagiaires et les directions d'école marocaine devraient pouvoir réagir aux présentations et y apporter des nuances, d'autres points de vue et l'enrichir, amenant ainsi la collaboration à un autre niveau. Offrir suffisamment de temps pour qu'il y ait cette discussion commune après les présentations semble donc nécessaire, ce qui fut une lacune lors du présent stage. D'ailleurs, si deux stagiaires sont jumelés avec une direction d'école marocaine pour le parrainage et la présentation d'un atelier, cela fera en sorte qu'il y aura moins d'ateliers présentés (trois ou quatre), laissant plus de temps pour la discussion commune.

Dans un autre ordre d'idées, il aurait été de mise que l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école » au Maroc soit davantage encadrée, entre autres, parce que quatre stagiaires n'ont pas vécu cette activité. Étant donné qu'ils ont évoqué avoir un manque de connaissance des outils technologiques, il serait utile de leur offrir un choix d'outils de communication et de leur remettre des fiches explicatives de leur fonctionnement. De plus, Lucie nous informe qu'au Maroc : *« j'aurais aimé que ce soit programmé parce que là, ne me sentant pas forcée, je me suis dit : ça tombe mal dans l'horaire »* et elle ne l'a pas fait. Pourtant, l'activité était programmée, mais des imprévus, des « pertes de temps » et le non-respect du temps alloué à certaines activités ont fait en sorte que la plage horaire de cette activité n'a pas été respectée. Toutefois, même si nous souhaitons respecter éventuellement l'horaire (ex. : limiter le temps des interventions lors des séances plénières), il s'avère difficile de tout contrôler et les stagiaires devraient pouvoir s'ajuster aux conditions et aux impondérables, et ce, s'ils ont une

CI. Les formatrices pourraient tout de même réitérer l'importance de vivre cette activité et de s'ajuster aux imprévus. En somme, cette activité qui influence l'indicateur « ouvrir sa communauté sur la diversité » devrait être mieux structurée pour permettre à tous les stagiaires de développer cet indicateur.

Selon la perception des stagiaires, les pauses métacognitives (rédaction du journal de bord) pourraient être améliorées afin que la tâche soit moins laborieuse et plus attrayante. D'abord, il importe de respecter le temps fixé à l'horaire pour l'écriture du journal, car certains stagiaires ont trouvé cela épuisant de le faire très tard en soirée pendant le temps personnel. Toutefois, le commentaire fait ci-dessus par rapport à la gestion du temps et des imprévus s'applique ici aussi. Ensuite, Sylvie suggère, dans un esprit de différenciation, de laisser la possibilité aux stagiaires de faire leur journal de bord de la façon qu'ils le veulent : « [...] 15 minutes à tous les soirs, tu peux l'écrire à l'ordinateur ou il y en a peut-être qui auraient voulu juste l'enregistrer ». En outre, Sylvie mentionne qu'elle n'a pas aimé rédiger le journal de bord, et elle suppose que cela est dû au fait qu'il fallait le remettre à la chercheuse. Selon nous, bien que le journal de bord ait été un outil de collecte de données utile, nous ne l'utiliserons pas dans le cadre d'autre stage; nous nous en servirons seulement comme outil de formation. Pour la collecte de données, nous pourrions demander aux stagiaires de résumer les constats principaux qui ressortent de leur journal de bord lors de l'entrevue. Enfin, nous remarquons que les stagiaires n'ont pas identifié les pauses métacognitives comme étant une condition qui aide au développement de la CI, et ce, probablement parce qu'ils n'ont pas apprécié les conditions dans lesquelles ils ont vécu l'activité et non parce qu'elle n'est pas utile. Effectivement, il nous semble que cette activité est essentielle pour développer la CI, car les pauses métacognitives sont des moments pour faire un retour sur soi et se distancer par rapport à des chocs vécus (Cohen-Emerique, 2000), pour analyser le milieu marocain (Deardorff, 2006) ou pour développer une posture critique (Jacquet, 2009) afin de développer leur CI. Par ailleurs, Bibauw (2010) mentionne que « les comptes rendus d'activités, comme le montrent les retours des étudiants sur ceux-ci, se révèlent tout à fait efficaces pour aider les étudiants à acquérir et à développer peu à peu une posture analytique, critique et approfondie, face aux contenus de leurs études » (p. 18). De fait, il importe de maintenir cette activité tout en suivant les recommandations des stagiaires.

En ce qui concerne la fête de départ, au Maroc, qui est incluse au sein de l'activité « échanges planifiés avec les Marocains », en plus de ce qui a été fait, Henri et Sophie proposent que les stagiaires et les directions d'école marocaine créent une présentation artistique commune pour cette soirée de clôture *« parce que l'activité du jeudi soir, c'était un petit peu en parallèle, mais si l'on arrive à créer quelque chose ensemble, c'est une étape de plus »* (Henri). De plus, Henri suggère que les cultures marocaines, sur le plan artistique (danse, musique, poésie, etc.), transparaissent davantage lors de cet événement. Eu égard à cette proposition, il importe de préciser dans un premier temps que dans le présent stage, le volet artistique de la fête a été proposé par Henri, car ce dernier pouvait chanter et jouer de la guitare. Par ailleurs, ce n'est pas une direction d'école marocaine qui a interprété une chanson à la guitare, mais l'une de leurs connaissances. De fait, nous ne pensons pas que dans chaque groupe de stagiaires et des directions d'école marocaine, une personne se portera volontaire pour faire une animation de la sorte qui, de surcroît, demanderait la participation de tout un chacun. De fait, il nous semble que ce volet peut émerger, mais ne devrait pas être planifié.

Tout compte fait, les résultats de l'étude montrent qu'il importe d'améliorer les activités structurées du stage au Maroc, et ce, pour favoriser davantage le développement de la CI et des indicateurs « connaissances sur le système scolaire marocain », « adapter son agir et sa communication », « répondre aux besoins des immigrants » et « ouvrir sa communauté sur la diversité ». De plus, les suggestions proposées par les stagiaires pourraient avoir un impact sur des sources influençant le sentiment d'autoefficacité telles que les expériences actives de maîtrise et les états physiques et émotionnels (Bandura, 2007). De surcroît, il ressort des commentaires des stagiaires que nous devrions user davantage de l'approche coopérative pour développer un atelier en commun. Cette proposition est originale, car nous n'avions pas incorporé la coopération lors des phases 3 et 4 de notre recherche de développement d'objet pédagogique. Or, le travail coopératif peut être une approche pédagogique pertinente en formation interculturelle. En effet, « pour Lemaire (1989), la dialectique interculturelle trouve son couronnement dans la coopération active : faire œuvre commune avec les autres cultures » (Cossette et Verhas, 1999, p. 325). De fait, selon Gamble (2002), il s'agit de placer les participants dans un état d'interdépendance où chaque personne contribue au projet selon ses aptitudes et de les faire travailler ensemble à

un but commun. Gamble ajoute qu'il résultera du travail de coopération, d'une part, une réduction de l'égoïsme et, d'autre part, une augmentation de l'altruisme et de l'ouverture aux autres. De plus, l'enseignement coopératif semble avoir un effet sur la diminution des préjugés chez les élèves (McGregor, 1989, cité par Ghosh, 1991), sur la délibération critique, sur la tolérance et sur la reconnaissance de la diversité (Milot, 2007), donc sur la composante « attitudes » de la CI. De surcroît, pour Cossette et Verhas (1999), « Cet échange [interculturel] exige aussi l'ajustement des actions des uns et des autres pour coopérer (opérer avec) à une œuvre commune » (p. 325). Ainsi le travail coopératif sera-t-il une autre occasion pour développer la composante « habiletés » de la CI. Enfin, Cossette et Verhas précisent qu'il faut dans un tel contexte éviter que ce soit seulement une personne qui transfère ses connaissances à l'autre; chacun doit jouer un rôle dans la cocréation.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Une école du milieu semi-urbain et une du milieu rural devraient être visitées en groupe.
 - b) Un soutien technique avant et pendant le séjour au Maroc devrait être fourni pour les « rendez-vous en ligne avec leur école ».
 - c) Il importe de maintenir l'activité « pause métacognitive », d'offrir des options de support matériel et que le journal reste confidentiel.
 - d) Respecter la plage horaire des activités dans la mesure du possible et expliquer aux stagiaires que la CI implique d'accepter les imprévus.
 - e) Il est souhaitable de jumeler les directions d'école marocaine et les stagiaires travaillant dans le même type d'établissement.
 - f) Nous pourrions fournir aux directions d'école marocaine une liste d'activités qu'ils peuvent vivre avec les stagiaires lors du parrainage.
 - g) Le parrainage entre deux stagiaires et une direction d'école marocaine se conclurait par l'élaboration d'un atelier ayant trois parties. Le travail serait accompli en coopération et en faisant preuve de sensibilité.
 - h) De trois à cinq présentations seraient faites pour l'activité « ateliers » et du temps de discussion suivrait chacune des présentations.
 - i) Une demi-journée de plus de parrainage pourrait être offerte pour réaliser l'atelier.
-

7.2.3.2.4. Changer certains aspects technico-pratiques du stage. Une quatrième condition pour améliorer le stage interculturel au Maroc qui a été soulevée par les stagiaires concerne les aspects technico-pratiques du stage. En fait, les stagiaires suggèrent de planifier un séjour plus long au Maroc et de choisir un autre pays.

Tout d'abord, selon la perception des stagiaires, le séjour devrait être plus long, le temps passé au Maroc influence le développement de leur CI et un court séjour comporte

certains risques. En effet, des stagiaires stipulent que le temps passé dans les écoles marocaines devrait être augmenté et que le séjour au Maroc devrait être plus long :

Bien, c'est certain que trois jours ce n'est pas assez long. Idéalement, il faudrait au moins un mois. Mais, qu'est-ce qui est assez long? [...] Est-ce qu'on finit par connaître un peuple complètement? Alors, moi je pense que pour moi [Lucie], la semaine prochaine ici va me permettre d'aller plus loin [...] si je reviens, bien je ne partirai plus de zéro comme je suis partie maintenant. (Lucie)

En ce qui concerne le changement des perceptions et la capacité de décentration, Sophie soutient que « *si j'étais ici 6 mois, un an, ça serait différent, mais en une semaine, deux semaines bien, nos schèmes changent un peu, mais on pense encore en Occidentaux* ». Toutefois, Alain et Sophie mentionnent qu'ils sont surpris de tout ce qu'ils ont appris en si peu de temps au Maroc. « *Mais en cinq journées de travail, si tu veux, que j'ai manqué l'école, je sais à quel point c'était efficace ce que j'ai ressorti de ça* » (Alain). Enfin, il y avait un risque à passer peu de temps au Maroc. Henri explique : « *le fait que ça se passe sur 5 jours [...] il y a des variables [...] qu'on ne contrôle pas. [...] Admettons que j'ai mangé quelque chose puis je suis malade pour la semaine, je n'ai pas d'autres chances de me reprendre* ». En définitive, le temps consacré à des activités au Maroc semble être une sous-condition déterminante dans le développement de la CI. D'ailleurs, les propos des stagiaires portant sur la durée du séjour au Maroc viennent confirmer que la CI se développe progressivement avec le temps et que l'accumulation d'expériences interculturelles viendra accroître la CI d'une personne comme le soulignent, entre autres, King et Baxter Magolda (2005). Cependant, étant donné qu'un séjour de sept jours semble avoir eu un impact positif sur le développement de leur CI et puisqu'il est peu souhaitable que les directions s'absentent longtemps de leur école, nous choisissons plutôt d'ajouter seulement une journée au séjour et de réorganiser l'horaire des activités. D'ailleurs, cinq stagiaires sur sept sont restés au moins huit jours complets au Maroc et un sixième stagiaire aurait pu rester aussi longtemps. Par ailleurs, en proposant un horaire (Annexe U) débutant le dimanche et se terminant le dimanche suivant, nous pouvons croire que les stagiaires manqueraient que six jours dans leur école canadienne. Enfin, nous avons également conçu l'horaire pour qu'il soit possible de donner l'option aux stagiaires de quitter le Maroc dès le dimanche.

Un autre élément technico-pratique à considérer porte sur le choix du pays. Des stagiaires suggèrent d'orienter le stage en Afrique subsaharienne alors que d'autres suggèrent de rester au Maroc. À ce sujet, Nicole mentionne qu'il « *serait bon d'aller dans le [sud du]*

Sahara, c'est encore moins accessible, comme ça serait une autre expérience intéressante parce que [...] c'est aussi très méconnu puis on a beaucoup d'élèves qui viennent de l'Afrique centrale ». Jacques précise que le stage pourrait se faire au Congo, car plusieurs élèves de son école en sont originaires. Cela dit, des stagiaires croient également qu'il est pertinent que des stagiaires reviennent au Maroc pour poursuivre le partenariat qui a été amorcé. De plus, nous l'avons mentionné précédemment (Moments non structurés vécus au Maroc, Tableau 7.7), les stagiaires sont unanimes sur le fait qu'avoir vécu momentanément au Maroc et qu'être en interaction avec des Marocains leur a permis de développer leur CI. Tout compte fait, la suggestion des stagiaires de vivre une expérience active de maîtrise positive en Afrique centrale, puisque les EII de leur école en proviennent, est en concordance avec les statistiques sur les immigrants récents (de 2001 à 2006) au Canada dont le français est la première des deux langues officielles parlées (Statistique Canada, 2009b). En effet, l'Ontario, le Nouveau-Brunswick, la Saskatchewan, le Manitoba et l'Alberta accueillent plus de ressortissants de l'Afrique centrale. Par contre, le Maroc apparaît au sixième rang dans la liste des dix pays d'origine des immigrants francophones hors Québec (Statistique Canada, 2010) et le Maroc a un avantage indéniable à nos yeux, soit qu'il est fortement musulman et arabe. De ce fait, les participants ont pu avoir une immersion culturelle et plus précisément religieuse et linguistique. Par ailleurs, cette immersion nous semble d'autant plus importante pour favoriser l'ouverture vis-à-vis des musulmans et des arabophones, surtout à cette époque où l'on connaît une recrudescence de l'islamophobie en Occident (Parini *et al.*, 2012). Enfin, le Maroc est considéré comme étant plus « sécuritaire » que certains pays d'Afrique centrale comme la République démocratique du Congo (Kinshasa) selon le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2013), aucun vaccin ni visa n'est requis pour les Canadiens et nous avons un contact professionnel sur place.

Pour la mise au point du stage interculturel au Maroc, nous retenons :

- a) Le séjour au Maroc devrait être de huit jours (option de sept jours).
 - b) L'horaire des activités pendant le séjour devrait être réorganisé.
 - c) Le séjour devrait se faire au Maroc, mais il ne devrait pas être exclu de le faire en Afrique subsaharienne si la sécurité des stagiaires peut être assurée, s'il n'y a pas trop de contraintes logistiques (coût du billet d'avion, vaccins, visa, etc.) et s'il est possible d'avoir un contact professionnel dans ce pays.
-

7.2.3.2.5. *Proposer aux stagiaires de concevoir des projets à long terme.* Enfin, une dernière condition pour améliorer le stage interculturel au Maroc a trait à la conception de projets à long terme. Selon la perception des stagiaires, ils devraient formuler des activités de développement international et faire venir les Marocains au Canada.

En lien avec des activités de développement international, Henri aimerait que les stagiaires puissent retourner une seconde fois au Maroc pour développer un projet d'entraide spécifiquement lié au développement de compétences pédagogiques des enseignants et des directions d'école marocaine. Le fait que les stagiaires puissent retourner au Maroc et qu'ils soient capables de développer avec succès un tel projet démontrerait qu'ils ont développé leur CI puisqu'ils seraient en mesure de travailler avec d'autres cultures. Il précise :

s'il y a des gens du premier groupe qui veulent retourner pour bâtir un projet; parce que si je suis capable de retourner sur le terrain puis de bâtir un projet, eh bien ça veut dire que j'ai développé de la compétence interculturelle parce que si je ne l'ai pas développée, quand je vais arriver sur le terrain, ça [ne va pas fonctionner].

D'autres stagiaires nous indiquent qu'il faudrait trouver une façon de maintenir le partenariat avec les directions d'école marocaine. Il serait utile de leur venir en aide sur le plan matériel. De plus, il faudrait continuer le développement professionnel amorcé au Maroc qui, selon leurs perceptions, a eu peu d'impact sur les directions d'école marocaine. Ces prescriptions démontrent chez les stagiaires de l'empathie et un désir de combattre les injustices. Ces activités de développement international proposées s'imbriquent dans la composante « habiletés » de la CI.

Le second projet à long terme qui a été évoqué par des stagiaires consiste à faire venir les directions d'école marocaine dans les écoles canadiennes afin qu'elles puissent voir leur fonctionnement : *« ce serait bien que, si nous on y va [...] que les gens puissent venir aussi. Tu sais dans un monde idéal, je pense que l'échange peut être des deux côtés »* (Lucie). Cette proposition est une marque de reconnaissance envers les Marocains qui les ont reçus et cette attitude s'inscrit dans l'indicateur « ouverture » de la CI.

Finalement, cette dernière condition que proposent les stagiaires est formulée sous forme de souhaits. Nous sommes d'avis que ces suggestions sont louables et souhaitables, mais nous croyons qu'elles sont peu réalistes dans la conjoncture économique actuelle. De plus, il est peu probable que des conseils scolaires autorisent un deuxième déplacement pour les mêmes directions d'école. Donc, outre les communications par courriel si la technologie

le permet entre les stagiaires et les directions d'école marocaine après le séjour, nous ne croyons pas que des formateurs devraient s'engager dans des projets de la sorte.

En définitive, d'après la perception des stagiaires, cinq conditions pourraient améliorer le stage interculturel au Maroc. Leurs suggestions permettront d'ailleurs de construire une nouvelle version du stage qui sera plus en mesure de développer efficacement la CI des stagiaires franco-canadiens et d'améliorer leur sentiment d'autoefficacité.

7.3. Conclusion de la phase 5 de notre recherche de développement d'objet pédagogique

En somme, la perception des stagiaires à la phase 5 de notre recherche de développement nous a permis de répondre à nos trois sous-questions de recherche, à savoir quelles perceptions des directions et une future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada avaient de la définition de la CI, de leur CI et des conditions liées au stage qui influencent le développement de leur CI. Conséquemment, cela nous permet de mettre au point le stage interculturel au Maroc. Effectivement, les solutions proposées précédemment pour développer les indicateurs qui n'ont pas ou peu été développés, les conditions qui favorisent le développement de la CI et les suggestions pour améliorer le stage, nous permettent de proposer une mise au point éclairée par des données empiriques. Nous présentons dans le Tableau 7.9 la synthèse de la mise au point du stage et nous relierons les activités proposées aux composantes de la CI qu'elles semblent pouvoir développer. Toutefois, ces résultats restent dépendants du groupe de stagiaires consultés et des observations de la chercheuse. En effet, il est possible que la nature de ces mises au point ou leur ampleur aient été différentes si nous avions vécu le stage avec un autre groupe de participants. À titre d'exemple, un plus grand groupe, un plus grand nombre de stagiaires qui auraient eu peu d'expériences interculturelles antérieures (voyages, EII dans l'école), plus de jeunes stagiaires, plus de directions ayant peu d'années d'expérience à ce poste auraient pu demander plus d'accompagnement ou requérir d'aborder différemment certaines activités. En outre, la participation d'un plus grand nombre d'étudiants qui reçoivent des « points » pour les activités accomplies et, par conséquent, qui reçoivent des « crédits » à la fin d'un stage relié à un cours pourrait avoir une influence sur l'engagement envers certaines activités éliminant certaines mises au point. Un groupe ayant vécu beaucoup plus d'expériences interculturelles aurait pu accepter davantage l'ambiguïté.

Enfin, des directions d'école marocaine moins accueillantes nous auraient possiblement demandé d'ajuster également certaines activités.

Tableau 7.9

Synthèse de la mise au point du stage interculturel au Maroc pour les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada en lien avec les composantes de la compétence interculturelle potentiellement développées par les activités proposées

Stage interculturel au Maroc (une session universitaire)			
* Accompagnement des stagiaires par les formatrices (faire de la persuasion verbale, influencer les états physique et psychologique, se référer aux objectifs, exploiter les mécanismes comme le récit de vie et les commentaires aux séances plénières pour individualiser l'accompagnement). * Jumelage optionnel entre deux stagiaires. * Recommander aux stagiaires de s'inscrire à un cours entièrement consacré à la gestion inclusive de la diversité qui intégrerait le stage. L'inscription au cours serait optionnelle pour participer au stage. * Engager un expert pour modéliser l'animation à de nouveaux formateurs.			
Avant le séjour au Maroc, au Canada (deux mois)			
	Composantes de la CI		
	A	C	H
1.1. Guide d'informations du stage pour les stagiaires (Annexe I)	x	x	x
a) Inscrire : l'engagement des stagiaires et le climat d'entraide aident à développer la CI.			
b) Ajouter les composantes de la formation après le séjour au Maroc.			
c) Remettre le guide aux directions générales des conseils scolaires et y inscrire que les encouragements, le soutien financier et la supervision du conseil scolaire est souhaitable.			
d) Indiquer les objectifs du stage pour eux et pour les directions d'école marocaine.			
1.2. Guide d'informations du stage pour les directions d'école marocaine			
a) Indiquer les objectifs du stage pour elles et pour les stagiaires franco-canadiens (la distribution des guides et l'interprétation des objectifs est hors de notre contrôle).			
2. Formation prédépart pour les stagiaires :	x	x	x
2.1. Recueils de notes (Annexe E)		x	
2.2. Recueils d'exercices (Annexe F)	x	x	x
a) Sélectionner trois articles « obligatoires ».			
b) Ajouter un article sur l'islam et une liste de mots usuels en arabe.			
c) Expliquer l'exercice sur les valeurs.			
d) Ajouter l'exercice sur l'autoportrait culturel et des études de cas (assimilateur culturel).			
e) Améliorer la qualité des capsules vidéo.			
f) Réaliser le récit de vie dans un document électronique et l'envoyer aux formatrices.			
g) Ajouter un exercice dans lequel les stagiaires identifient leurs besoins en inclusion.			
h) Ajouter une description du fonctionnement de différents outils possibles en TIC pour l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école » et offrir du soutien technique.			
i) Suggérer aux stagiaires de réaliser une entrevue avec un Marocain au Canada (facultatif ou fortement suggéré si l'activité 2.5 ne fonctionne pas).			

2.3. Trois rencontres en ligne avec le groupe de stagiaires franco-canadiens				x
a) Inclure à chacune des rencontres une discussion sur l'une des trois lectures ciblées.				
2.4. Une rencontre individuelle en ligne par vidéo avec chaque stagiaire.	x	x		x
2.5. Jumelage et correspondance entre un stagiaire et une direction d'école marocaine				x
a) Fournir aux stagiaires et aux directions d'école marocaine une liste de thèmes à traiter.				
c) Commencer un mois avant le séjour.				

Pendant le séjour au Maroc

(huit jours ou option de sept jours : horaire des activités à l'Annexe U)

- * Le séjour peut se dérouler dans un autre pays musulman ou en Afrique subsaharienne
ex. République démocratique du Congo si : sécuritaire, contact professionnel sur place et peu de contraintes logistiques.
- * Présence constante et interventions ponctuelles des guides-accompagnateurs à la suite d'une entente avec les formatrices.
- * Les formatrices devraient tenter de respecter l'horaire, mais devraient aussi expliquer aux stagiaires que la CI implique de s'ajuster aux imprévus (tolérer l'ambiguïté). Comme le séjour au Maroc est une expérience *in situ* et que l'horaire est entrecoupé de moments non structurés (prendre le transport en commun, entrer en interactions avec des Marocains, manger dans les restaurants), alors des délais incontrôlables peuvent survenir.

	Composantes de la CI		
	A	C	H
3. Exercices brise-glace entre les stagiaires et avec les directions d'école marocaine	x	x	x
4. Activités pédagogique-touristiques fortement recommandées	x	x	x
a) Visite guidée d'une mosquée (Rabat).			
b) Visite guidée de trois villes (Casablanca, Rabat et Marrakech), option de visiter des écoles.			
5. Séance d'orientation avec le contact professionnel au Maroc		x	
a) Ajouter un cours d'arabe d'une heure pour apprendre des mots usuels.			
6. Visites d'écoles en groupe		x	x
a) Tous les stagiaires visitent une école en milieu semi-urbain (Settat).			
b) Les stagiaires ont l'option de visiter en groupe une deuxième école, soit en milieu semi-urbain ou une école en milieu rural.			
7. Parrainage : une journée et demie à l'école de la direction d'école marocaine avec qui deux stagiaires franco-canadiens sont jumelés	x	x	x
a) Jumeler les directions d'école marocaine et les stagiaires travaillant dans le même type d'établissement scolaire.			
b) Fournir aux stagiaires et aux directions d'école marocaine une liste d'activités qu'ils peuvent vivre lors du parrainage (ex., visite de l'école, assister à un cours, prendre un repas avec la famille de la direction d'école marocaine, faire une sortie à l'extérieur de l'école (aller prendre un café, aller à la mosquée, visiter le quartier à pied, etc.), préparer l'atelier).			
c) Filmer dans les écoles marocaines.			
8. Ateliers sur l'administration scolaire préparés et donnés par les stagiaires et les directions d'école marocaine	x	x	x
a) Le parrainage entre deux stagiaires et une direction d'école marocaine se conclut par l'élaboration d'un atelier ayant trois parties : 1) expérience canadienne, 2) expérience marocaine et 3) apports de chacun à la pratique de l'autre. Le travail se réalise en coopération et en faisant preuve de sensibilité.			
b) Présenter entre trois et cinq ateliers et réserver du temps de discussion après chacune des présentations (1 atelier = 30 minutes et 1 discussion = 30 minutes).			

9. Échanges planifiés : cérémonie protocolaire, repas entre les stagiaires franco-canadiens et les Marocains et fête de départ	x	x	x
10. Pauses métacognitives : rédaction d'un journal de bord	x		x
a) Respecter l'horaire de cette activité (limiter à 15 minutes par soir).			
b) Offrir des options de support matériel (tablette électronique, dictaphone, etc.).			
c) Le journal de bord des stagiaires reste confidentiel.			
11. Activités réflexives en soirée : séance plénière sur des incidents critiques réels et fictifs	x	x	x
a) Respecter l'horaire de cette activité (limiter à 45 minutes par soir).			
12. Moments non structurés : repas, déplacements, rencontres avec les Marocains	x	x	x
13. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leur école canadiennes ou avec des étudiants d'un cours en administration scolaire.	x		x
a) Respecter les plages horaires.			
b) Offrir du soutien technique.			
14. Remue-méninges des chocs du retour	x		x
15. Refaire les autoévaluations de l'intelligence culturelle	x		

**Après le séjour au Maroc, au Canada
(deux mois)**

	Composantes de la CI		
	A	C	H
16. Formation après le séjour pour les stagiaires franco-canadiens :	x	x	x
16.1. Plan de gestion et annexes (Annexes T et U)	x	x	
16.2. Trois rencontres en ligne avec le groupe de stagiaires franco-canadiens :		x	
a) Lors d'une rencontre, inclure une discussion sur le leadership interculturel à partir de la lecture du plan de gestion (Annexe S).			
b) Lors d'une rencontre, inclure une discussion sur la grille d'observation de la compétence culturelle organisationnelle de Bustamante et Nelson (2007) (Annexe T).			
16.3. Correspondance par courriel entre un stagiaire et une direction d'école marocaine			x
a) Fournir aux stagiaires et aux directions d'école marocaine une liste de thèmes à traiter.			
b) Planifier une ou deux communications si les directions d'école marocaine peuvent avoir accès à Internet.			
16.4. Les stagiaires sont invités à consulter un site Internet où ils pourront lire de courts textes et des articles, visionner des capsules vidéo, répondre à des questionnaires, participer à des forums de discussion (explorer des concepts théoriques, résoudre des défis : communauté de pratique), etc. (les documents des activités 1 à 16 peuvent être déposés sur ce site)	x	x	
----- au-delà du stage -----			
17. D'anciens stagiaires réalisent de façon facultative une conférence sur leurs expériences pour de nouveaux stagiaires.			x

Note. A = attitude; C = connaissances; H = habileté.

Finalement, sur le plan théorique, à partir de nos résultats, nous pouvons tirer différentes conclusions et répondre à notre question principale de recherche. Il importe de mentionner que nous présenterons des modèles qualifiés d'hypothétiques malgré le fait que notre question principale visait à présenter des modèles (non qualifiés d'hypothétiques) de la CI et du stage interculturel à l'international. Nos modèles sont hypothétiques, c'est-à-dire qu'ils doivent être utilisés prudemment compte tenu des limites de la recherche. Ces modèles hypothétiques seront présentés dans la prochaine section de même que les limites de la recherche.

Chapitre 8 : Discussions sur les résultats

À partir des cinq phases de notre recherche de développement d'objet pédagogique, nous pouvons répondre à notre question principale de recherche, atteindre le but de notre étude et tirer certaines conclusions par rapport à l'étude menée. Premièrement, nous présenterons notre modèle hypothétique de la compétence interculturelle (CI) pour les directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Deuxièmement, nous décrirons notre modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des directions et futures directions d'école. Troisièmement, les contributions de notre recherche seront énumérées. Finalement, nous discuterons des limites de notre étude.

8.1. Modèle hypothétique de la compétence interculturelle visée pour les directions et futures directions d'école de langue française

Dans cette section, nous répondrons à une partie de notre question principale de recherche, soit : quel modèle de la compétence interculturelle se dégage de l'étude des perceptions des directions et de la future direction d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada ayant participé à un stage interculturel à l'international que nous avons développé? Toutefois, étant donné les conditions de la recherche, nous présenterons un modèle hypothétique de la CI (Figure 8.1), et ce, en identifiant ses composantes et ses indicateurs, en réitérant que des liens peuvent être tissés entre ces indicateurs et en montrant qu'elle se développe progressivement.

De prime abord, trois grandes bulles symbolisent les trois composantes de la CI et celles-ci sont décrites par des indicateurs. La composante « attitudes » comprend : la conscience de soi (se connaître; respect de soi et de ses cultures), l'ouverture (ouverture à la diversité; respect des autres; motivation à l'apprentissage interculturel; changement de ses perceptions; attachement, amitié, sentiment de proximité; tolérance à l'ambiguïté) et le sentiment d'autoefficacité. La composante « connaissances » comporte les connaissances : sur différentes cultures, sur différents systèmes d'éducation, pour soutenir les enseignants et sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale. La composante

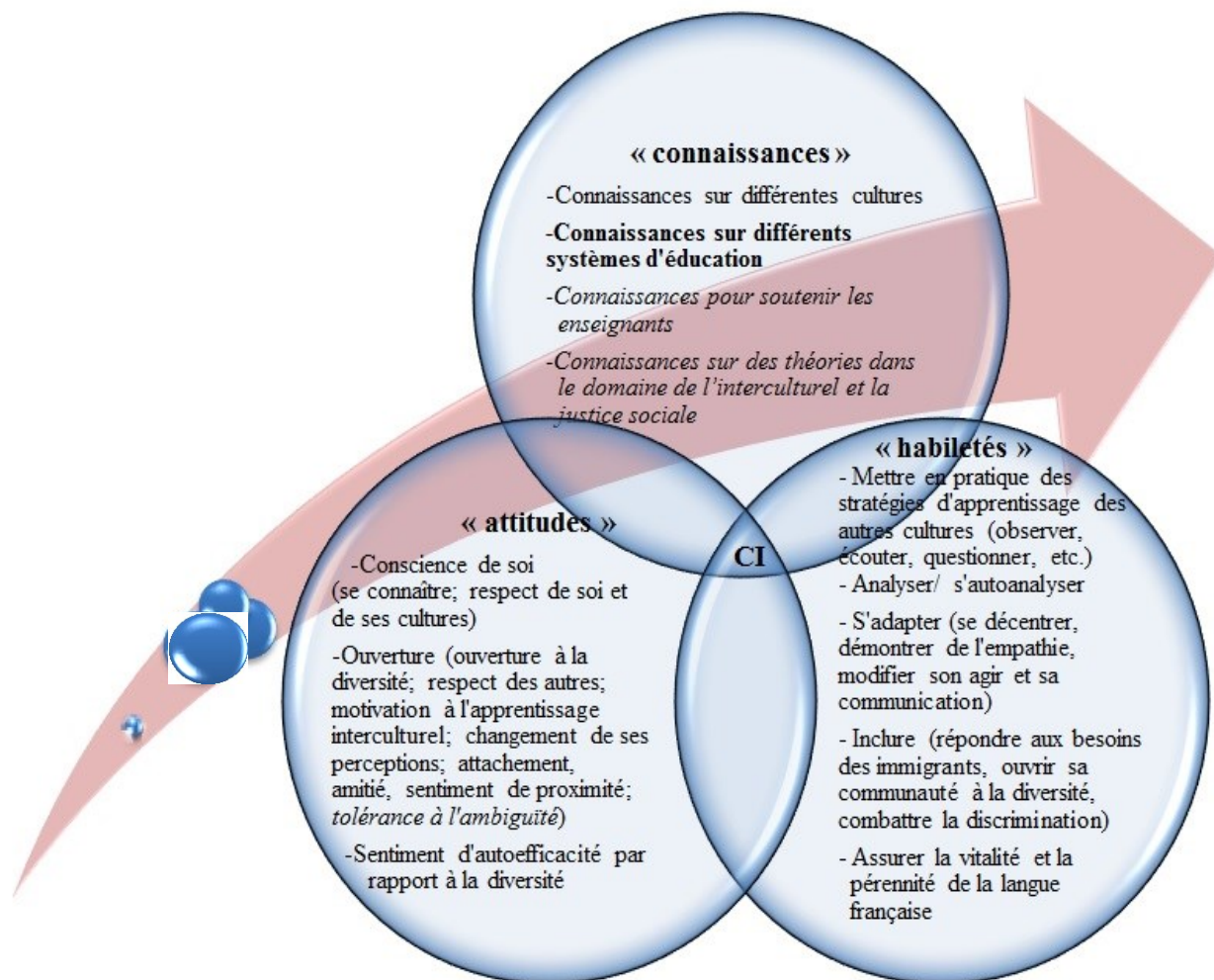


Figure 8.1 *Modèle hypothétique des composantes et des indicateurs visés de la compétence interculturelle des directions et futures directions d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique*

« habiletés » est constituée des indicateurs : mettre en pratique des stratégies d'apprentissage (observer, écouter, questionner, etc.), analyser/s'autoanalyser, s'adapter (se décentrer, démontrer de l'empathie, modifier son agir et sa communication), inclure (répondre aux besoins des immigrants, ouvrir sa communauté à la diversité, combattre la discrimination) et réaliser l'une des missions de l'école de langue française, soit assurer la vitalité et la pérennité de la langue. Les résultats de notre recherche venant de la perception des stagiaires (Tableaux 7.1, 7.2 et 7.3) ont permis d'ajouter à notre synthèse des indicateurs du cadre conceptuel (Tableaux 2.1, 2.2 et 2.3), l'indicateur « connaissances sur différents systèmes d'éducation » (en caractère gras dans le modèle hypothétique, Figure 8.1). Ces connaissances

semblent utiles pour la direction d'école pour l'aider à adapter les services aux acteurs scolaires immigrants sachant, comme le mentionnent Mulatris et Skogen (2012) que les systèmes d'éducation des pays d'origine des immigrants peuvent avoir une influence sur leurs identités héritées, mais toujours en construction. Par ailleurs, nous laissons dans notre modèle hypothétique deux indicateurs et un sous-indicateur que les stagiaires n'ont pas mentionnés, mais qui apparaissent dans le cadre conceptuel, soit les connaissances sur les théories reliées au domaine de l'interculturel et de la justice sociale ainsi que celles nécessaires pour soutenir les enseignants de même que la tolérance à l'ambiguïté de la composante « attitudes » (en caractère italique dans le modèle hypothétique, Figure 8.1). Selon Ouellet (2002a), ces connaissances théoriques sont nécessaires pour pouvoir comprendre les défis du pluralisme à l'école à partir de cadres conceptuels critiques, pour arriver à concilier ouverture, égalité/équité et cohésion sociale, ainsi que pour changer ses perceptions. En plus, Abdallah-Pretceille (2011) prône des connaissances anthropologiques génératives sur les processus et sur les phénomènes culturels, car le personnel scolaire n'est pas ethnologue et ne peut connaître chaque culture. Par rapport à la tolérance à l'ambiguïté, Barmeyer (2007) et Deardorff (2006) font valoir qu'il s'agit d'une attitude requise en contexte de diversité ELR pour éviter les malaises, les réactions agressives, la confusion et pour favoriser la curiosité et les découvertes. Les autres indicateurs découlant des catégories émergentes de l'analyse de nos données de perception des stagiaires sont corroborés par les indicateurs apparaissant dans le cadre conceptuel. Parmi ces indicateurs, celui qui s'intitule « réaliser l'une des missions de l'école de langue française, soit assurer la vitalité et la pérennité de la langue » permet d'ancrer notre modèle hypothétique dans le contexte scolaire propre au milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Il importe toutefois de préciser l'essence de cet indicateur à savoir que la direction d'école devrait inclure tous les acteurs scolaires, donc accueillir la diversité à l'école, tout en faisant la promotion d'un projet commun, soit la vitalité et la pérennité de la langue française dans une optique de cohésion sociale. Par conséquent, ce n'est pas de privilégier l'un OU l'autre des aspects, mais l'un ET l'autre en trouvant le juste équilibre. Enfin, nous réaffirmons que la CI se situe à l'intersection des concepts d'inclusion, d'équité et de justice sociale. Plus précisément, ces concepts, tels que définis au deuxième chapitre, s'actualisent par l'ensemble des indicateurs de la CI lorsqu'ils sont déployés, mais plus particulièrement par les indicateurs

suivants : conscience de soi (connaître ses biais, ses préjugés, etc.); ouverture (ouverture à la diversité, respect des autres, changement de ses perceptions); connaissances pour soutenir les enseignants; connaissances sur des théories dans le domaine de l'interculturel et la justice sociale; inclure.

Tel que mentionné au chapitre 7, certains liens semblent exister entre les indicateurs des composantes de la CI. Par exemple, les « connaissances sur différentes cultures » permettent aux stagiaires d'« analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité entre les cultures » et cette analyse permet finalement de « s'adapter ». Ces interactions entre les indicateurs des composantes de la CI sont illustrées dans notre modèle hypothétique à l'aide du diagramme de Venn. Davis (2010) utilise ce type de représentation pour symboliser l'intelligence culturelle des leaders des Forces canadiennes. Spitzberg et Changnon (2009), dans leur recension, ont également présenté des modèles de la CI qui montrent l'interrelation entre ses constituantes. De même, King et Baxter Magolda (2005) présentent diverses recherches ayant étudié les interrelations entre des indicateurs de la CI. Enfin, Roegiers et De Ketele (2000) font remarquer « [...] que ces différentes formes d'activités (de savoirs) ne sont pas indépendantes » (p. 60).

À partir de nos résultats, nous observons également plusieurs tendances par rapport au développement de la CI. D'abord, il semble qu'un indicateur de la CI déjà développé avant le séjour au Maroc peut continuer à se développer pendant et après le séjour. Ces résultats corroborent, en partie, les modèles développementaux de la CI (Bennett et Bennett, 2004; Hammer, 2011; King et Baxter Magolda, 2005; Lindsey *et al.*, 2009) qui montrent que la CI peut être le résultat d'une progression à la suite d'expériences interculturelles variées et de plus en plus complexes. La flèche dans notre modèle hypothétique évoque cette évolution et la maturation de la CI. Nous pouvons donc supposer que les indicateurs des composantes de la CI présentés ci-dessus constituent les cibles sur le continuum du développement de la CI des directions et futures directions d'école. Par contre, notre recherche, par sa durée, l'unique expérience interculturelle proposée (le stage) et ses outils de collecte de données ne permet pas d'identifier sur cette flèche les différents « points de repère » du continuum de développement comme l'ont fait Bennett et Bennett (2004), Hammer (2011) et Lindsey *et al.* (2009) pour leur modèle. D'ailleurs, cela ne constituait pas le but de notre recherche. Cependant, l'analyse de nos données nous permet d'affirmer qu'il est complexe de

décortiquer chaque indicateur des composantes de la CI en plusieurs « points de repère » sur un continuum. En effet, que signifierait avoir peu, moyennement ou beaucoup de connaissances sur différentes cultures? Il semble impossible de quantifier ces « points de repère ».

Finalement, nos résultats dévoilent que les indicateurs peuvent se développer à des rythmes variables. Ce phénomène est symbolisé dans le modèle hypothétique par des « bulles » de différentes grosseurs lorsque la CI est en développement. Ce constat peut être mis en parallèle avec les travaux d'Earley et Mosakowski (2004a) qui ont détecté chez différents gestionnaires divers profils interculturels (le provincial, l'analyste, le naturel, l'ambassadeur, l'imitateur et le caméléon) en fonction du développement d'une ou de plusieurs composantes de l'intelligence culturelle. Par exemple, le caméléon aura développé toutes les composantes de l'intelligence culturelle alors que l'ambassadeur est très confiant en ses capacités, mais possède peu de connaissances culturelles.

En somme, notre modèle hypothétique montre les indicateurs et sous-indicateurs des composantes de la CI qu'il serait souhaitable que des directions et futures directions d'école en milieu de valorisation culturelle et linguistique atteignent. Il montre aussi qu'une interaction semble exister entre les indicateurs et les composantes de la CI. Enfin, il expose comment il est possible que cette compétence se développe.

8.2. Modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international pour des directions et futures directions d'école de langue française

Les résultats de notre étude nous permettent également de répondre à l'autre partie de notre question principale, c'est-à-dire d'élaborer un modèle du stage interculturel à l'international, que nous qualifions en fin de parcours d'hypothétique, pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada (Figure 8.2).

À propos de l'aspect international, bien que nous ayons mené notre projet au Maroc, il demeure pertinent de considérer d'autres pays. D'une part, un stage dans un pays musulman comme le Maroc, le Liban ou l'Égypte peut se révéler utile étant donné le nombre actuellement élevé d'immigrants de ces pays (Statistique Canada, 2010), ce qui justifie également que les directions et futures directions d'école de langue française développent des connaissances et des attitudes positives vis-à-vis de l'islam. Selon Waardenburg (2008) :

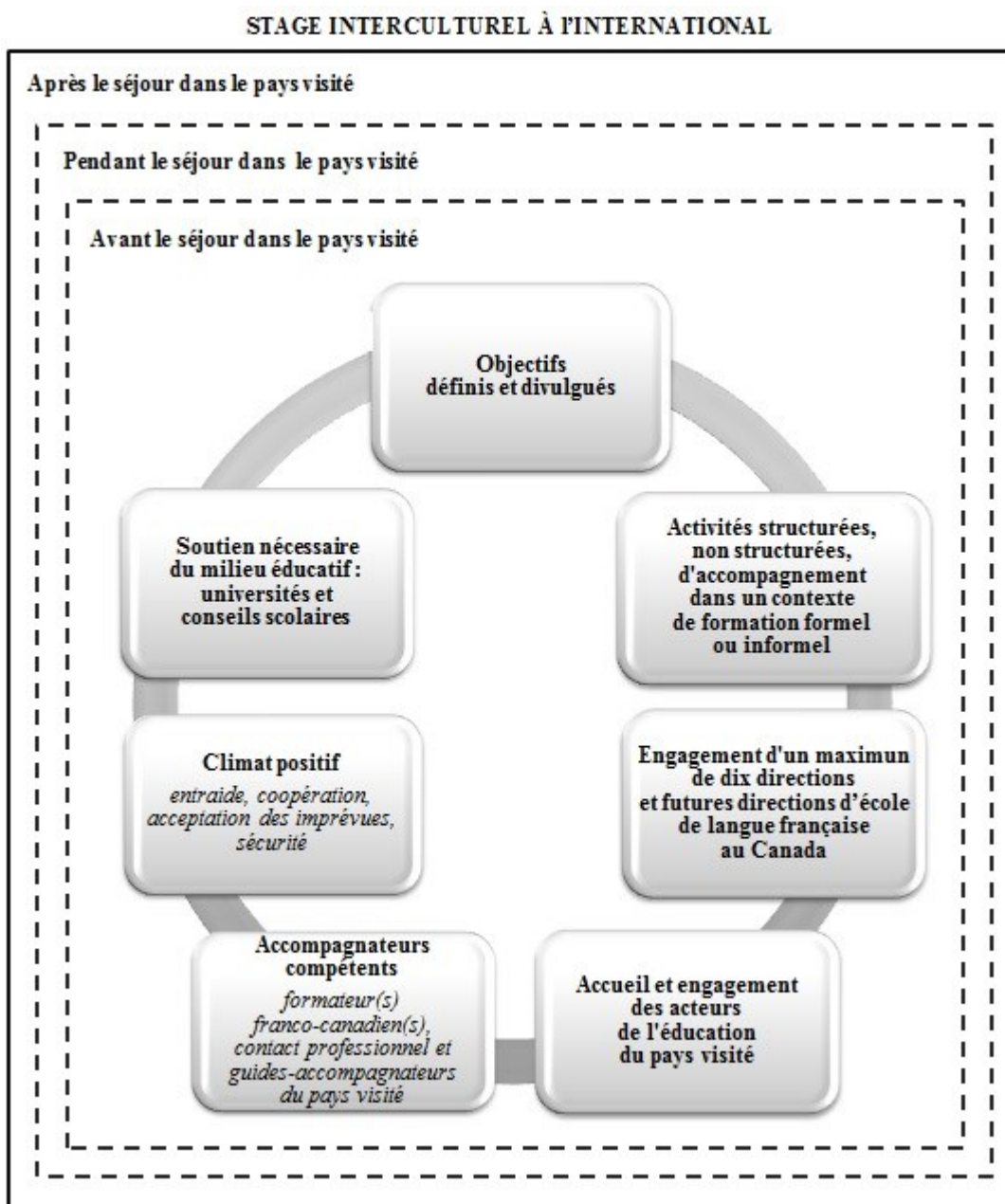


Figure 8.2 *Modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international pour développer la compétence interculturelle des directions et futures directions d'école de langue française du Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique*

« Au cours des dernières années, la distance qui existait entre le monde musulman et le monde occidental a augmenté [...] Un besoin urgent se fait donc sentir pour trouver de nouvelles formes de communication » (p. 180). D'ailleurs, à la suite de notre stage, plusieurs stagiaires avaient une plus grande compréhension et appréciation de l'islam et des

musulmans (indicateurs : changement de perception, ressentir de l'amitié, connaissances culturelles, analyser, etc.). Donc, un stage dans un pays musulman semble permettre le développement de la CI, entre autres, sous l'angle de la compréhension et du dialogue interreligieux en plus d'offrir un contexte de diversité ethnoculturelle et linguistique. D'autre part, il semble aussi y avoir un intérêt selon les stagiaires de notre étude pour que le stage se déroule dans l'un des pays de l'Afrique centrale comme la République démocratique du Congo d'où plusieurs EII dans les écoles de langue française au Canada sont originaires (Statistique Canada, 2010). De surcroît, visiter un autre pays plutôt que de vivre une expérience d'immersion dans un environnement diversifié sur les plans ELR au Canada semble d'autant plus important, car les stagiaires peuvent percevoir certaines pratiques culturelles dans leur contexte d'émergence là où elles sont normalisées et plus légitimes (Camilleri, 1999). De plus, le fait de vivre des activités qu'il est impossible de reproduire au Canada comme les visites d'école et le parrainage et qui sont des situations d'intégration significatives semble permettre d'ancrer plus profondément leurs apprentissages (Roegiers et De Ketele, 2000), entre autres, sur le fonctionnement du système scolaire du pays visité. Enfin, le dépaysement les force à se décentrer et à mettre de côté leurs référents ethnocentriques pour voir de nouvelles façons de faire, de penser, de communiquer. De fait, le stage à l'international semble être une méthode appropriée. D'ailleurs, Dinnan (2009) allègue que les directions d'école de son étude qui ont participé à une immersion au Mexique n'auraient pas aussi bien saisi les cultures mexicaines si elles avaient pris part à une formation employant une autre méthode.

La figure 8.2 expose également les sept conditions essentielles et interreliées qui devraient être déployées avant, pendant et après un séjour de huit jours dans un autre pays pour maximiser le développement de la CI des directions et futures directions de langue française. Dans la figure, l'interrelation des conditions est représentée par l'anneau qui relie sept boîtes. Ces conditions s'appliquent aux trois moments du stage (avant, pendant et après le séjour dans le pays visité) qui sont représentés par des rectangles pointillés entourant les sept boîtes. Nos résultats suggèrent donc que les conditions suivantes soient réunies : 1) des objectifs définis et divulgués, 2) des activités structurées, non structurées et d'accompagnement dans un contexte de formation formel ou informel, 3) un engagement par un maximum de dix directions et futures directions d'école, 4) un accueil et un

engagement des acteurs de l'éducation du pays visité, 5) des accompagnateurs compétents, 6) un climat positif et 7) du soutien du milieu éducatif. Ci-dessous, nous présenterons chacune de ces conditions.

Premièrement, il s'avère important que les objectifs du stage soient définis et divulgués à l'ensemble des acteurs du stage interculturel. Abdallah-Pretceille (2011) explique que « [les échanges culturels] doivent, au contraire, être soutenus par un véritable projet éducatif élaboré à partir d'objectifs éducatifs (à ne pas confondre avec des activités) ». (p. 102). Pour les stagiaires franco-canadiens, il s'agit principalement de développer leur CI, et ce, en côtoyant, entre autres, des acteurs de l'éducation du pays visité qui les accueillent et leur transmettent de l'information. Pour ces derniers et plus spécifiquement pour les directions d'école de ce pays participant au stage, il s'agit d'en connaître plus sur les pratiques de gestion scolaire en vigueur au Canada. Toutefois, bien que ces objectifs soient divulgués, il est nécessaire de préciser aux stagiaires l'importance d'accepter l'ambiguïté (Deardorff, 2009), car il est possible que les objectifs soient mal interprétés.

Deuxièmement, il est suggéré que le stage comprenne des activités structurées, non structurées et d'accompagnement proposées aux stagiaires franco-canadiens (Tableau 7.9). Parmi les activités structurées, nous retrouvons, entre autres, le parrainage, les échanges organisés avec les acteurs de l'éducation du pays visité, les visites d'école et les ateliers. Parmi plusieurs activités non structurées, nous comptons les échanges non planifiés avec des gens du pays visité et les visites pédagogique-touristiques. Enfin, les activités d'accompagnement incluent, notamment, la formation prédépart et après le séjour, les activités réflexives et le jumelage optionnel entre deux stagiaires franco-canadiens. Tout compte fait, si nous ne pouvons pas affirmer qu'une activité développe davantage la CI, nous estimons toutefois que l'ensemble des activités d'un stage interculturel sont importantes pour développer les trois composantes de la CI. En outre, l'ensemble des activités démontre des caractéristiques d'une situation d'intégration significative pouvant développer une compétence selon Roegiers et De Ketele (2000), Meirieu (2005) et Perrenoud (2008). En effet, plusieurs activités sont complexes et contextualisées, s'apparentent à des résolutions de problème de même qu'elles demandent une action et une production. De plus, la diversité des activités permet de rejoindre les différents besoins et intérêts des stagiaires, ce dont les formateurs doivent se préoccuper selon Fowler et Blohm (2004). Ces activités font

également vivre des émotions aux stagiaires qui contribuent à ancrer leurs apprentissages (Bandura, 2007; Mansuy, 2005). Enfin, les activités offertes sous forme d'un stage, tel que vécu, pourraient être proposées par des facultés d'éducation au sein d'un cours crédité en administration scolaire, soit un contexte de formation formel. Ce cours serait consacré à la question de la gestion inclusive de la diversité ELR en milieu scolaire pour développer la CI. Cependant, même si le cours devrait être recommandé, il ne devrait pas être obligatoire pour pouvoir participer au stage qui lui s'inscrit davantage dans un contexte de formation informel. De fait, des directions ou futures directions d'école devraient pouvoir choisir de participer au stage dans un contexte de formation formel ou informel.

Troisièmement, un maximum de dix stagiaires ayant ou non une CI avant le stage devrait être accepté. Par ailleurs, il appert que les stagiaires peuvent davantage développer leur CI s'ils s'engagent pleinement dans le stage. Accepter de vivre une expérience de groupe durant huit jours dans un autre pays, être ouverts à l'encadrement des accompagnateurs, avoir la volonté de participer aux activités du stage (Bennett et Bennett, 2004) et tolérer l'ambiguïté, l'incertitude et les imprévus entourant certaines situations comme les changements d'horaire, les délais, les conversations dans une autre langue, les réactions surprenantes et les objectifs et les intentions mal interprétés (Deardorff, 2006) semblent être des attitudes nécessaires pour réaliser le stage et les stagiaires devraient en être informés avant de l'entreprendre afin qu'ils s'engagent à les démontrer. Par ailleurs, le fait que les stagiaires, appuyés par leur conseil scolaire, aient un besoin à combler, soit de développer leur CI puisqu'elle est nécessaire pour le contexte canadien empreint de diversité ELR et le contexte planétaire mondialisé, contribue certainement à accroître leur engagement vis-à-vis du stage (Earley et Mosakowski, 2004a).

Quatrièmement, les acteurs de l'éducation (membres du ministère de l'Éducation, directeurs et cadres de conseils scolaires ou l'équivalent, directions d'école, enseignants) du pays d'immersion s'avèrent être des joueurs clés dans le cadre du stage. Leur accueil envers les stagiaires franco-canadiens est souhaitable. De fait, les stagiaires et les hôtes du pays visités sont invités à faire preuve d'adaptation. D'ailleurs, selon Camilleri (1999), l'interculturel implique une adaptation et une transformation de part et d'autre des interlocuteurs. De plus, les directions d'école du pays visité participent à plusieurs activités structurées du stage. Leur engagement envers ces activités est également nécessaire.

Cinquièmement, trois types d'accompagnateurs sont recommandés pour développer le stage, encadrer les stagiaires dans le développement de leur CI et éviter qu'ils développent des stéréotypes, une attitude ethnocentrique ou colonialiste et qu'ils ne perçoivent que les différences culturelles. En ce qui concerne le formateur franco-canadien, considéré comme un expert (Ouellet, 2002a), il est utile qu'il s'appuie sur les quatre sources du sentiment d'autoefficacité de Bandura (2007) et qu'il utilise divers mécanismes (récit de vie, questionnaire, etc.) pour effectuer un suivi auprès des stagiaires, pour offrir un soutien émotif et pour individualiser l'accompagnement (Fowler et Blohm, 2004). Quant aux partenaires du pays d'immersion, le contact professionnel et les guides-accompagnateurs, une plus grande place pourrait leur être laissée dans l'animation lors du séjour dans leur pays.

Sixièmement, il importe de maintenir un climat positif durant tout le stage. D'abord, un climat d'entraide, de collaboration et de coopération entre les stagiaires franco-canadiens et vis-à-vis des accompagnateurs et des directions d'école du pays visité est certainement souhaitable (Wang, 2000). Cette collaboration devrait aussi exister entre les trois types d'accompagnateurs et avec les intervenants extérieurs, soit les conseils scolaires et les facultés d'éducation. En outre, durant le séjour dans le pays d'immersion, les stagiaires doivent pouvoir évoluer dans un environnement sécuritaire qui leur permettra de vivre tout de même une panoplie d'émotions en recevant du soutien. Enfin, bien que les activités du stage soient planifiées, les stagiaires lors du séjour dans le pays d'immersion peuvent être confrontés à plusieurs imprévus. De fait, le climat positif sera préservé si tout un chacun les accepte et s'en sert pour réaliser des apprentissages.

Finalement, le soutien des milieux éducatifs comme des universités et des conseils scolaires semble nécessaire pour faciliter la mise sur pied d'un stage interculturel. D'abord, l'université (faculté d'éducation, bureau international, etc.) peut soutenir le stage en considérant l'offrir au sein d'un cours consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR en milieu scolaire et au développement de la CI des directions et futures directions d'école (il serait toutefois toléré que des participants du stage ne soient pas inscrits au cours), en y allouant des ressources humaines et matérielles et en offrant des bourses aux étudiants stagiaires. Les conseils scolaires peuvent également encourager la participation des directions d'école au stage (Dinnan, 2009) sur les plans psychologique et financier.

Toutes ces conditions constituent des préalables à considérer pour la conception de nouveaux stages interculturels à l'international.

8.3. Contributions de la recherche

Notre étude contribue à consolider un peu plus une méthode de recherche marginale et à accroître les connaissances scientifiques dans le domaine de l'administration scolaire. De plus, cette recherche et le stage interculturel au Maroc développé par son entremise permettent de répondre aux besoins des directions et futures directions d'école.

Sur le plan méthodologique, notre étude s'appuie sur un devis de recherche de développement d'objet pédagogique (Harvey et Loiselle, 2009; Loiselle et Harvey, 2007; Van der Maren, 2003). Bien que ce type de recherche soit encore marginal dans le cadre de projets aux études supérieures, nous avons tout de même relevé, dans le domaine de l'éducation, des exemples de thèses ayant adopté un modèle semblable pour des recherches doctorales (Février, 2009; Harvey, 2007; Power, 2005) ou pour des recherches de niveau maîtrise (Julien, 2004; Laparé, 2007; Zucchiatti, 2001). Ainsi notre étude contribue-t-elle à ancrer cette méthodologie de recherche dans le domaine de l'éducation. En fait, nous avons démontré qu'il s'agit d'une démarche utile pour ajouter de la rigueur scientifique aux ambitions des innovateurs. En outre, nous avons montré comment intégrer les phases de Van der Maren (2003) au sein du modèle traditionnel de la thèse. Qui plus est, notre façon de faire est une alternative à celle de Harvey (2007) et de Harvey et Loiselle (2009). En effet, nous n'adhérons pas à certaines de leurs propositions comme le fait de présenter les résultats dans une phase séparée (cinquième phase selon leur modèle), alors qu'il nous semblait plus pertinent de présenter les résultats au fur et à mesure des phases de la recherche de développement d'objet pédagogique. Nous proposons donc une structure de thèse doctorale différente pour rapporter une recherche de développement d'objet pédagogique.

Notre recherche a également permis d'établir les balises théoriques d'une formation par immersion, soit un stage interculturel au Maroc, pour développer la CI de directions et de futures directions d'école de langue française en contexte de valorisation culturelle et linguistique au Canada. D'ailleurs, de telles balises théoriques ne semblaient pas exister pour la formation interculturelle par mode d'immersion pour les directions et futures directions d'école. De plus, Dinnan (2009) mentionnait qu'aucune recherche empirique ne semblait avoir été entreprise pour savoir si l'immersion permet de développer la CI des directions

d'école. De fait, la mise à l'essai du stage nous a permis de savoir comment des stagiaires perçoivent la définition de la CI et le développement de leur CI de même que de connaître quelles conditions de la formation leur permettent de développer une telle compétence. En outre, à partir de la perception des stagiaires quant à leurs expériences de stage, nous avons pu proposer les améliorations à apporter au stage pour faire sa mise au point dans l'éventualité où il serait reproduit. Qui plus est, à la lumière de tous ces constats, nous avons développé un modèle hypothétique du stage interculturel à l'international pour les directions et futures directions de langue française au Canada. Enfin, la synthèse des indicateurs des composantes de la CI de la direction d'école que nous proposons dans le cadre théorique de la recherche a été comparée aux catégories émergentes de l'analyse des données de perception des stagiaires. Le modèle hypothétique qui en découle apparaît plus complet et pourrait servir de cadre de référence pour la formation, le soutien et la supervision des directions et futures directions d'école de langue française au Canada.

Le stage développé dans le cadre de la recherche répond certainement à des besoins pratiques. Selon des auteurs tels que Brassard (1996), Gardiner et Enomoto (2006), Ryan (1999, 2003a) et Young *et al.* (2010), certaines directions d'école ne possèdent pas certains indicateurs de la CI requis pour favoriser l'inclusion des EII. Donc, le stage conçu dans cette recherche leur est possiblement bénéfique pour développer leur CI. Le stage peut également compenser la formation interculturelle que certaines directions d'école n'ont pas reçue en formation initiale et continue ou qui n'était pas adéquate pour développer leur CI (Bouchamma, 2009a; Gardiner et Enomoto, 2006; López *et al.*, 2006; Young *et al.*, 2010). Notre formation comble aussi un vide, car à notre connaissance aucun stage interculturel à l'international ne semble exister pour les directions et futures directions d'école de langue française au Canada. Enfin, la recherche contribue à équiper d'autres formateurs pour développer de nouvelles versions du stage.

Tout compte fait, sur le plan de la connaissance scientifique, nous avons enrichi la littérature portant sur la formation en administration scolaire pour favoriser le développement de la CI des directions et futures directions d'école de langue française et l'inclusion des EII. Sur le plan méthodologique, nous avons opérationnalisé un devis de recherche de développement d'objet pédagogique dont l'utilisation est marginale, mais qui a tout intérêt à être mieux connu afin de produire de la connaissance à la fois théorique et pratique. Sur le

plan pragmatique, sept stagiaires ont pu développer leur CI. De plus, les concepteurs de programme en administration scolaire sont certainement mieux outillés pour proposer une formation interculturelle plus adaptée aux directions d'école de langue française au Canada.

8.4. Limites de la recherche

Quoique notre recherche apporte plusieurs contributions, il reste qu'elle comporte des limites qu'il importe de présenter, car elles ont des répercussions sur l'interprétation des résultats de la recherche, sur le devis méthodologique de la recherche de développement d'objet pédagogique et sur de futures recherches envisageables.

La première phase de notre recherche de développement d'objet pédagogique, soit la phase d'analyse de la demande, comporte deux limites. D'abord, bien que la recension des écrits du premier et du deuxième chapitres, de même que les analyses de la phase 1 de la recherche de développement nous donnaient suffisamment d'arguments pour aller de l'avant avec la conception d'un stage interculturel au Maroc, il appert que nous n'avons pas consulté directement des directions et futures directions d'école de langue française au Canada pour connaître leurs besoins en matière de formation pour développer leur CI. En fait, si nous avions disposé de plus de temps et de ressources financières, il aurait été pertinent de les sonder. Il s'agit également d'une limite au processus de formation interculturelle, car il nous manquait certainement des données pour adapter la formation aux besoins de la population ciblée. Par conséquent, il est possible d'émettre l'hypothèse que notre formation ne répondait pas totalement à leurs besoins ce qui pourrait expliquer en partie pourquoi nous n'avons recruté que sept stagiaires alors que nous pensions que plusieurs personnes allaient manifester leur intérêt pour le stage. Dans cette foulée, les résultats de l'étude portant sur les conditions du stage à améliorer selon la perception des stagiaires deviennent des éléments clés afin de connaître les besoins d'un échantillon de directions et futures directions d'école de langue française et afin de savoir si le stage a sa raison d'être. À ce sujet, les stagiaires n'ont pas remis en question le stage, mais proposent plusieurs améliorations dont il faudrait tenir compte s'il est vécu à nouveau, et ce, pour respecter leurs besoins. De plus, les organisateurs devraient chercher à éliminer d'autres conditions qui peuvent nuire au taux de participation au stage. En effet, nous avons constaté un faible taux de participation lors du recrutement et nous avons énuméré quelques causes possibles à la section 6.1.1. Pour ce faire, ils devraient présenter à la population cible les modalités du stage un an à l'avance

pour une meilleure planification, chercher davantage de moyens pour réduire les coûts du stage, offrir plus d'aide financière et sélectionner des dates pour le séjour dans un autre pays qui correspond à des périodes creuses dans les écoles.

En outre, pour cette première phase de la recherche de développement, sachant que les conseils scolaires offrent de plus en plus de formations en contexte non formel aux membres du personnel des écoles sur différents thèmes, il aurait été souhaitable que nous fassions la recension des formations offertes dans chacun des 29 conseils scolaires de langue française au Canada plutôt que de faire uniquement appel au directeur de la FNCSF ce qui, encore une fois, nous demandait un moins grand investissement en termes de temps et d'argent. Ce dernier nous a toutefois informée qu'aucune formation par immersion culturelle pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française n'est offerte par les conseils scolaires, ce qui justifiait le développement de notre objet, car il comblait un manque. Tout compte fait, les deux limites associées à la première phase de la recherche de développement démontrent qu'il nous manquait une certaine quantité de données, ce qui influence indéniablement la crédibilité de la recherche.

Notre phase 5 de « mise à l'essai et validation » comporte également certaines limites. En raison de l'ampleur du développement du prototype et des coûts impliqués, nous ne pouvions pas nous permettre de faire plusieurs boucles évaluatives avant de proposer un prototype final tel que le suggère Van der Maren (2003). Ainsi avons-nous proposé un seul stage interculturel au Maroc dont l'ensemble des activités s'est déroulé de septembre 2010 à avril 2011. Cela constitue une limite quant au respect de notre devis méthodologique et cela affecte la crédibilité de la recherche compte tenu de la quantité restreinte de données amassées. De fait, comme la version du stage vécue n'avait pas été préalablement validée par un nombre restreint de stagiaires, cela explique probablement pourquoi nous avons eu plusieurs commentaires par rapport aux améliorations à apporter au stage interculturel.

Également, nous avons précisé que nous nous limiterions à un maximum de dix participants pour des raisons de sécurité, de logistique, de pédagogie et de méthodologie. En prédéterminant le nombre de participants, nous ne pouvions pas ajuster la grandeur de notre échantillon en fonction de l'effet de saturation théorique préconisé en recherche qualitative interprétative (Savoie-Zajc, 2009). De plus, le nombre peu élevé de participants recrutés pour la recherche nuit également à la saturation théorique. De surcroît, il nous était impossible de

revivre le stage dans le cadre du doctorat pour recueillir, au besoin, des perceptions supplémentaires d'autres stagiaires. Cela constitue une limite de notre recherche relevant d'un paradigme interprétatif, car la transférabilité des résultats peut être remise en cause.

Les stagiaires ont participé au stage et à l'étude volontairement. Certains pourraient voir cet aspect comme une limite de la recherche puisque les participants ont d'emblée un intérêt ou des prédispositions favorables à l'égard de la formation proposée dans le cadre d'une recherche. Bien que cela soit vrai, il faut néanmoins considérer qu'une formation interculturelle fonctionne plus efficacement lorsque les participants ont une ouverture vis-à-vis d'elle et ont la volonté de développer leur CI (Bennett et Bennett, 2004). Sur les plans éthique et pédagogique, il est aussi préférable d'avoir recours à des volontaires. D'ailleurs, les participants de notre étude ont démontré de la motivation à l'apprentissage interculturel ce qui peut avoir influencé le développement de leur CI et ils n'ont pas remis en question le type de méthode de formation proposé, soit une immersion dans un autre pays. Toutefois, des stagiaires qui participeraient au stage contre leur gré pourraient tenir des propos beaucoup plus négatifs envers le stage et, en l'absence de motivation à l'égard du développement de leur CI, il est possible qu'elle se serait peu développée. Bref, les conditions particulières entourant la collecte de données peuvent affecter les résultats et par conséquent la constance interne.

Toujours en lien avec les participants, il s'agit d'une limite qu'une partie d'entre eux était des étudiants du cours EDU 5830 donné par la professeure IsaBelle qui est engagée dans cette recherche. Effectivement, involontairement, une relation de pouvoir a pu s'insinuer entre ces participants et leur professeure, ce qui, par conséquent, a une influence certaine sur les résultats de la recherche et sur la rigueur scientifique de la recherche, soit la constance interne. À titre d'exemple, ces stagiaires auraient peut-être critiqué davantage l'animation et l'encadrement des formatrices du stage s'il n'y avait pas eu cette relation de pouvoir. Malgré tout, des précautions ont été prises. D'abord, la participation au stage tout comme à la recherche était facultative et il leur a été mentionné qu'ils ne seraient pas pénalisés pour le cours s'ils se retiraient de l'étude. De plus, ce n'est pas la professeure qui a fait la collecte des données, mais nous-même. La professeure a eu accès aux récits de vie, aux journaux de bord et aux questionnaires de la CI avant la fin du cours, mais n'a pas consulté les verbatim d'entrevue. D'ailleurs, la deuxième entrevue s'est faite après la fin du

cours en question. C'est la professeure IsaBelle et non nous-même qui a évalué les étudiants du cours. Enfin, il reste qu'il était incontournable de faire appel à des étudiants, car la formation par stage s'adresse à de futures directions d'école, donc, entre autres, à des étudiants dans les programmes universitaires d'administration scolaire.

Une autre limite porte sur le type de participants interpellés pour l'étude. En fait, il était également incontournable de faire appel à des directions d'école en exercice, car la formation leur était aussi dédiée. Or, nous avons constaté combien elles sont sollicitées par de nombreuses demandes et exigences et que, par conséquent, leur temps disponible pour de la formation continue est limité. Qui plus est, idéalement, les directions participantes auraient dû être libérées pour ne pas avoir à répondre à distance aux demandes provenant de leur école lors du séjour au Maroc, mais cela était impossible. Cet état de surcharge des participants doit être considéré dans l'interprétation des résultats et cela explique pourquoi elles n'ont pas pu s'investir autant dans certaines activités du stage. De fait, le stage pourrait inclure plusieurs autres activités pour optimiser le développement de leur CI, mais les incorporer devient irréaliste. Cette limite liée aux conditions particulières lors de la collecte de données a donc un impact sur la constance interne. Par ailleurs, nous recommandons aux chercheurs qui effectuent des études auprès de directions d'école d'appréhender le facteur temps comme un obstacle quasi inévitable et à le considérer afin d'ajuster les paramètres de la recherche.

Les perceptions des stagiaires que nous avons collectées sur divers sujets n'ont pas été triangulées avec d'autres sources autres que nous-même, comme les enseignants de leur école ou leur employeur, une fois de plus en raison de l'ampleur qu'aurait prise la recherche et des limites financières et temporelles auxquelles nous étions confrontées. Toutefois, sachant que les stagiaires pouvaient avoir une disposition favorable à l'égard de la formation et du développement de leur CI (volontaires) et que la nature d'une perception est subjective (Schermerhorn *et al.*, 2010), il aurait été pertinent de trianguler nos sources ce qui aurait d'ailleurs accru la crédibilité de la recherche. De fait, il faut lire les résultats de notre recherche en gardant à l'esprit qu'ils n'ont pas été corroborés par différentes sources qui auraient pu percevoir différemment la définition de la CI d'une direction d'école et le développement de la CI des stagiaires. Or, ces derniers sont les mieux placés pour juger des conditions du stage qui influencent le développement de leur CI.

D'autres limites de cette phase 5 sont générées par le fait que nous réalisions une recherche tout en offrant une formation. Nous avons pris cette décision, d'une part, pour pouvoir vivre au premier plan et « de l'intérieur » tant le processus de recherche de développement que la formation. D'autre part, cette façon de procéder n'est pas inusitée dans le cadre de recherche de développement d'objet pédagogique. À ce sujet, les participants du stage et de la recherche ont accepté cette situation en signant le formulaire de consentement de la recherche. Or, du point de vue de la posture de la chercheuse, notre engagement lors de la conception, de l'enseignement et de la validation du stage peut être considéré comme une limite de la recherche parce que les stagiaires, par désirabilité sociale lors de la collecte de données, peuvent vouloir nous plaire. Il importe donc de mentionner qu'à plusieurs reprises, lors des entrevues, nous avons réitéré l'importance d'obtenir une rétroaction sur le stage qui nous permettrait de l'améliorer. Toutefois, il est fort possible que cette posture ait influencé les résultats de la recherche surtout en lien avec les conditions du stage à améliorer et que ces derniers soient plus « positifs » qu'ils ne devraient l'être. Par exemple, aucun stagiaire n'a osé mentionner que certaines activités devraient être abolies et ils n'ont pas remis en question l'encadrement offert par les formatrices. Toutefois, parce que nous avons vécu le stage de l'intérieur, nous avons pu nous positionner vis-à-vis de ces aspects. Par ailleurs, par désirabilité sociale, il était certainement difficile pour eux d'avouer qu'ils n'ont pas développé certains indicateurs de la CI et que c'est l'idée d'aller en voyage qui les motivait davantage que de développer leur CI. Du point de vue des participants, l'effet Hawthorne a pu se produire pendant la formation étudiée, c'est-à-dire que les stagiaires ayant conscience de participer à une recherche ont pu démontrer plus de motivation à accomplir les activités de formation du stage. De plus, leur estime d'eux-mêmes (états physiologiques et émotionnels) a pu être influencée positivement comme ils faisaient l'objet d'une attention particulière de la chercheuse et qu'ils savaient qu'ils constituaient la première cohorte pancanadienne d'une formation offerte par l'Université d'Ottawa. L'effet Hawthorne a donc pu possiblement altérer les résultats de la recherche. En effet, en influençant leur engagement envers les activités du stage, l'effet Hawthorne a pu avoir un impact sur le développement de leur CI. Ensuite, certains outils de formation sont également des outils de collecte de données de la recherche (récit de vie, journal de bord et questionnaire IC). Or, si certains outils de formation, comme le journal de bord, n'avaient pas été des outils de collecte de données, il

est plausible de croire que les stagiaires auraient davantage apprécié leur valeur pédagogique. De plus, les stagiaires ont possiblement répondu aux questions reliées à ces outils de formation sous l'effet de la désirabilité sociale, car ils savaient que leurs réponses seraient accessibles aux lecteurs de la thèse. De fait, l'exercice de formation a été altéré par la recherche. Le moyen qui a été utilisé pour contrer cet effet est l'assurance que nous avons donnée aux stagiaires à savoir que leurs résultats seraient publiés sous le couvert de pseudonymes et que nous limiterions les données identificatoires, mais il reste qu'il s'agit d'une limite non négligeable. Par conséquent, la rigueur scientifique est affectée par ces limites et plus précisément le critère de constance interne. En guise de suggestion, nous estimons que d'éventuelles recherches de développement d'objet pédagogique devraient chercher des moyens pour dissocier les outils de collecte de données, des outils de formation.

Pour poursuivre avec les outils de collecte de données utilisés à la cinquième phase de la recherche de développement, mentionnons d'autres limites à leur égard. En fait, nous avons montré à la section 6.5 comment nous avons cherché à les valider pour augmenter la crédibilité des données générées. Malgré les précautions prises, il aurait été souhaitable qu'ils aient été validés par des experts ou des expertes, par exemple, celles consultées à la première phase de la recherche de développement. De plus, la professeure IsaBelle a développé une autoévaluation de la CI avec nous-même alors qu'elle est également notre directrice de thèse. De fait, elle n'est pas impartiale vis-à-vis de cet outil. Finalement, nous croyons qu'avant le séjour au Maroc, il aurait été utile de réaliser une entrevue avec les stagiaires, car nous avons obtenu peu de données sur l'état de leur CI par l'entremise du récit de vie. De fait, les stagiaires avaient possiblement développé beaucoup plus d'indicateurs de la CI que nous avons pu en identifier dans les tableaux 7.4, 7.5 et 7.6. De plus, cette entrevue, tout comme le récit de vie, devrait être menée avant le début de la formation prédépart. Par ailleurs, il aurait été préférable que les stagiaires ne réalisent pas leurs récits de vie dans leur journal de bord. De cette façon, nous aurions pu avoir accès à leurs récits avant le séjour au Maroc et mieux adapter le stage en fonction de leurs expériences antérieures. En tenant compte de ces limites, la crédibilité des données est inévitablement affectée.

Par rapport à l'offre de formation, il appert que les deux formatrices croyaient avoir vécu suffisamment d'expériences interculturelles pour pouvoir donner cette formation. Par exemple, la professeure IsaBelle avait réalisé un échange avec Jeunesse Canada Monde en

Indonésie, elle avait déjà organisé un stage dans une autre province pour un groupe d'adolescents, elle a participé à plusieurs conférences internationales dans différents pays, la composante « gestion de la diversité » fait partie des cours qu'elle donne à l'Université d'Ottawa et elle a offert des formations ponctuelles au Maroc. Pour notre part, nous avons travaillé comme enseignante en Afrique de l'Ouest et nous avons suivi deux cours sur ce thème à l'UQAM (*Pluriethnicité et éducation* ainsi que *Gestion de la diversité en milieu scolaire*). Malgré tout cela, les deux formatrices n'avaient jamais offert un stage interculturel à l'international à des directions et futures directions d'école et, de fait, elles ne pouvaient pas s'appuyer sur une expérience préalable afin d'anticiper certaines difficultés. De plus, Ouellet (2002a) mentionne qu'il serait risqué de s'aventurer dans la démarche de formation sans une connaissance solide du domaine de l'interculturel. Cette limite pour la formation a certainement eu un effet sur les résultats de la recherche. En effet, une plus grande expérience des formatrices pour ce type de formation aurait possiblement aidé à développer davantage la CI des stagiaires et aurait possiblement permis de développer d'emblée une formation qui répond aux suggestions d'amélioration mentionnées par les stagiaires.

Concernant l'analyse des données, nous soulignons que l'accord interjuge réalisé par la directrice de thèse, tel qu'expliqué à la section 6.4.3, apporte également un biais. En effet, la personne qui a fait le contre-codage n'est pas impartiale, ce qui affecte l'un des critères de scientificité, soit la fiabilité. Toutefois, il reste que cette dernière a fait le codage d'entrevues « à l'aveugle » à l'aide des codes qui lui avaient été transmis donc sans avoir consulté le codage réalisé par nous-même. Finalement, il en est découlé un bon accord entre les deux codages. Cela contribue donc à objectiver nos résultats.

Une fois notre recherche de développement d'objet pédagogique terminée, nous constatons qu'elle apporte plusieurs contributions. Cependant, il demeure qu'elle comporte aussi des limites. Ces dernières sont surtout en lien avec les phases 1 et 5 de la recherche de développement. De façon générale, plusieurs limites (les stagiaires sont des volontaires, un rapport de pouvoir existait entre des stagiaires et la professeure du cours, les données n'ont pas été triangulées par d'autres sources, la posture de chercheuse et de formatrice introduit un effet de désirabilité sociale, l'effet Hawthorne s'immisce puisque le stage est une formation et un projet de recherche) font en sorte que nos résultats risquent d'être plus « positifs » tant par rapport à la perception des stagiaires quant au développement de leur CI

(plus d'indicateurs développés) qu'aux conditions du stage qui influencent son développement (omission de certaines conditions à améliorer). Il serait donc pertinent de répliquer cette recherche en cherchant à corriger certaines de ces limites. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce sujet dans la conclusion. De surcroît, les limites énumérées ci-dessus telles que l'analyse des besoins incomplète, les difficultés liées au recrutement, les conditions particulières entourant les participants, le fait que notre projet avait une double visée (recherche et formation) et la faiblesse de certains instruments de collecte de données affectent la rigueur scientifique de notre recherche, que ce soit par rapport à la crédibilité, à la transférabilité, à la constance interne ou à la fiabilité (Gohier, 2004; Pourtois et Desmet, 2007). De fait, les lecteurs de la thèse doivent utiliser avec prudence nos modèles de la CI et du stage interculturel à l'international. C'est d'ailleurs pourquoi nous utilisons le terme « hypothétique » pour les qualifier. Finalement, nous constatons que la recherche de développement peut, tout dépendamment de l'objet développé, demander le déploiement de ressources financières, matérielles, humaines et temporelles considérables. De fait, les chercheurs qui s'engagent dans cette voie méthodologique doivent tenter d'évaluer leurs ressources avant de se lancer dans une telle aventure.

Conclusion

Notre recherche avait pour but 1) de définir la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada et 2) de concevoir et mettre à l'essai un objet pédagogique qui répond aux besoins de ces directions et futures directions d'école pour comprendre comment il permet le développement de la CI de ces dernières. Pour y arriver, nous avons mené une recherche qualitative, avons suivi principalement un paradigme pragmatique-interprétatif et avons utilisé le devis de la recherche de développement d'objet pédagogique de Van der Maren (2003) qui comprend six phases. La première impliquait une analyse des besoins pour déterminer la nécessité de développer l'objet pédagogique. À la phase 2, nous proposons de développer un stage interculturel au Maroc qui respectait les conditions du cadre conceptuel pour combler un besoin. Les phases 3 et 4 ont permis de construire le stage, soit 13 activités se déroulant avant, pendant et après le séjour au Maroc qui reposent sur ledit cadre conceptuel et plus précisément sur une définition opérationnelle de la CI que nous avons élaborée. La phase 5 a consisté à mettre à l'essai le stage et à le valider. La dernière phase vise à diffuser les résultats de l'étude. Nos résultats montrent que l'objet pédagogique développé, soit le stage, à partir d'une définition de la CI élaborée, favorise dans une certaine mesure le développement de la CI des stagiaires franco-canadiens. Ainsi pouvons-nous souhaiter que cela ait un impact positif sur l'inclusion des EII et par conséquent sur leur réussite scolaire, mais aussi sur l'ensemble des acteurs scolaires immigrants comme les enseignants, les parents des EII et la communauté. De plus, nos données nous permettent de proposer deux modèles hypothétiques sur 1) les composantes et les indicateurs visés de la CI des directions et futures directions d'école de langue française au Canada en milieu de valorisation culturelle et linguistique et sur 2) les conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer leur CI. Cependant, d'autres recherches devraient être entreprises pour accroître les connaissances scientifiques par rapport à nos deux modèles hypothétiques développés et pour donner une suite à notre recherche. De fait, nous présenterons ci-dessous les pistes de recherche que nous entrevoyons pour le futur et nos recommandations afin d'augmenter l'impact du stage sur les acteurs scolaires.

Pistes de recherche pour de nouvelles études

Plusieurs pistes de recherche peuvent être présentées pour corriger certaines des limites que nous avons identifiées dans notre recherche et pour y donner une suite. Nous en priorisons quelques-unes, entre autres, en lien avec nos deux modèles hypothétiques que nous présenterons dans cette section.

D'abord, toute étude pouvant valider notre modèle hypothétique de la CI serait appropriée. Il serait intéressant d'approfondir dans ce modèle l'aspect développemental de la CI, voire les « points de repère ». En outre, il pourrait être pertinent de réaliser une étude dans laquelle un questionnaire pour évaluer la CI serait construit et validé à partir de notre modèle hypothétique de la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada.

Aussi proposons-nous de revivre la phase 5 de « mise à l'essai et validation » avec une version améliorée du stage interculturel au Maroc qui tienne compte de la synthèse de la mise au point du stage interculturel au Maroc (Tableau 7.9) et de notre modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international. Les limites contrôlables et identifiées à cette phase de la recherche pourraient être corrigées pour accroître la rigueur scientifique de la recherche : éliminer les conditions qui peuvent nuire au taux de participation des stagiaires, dissocier les chercheurs des formateurs/professeurs, trianguler les données sur le développement de la CI des stagiaires par l'entremise de diverses sources de participants (élèves et parents issus de l'immigration, enseignants et personnel de soutien de leur école), trouver des moyens pour réduire la désirabilité sociale et l'effet Hawthorne, dissocier les outils de collecte de données des activités pédagogiques, choisir des formateurs (ou un assistant) ayant de l'expérience vis-à-vis de ce type de formation, réaliser une entrevue avant le séjour au Maroc au lieu de faire faire un récit de vie aux stagiaires. Pour cette nouvelle recherche, les stagiaires pourraient être réinterrogés à quelques reprises afin de mesurer l'impact du stage à long terme (Dinnan, 2009). Enfin, au lieu d'utiliser le questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004a), nous suggérons d'utiliser un questionnaire développé à partir de notre modèle hypothétique de la CI tel que mentionné ci-dessus. Finalement, cette nouvelle recherche permettrait de valider notre modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international.

Par rapport à ce modèle hypothétique d'un stage interculturel, plusieurs recherches pourraient être entreprises afin de vérifier différentes hypothèses. Premièrement, nous avons recruté six directions d'école et une seule future direction d'école pour ce présent stage. De fait, de futures recherches pourraient vérifier la validité de notre modèle hypothétique d'un stage auprès de plusieurs futures directions d'école. Deuxièmement, cinq stagiaires du présent stage avaient beaucoup d'expériences interculturelles sur plusieurs continents (Tableau 6.1). Or, nous pouvons nous questionner à savoir si notre modèle hypothétique serait approprié pour un groupe de participants ayant très peu d'expériences interculturelles. Troisièmement, plusieurs raisons justifiaient de limiter à dix le nombre de stagiaires franco-canadiens. Il serait tout de même pertinent de tester notre modèle hypothétique avec un nombre plus élevé de participants. Quatrièmement, notre modèle hypothétique a été conçu pour la formation de directions et de futures directions d'école de langue française au Canada. Or, notre modèle hypothétique peut-il être repris pour la formation de directions et futures directions d'école anglophone et d'autres pays? Valider ce modèle hypothétique dans d'autres contextes pourrait donc faire l'objet d'autres recherches.

En outre, les besoins de l'ensemble des directions et futures directions d'école de langue française au Canada peuvent changer ou devenir très précis en matière de gestion de la diversité. Nous suggérons de reprendre la boucle de la recherche de développement d'objet pédagogique pour découvrir si de nouveaux besoins existent et si de nouveaux objets pédagogiques à développer sont nécessaires. Effectivement, il peut s'agir de besoins précis se rapportant aux élèves réfugiés ayant subi un traumatisme, à la gestion de conflits de valeurs ou à l'accès à certaines filières préuniversitaires pour les élèves de la minorité visible. D'ailleurs, dans notre recherche, nous n'avons pas consulté directement des directions ou futures directions d'école pour connaître leurs besoins en matière de gestion de la diversité. Il devient donc utile que d'autres recherches consultent ces acteurs avant d'entreprendre une démarche de développement d'objet pédagogique.

D'autres méthodes de formation pourraient également être étudiées afin de savoir si elles permettent de développer spécifiquement la CI des directions et futures directions d'école de langue française. Il pourrait s'agir d'étudier la formation par immersion dans une organisation communautaire ethnoculturelle au Canada comme le suggèrent nos expertes consultées (Jacquet, 2009; Mc Andrew, 2009). Par ailleurs, nous avons proposé au chapitre 7

d'inclure au stage un site Internet qui permettrait de logger des exercices de l'ensemble de la formation (ex. recueils de la formation prédépart et plan de gestion de la formation après le séjour au Maroc). De plus, il pourrait s'agir d'une plateforme pour poursuivre ou approfondir le développement de la CI en suggérant des lectures, des capsules vidéo et des forums de discussion pour créer des communautés de pratique. De fait, sachant que les directions d'école apprécient le contexte de formation informel pour développer des compétences (IsaBelle *et al.*, 2008), un site Internet duquel découle une communauté de pratique en ligne en lien avec l'inclusion de la diversité ELR pourrait également être étudié afin de savoir si, en soi, il constitue une méthode pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française. Qui plus est, lors de l'étude d'autres méthodes de formation, il serait intéressant de présenter la perspective des formateurs des directions et futures directions d'école afin de connaître l'impact de la méthode sur le développement de leur CI et comment cela affecte leur enseignement. Par exemple, nous constatons dans notre cas que le stage interculturel à l'international nous a permis de mieux nous connaître. Plus précisément, nous avons découvert que nous avons de la difficulté à tolérer l'ambiguïté. Nous réalisons que nous voulions contrôler plusieurs paramètres de la formation lors du séjour au Maroc comme la gestion du temps alors qu'à plusieurs moments cela n'était pas possible et, par conséquent, ce n'est pas une attitude que nous avons renforcée auprès des stagiaires. Qui plus est, nous avons développé des connaissances sur les cultures du Maroc, sur leur système d'éducation et sur les théories des domaines de l'interculturel et de la justice sociale. En outre, à la suite de l'analyse de certains faux pas avec des Marocains, nous estimons que nous avons tiré certaines leçons et cela a amélioré notre capacité à nous adapter. Ces dernières connaissances et habilités affectent donc notre sentiment d'autoefficacité et augmentent notre confiance dans notre habilité à inclure des étudiants issus de l'immigration dans les programmes d'administration scolaire à qui nous pourrions enseigner. Tout compte fait, cet exercice autoréflexif du formateur sur ses pratiques et sur sa CI peut dès lors agir comme une opportunité de développement professionnel.

En somme, notre recherche a permis d'élaborer un modèle hypothétique d'un stage interculturel à l'international pour les directions et futures directions d'école de langue française au Canada afin de développer leur CI et de proposer un modèle également hypothétique de cette compétence spécifiquement pour ces dernières. Or, il appert que

d'autres recherches sur ce même objet d'étude viendraient enrichir les connaissances scientifiques. De plus, examiner d'autres objets pédagogiques qui pourraient répondre à de nouveaux besoins des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique s'avère aussi utile. De telles recherches sont donc requises pour assurer l'inclusion de la diversité ELR dans les écoles et la réussite scolaire des EII.

Recommandations

Nonobstant les suggestions déjà mentionnées pour mettre au point le stage et les conditions du stage évoquées requises pour développer la CI, nous proposons des recommandations afin d'accroître son impact. Il s'agit que les institutions d'éducation de langue française prennent en considération nos deux modèles hypothétiques, que ces derniers soient transférés aux directions et futures directions d'école québécoise, que les enseignants puissent participer au stage, que des organismes nationaux en éducation s'approprient ce type de formation et que les milieux scolaires proposent des initiatives complémentaires au stage.

D'abord, à la manière de Toussaint et Fortier (2010) et comme le suggère Ouellet (2010b), nous recommandons que la CI, en référence à notre modèle hypothétique, soit ajoutée aux référentiels de compétences professionnelles des directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Ensuite, pour développer leur CI, les universités canadiennes de langue française qui offrent un programme d'administration éducationnelle devraient considérer l'offre d'un stage intégré optionnellement à un cours crédité consacré à la gestion inclusive de la diversité ELR.

Le modèle hypothétique d'un stage interculturel proposé pour développer la CI des directions et futures directions d'école de langue française en milieu de valorisation culturelle et linguistique et interrelié au modèle hypothétique de la CI de ces directions pourrait potentiellement être transférable pour la formation de leurs homologues québécois. En effet, si le Québec est également considéré comme un milieu linguistique minoritaire au sein de l'Amérique du Nord (Mc Andrew, 2010) et que des pratiques de valorisation culturelle et linguistique peuvent prendre place dans les écoles québécoises (gouvernement du Québec, 2003), alors nos deux modèles hypothétiques pourraient possiblement être appropriés à ce contexte. En effet, dans une certaine mesure, les directions et futures directions d'école québécoise font également face au défi d'assurer la pérennité de la langue

et des cultures françaises tout en offrant un environnement scolaire inclusif pour la diversité ELR.

Bien que le stage s'adresse à des directions et futures directions d'école, il semble que les enseignants profiteraient, eux aussi, d'une telle formation pour favoriser l'inclusion de la diversité ELR. En effet, la recension des écrits a montré que les enseignants des écoles de langue française au Canada réclament des formations et qu'ils ne se sentent pas adéquatement préparés et outillés en ce moment pour être en mesure d'inclure la diversité (Bouchamma, 2009a; EDU, 2009b; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006a, 2006b; Piquemal, Bolivar et Bahi, 2009). De plus, au Québec, on suggère que la CI soit ajoutée au référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante (Toussaint et Fortier, 2010). Par ailleurs, le leadership inclusif de Ryan (2006) suppose également que les acteurs scolaires travaillent de façon collaborative afin de favoriser l'inclusion. De fait, il pourrait être approprié que le stage soit vécu par une direction et un enseignant de la même école afin que leur CI et leur leadership interculturel soit développé et partagé, mais cela devrait être vérifié empiriquement par une étude. Selon nous, le soutien d'organismes subventionnaires pour défrayer une partie des coûts du voyage devient d'autant plus important.

Pour qu'un nombre plus important d'acteurs scolaires développent leur CI pour l'inclusion de la diversité ELR, des organisations vouées au développement international en éducation qui offrent des occasions de séjour dans d'autres pays pourraient s'inspirer de nos modèles hypothétiques. Par exemple, la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (FCE) offre à ses membres de participer, à titre de coopérants canadiens, à des projets outremer de développement international qui visent à partager l'expertise canadienne sur le plan éducatif avec des acteurs scolaires d'autres pays. Donc, en plus de participer à un programme qui vise le développement professionnel des acteurs scolaires d'autres pays, les coopérants canadiens, des enseignants et des directions d'école, pourraient participer simultanément à un programme outremer qui vise leur développement professionnel, soit le développement de leur CI pour favoriser l'inclusion de la diversité ELR dans les écoles canadiennes. De plus, notre stage, s'il était offert au sein d'une expérience de coopération internationale, serait associé à un contexte de formation informel et pourrait attirer davantage de directions d'école puisqu'elles l'apprécient pour développer leurs compétences.

Impérativement, d'autres initiatives devraient succéder au stage pour favoriser

l'inclusion de la diversité ELR dans les écoles. En effet, les formations sont les piliers pouvant soutenir des initiatives pour favoriser le développement de la CI ou la performance par rapport à la diversité (Combs, 2002), mais elles ne sont pas une fin en soi pour l'inclusion de la diversité. Pour les conseils scolaires et les directions d'école, la formation devrait être un élément de leurs plans pour favoriser cette inclusion (Young *et al.*, 2010). Il faut ensuite qu'ils instaurent d'autres initiatives afin de montrer clairement au personnel que la diversité est une priorité. Selon ces auteurs, le conseil scolaire et les directions devraient suivre les étapes du modèle de Cox pour effectuer un changement culturel : leadership, recherche et évaluation, éducation, alignement avec les systèmes de gestion et suivi. Pour notre part, nous avons proposé un plan de gestion et les directions peuvent adapter la planification triennale proposée (Annexe S).

En conclusion, ces recommandations visent à accroître la portée de nos modèles hypothétiques de la CI et de formation par stage interculturel à l'international pour les directions et futures directions d'école afin, ultimement, de favoriser l'inclusion de la diversité ELR dans les écoles de langue française au Canada.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). La formation des enseignants face au défi de la pluralité culturelle et de l'altérité. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 29-34). Paris, France : Retz.
- Abdallah-Pretceille, M. (2005). *Que sais-je? L'éducation interculturelle* (2^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2011). *Que sais-je? L'éducation interculturelle* (3^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.
- American Psychological Association. (2010). *Publication manual of the American Psychological Association* (6^e éd.). Washington, DC : Auteur.
- Anis, M., Armstrong, S. J. et Zhu, Z. (2004). The influence of learning styles on knowledge acquisition in public sector management. *Educational Psychology*, 24(4), 549-571.
- Archambault, J. et Harnois, L. (2012). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé : les perceptions des directions d'écoles à propos de leur travail. *Revue canadienne de l'éducation*, 35(1), 3-21.
- Asselin, R. (2001). *L'article 41 de la loi sur les langues officielles : portée, évolution et régime d'application*. Bibliothèque du Parlement. Division des affaires politiques et sociales. Récupéré de : <http://www2.parl.gc.ca/Content/LOP/ResearchPublications/prb019-f.pdf>
- Association canadienne-française de l'Alberta. (2008). *Enquête sur l'immigration francophone en Alberta. Rapport final première et deuxième parties*. Récupéré de : http://www.acfa.ab.ca/Documents/immigration/20080831_EnqueteSurLImmigrationFrancophoneEnAlberta.pdf
- Association des enseignantes et des enseignants franco-ontariens. (2007). *Consultation sur les besoins des jeunes immigrantes et immigrants qui fréquentent les écoles de langue française en Ontario*. Récupéré du site de l'AEFO : http://www.aefo.on.ca/rapports/Rapport_consultation_jeunes_immigrants_sept07.pdf
- Baligh, H. H. (1994). Components of culture: Nature, interconnections, and relevance to the decisions on the organization structure. *Management Science*, 40(1), 14-27.
- Bandura, A. (2007). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle* (2^e éd.). Paris, France : De Boeck Université.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.
- Baribeau, C. (2005). L'instrumentation dans la collecte de données. Le journal de bord du chercheur [Hors série]. *Recherches qualitatives*, 2, 98-114.
- Barmeyer, C. (2007). *Management interculturel et styles d'apprentissage : étudiants et dirigeants en France, en Allemagne et au Québec*. Lévis, Canada : Les Presses de l'Université Laval.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 13(4), 11-26.
- Bélanger, N. (2008). Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(2), 98-117.

- Bélangier, S. (2004). Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau et S. Bélangier (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (p. 111-132). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bennett, M. J. (1986). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (dir.), *Cross-cultural orientation: New conceptualizations and applications* (p. 27-70). New York, NY : University Press of America.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. M. Paige (dir.), *Education for the intercultural experience* (p. 21-71). Yarmouth, ME : Intercultural Press.
- Bennett, C. I. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.
- Bennett, J. M. (2009a). Transformative training: Designing programs for culture learning. Dans M. A. Moodian (dir.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Understanding and utilizing cultural diversity to build successful organizations* (p. 95-110). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bennett, J. M. (2009b). Cultivating intercultural competence: A process perspective. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 121-140). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Bennett, J. M. et Bennett, M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 147-165). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Berger, M.-J. et Heller, M. (2001). Promoting ethnocultural equity education in franco-ontarian schools. *Language, Culture and Curriculum*, 14(2), 130-141.
- Berger, P. et Luckmann, T. (1989). *La construction sociale de la réalité*. Paris, France : Méridiens Klincksieck.
- Bernard, J.-L. (2010). Rêve, profession, obligation... et communication. *Le Point en administration de l'éducation*, 12(3), 34-35.
- Berney, M. G. (1995). Field studies: Individual and group trips, expeditions, and hunts. Dans S. M. Fowler et M. G. Mumford (dir.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (vol. 2, p. 175-184). Yarmouth, ME : Intercultural Press.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26(1), 1-22.
- Billot, J., Goddard, T. J. et Cranston, N. (2007). How principals manage ethnocultural diversity: Learnings from three countries. *International Studies in Educational Administration*, 35(2), 3-19.
- Blais, M. et Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1-18.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Bloom, B. S. (dir.). (1956). *Taxonomy of educational objectives, handbook I : The cognitive domain*. New York, NY : David McKay.
- Blouin, P. (2008). *Profil des directeurs d'écoles primaires et secondaires au Canada : premiers résultats de l'Enquête auprès des directeurs d'école de 2004-2005*. Récupéré du site de Statistique Canada : <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-x/2006002/9249-fra.htm>

- Bosset, P. (2010). Les pratiques d'accommodement en éducation au Québec. Les aspects juridiques. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 61-78). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Bouchamma, Y. (2004). Gestion de l'éducation et construction identitaire sur le plan professionnel des directeurs et des directrices d'établissements scolaires. *Éducation et francophonie*, 32(2), 62-78.
- Bouchamma, Y. (2009a). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives?* (Série de documents de recherche No. 21). Récupéré du site du Centre Métropolis Atlantique : http://atlantic.metropolis.net/WorkingPapers/Bouchamma_WP21.pdf
- Bouchamma, Y. (2009b). *L'intervention interculturelle en milieu scolaire*. Lévis, Canada : Les Éditions de la Francophonie.
- Bouchamma, Y. et Tardif, C. (2011). Les pratiques des directions d'écoles en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans F. Kanouté et G. Lafortune (dir.), *Familles québécoises d'origine immigrante : les dynamiques de l'établissement* (p. 87-96). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec.
- Bourque, R. (2000). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 85-108). Montréal, Canada : Gaétan Morin.
- Bourque, R. (2003). *EDU2047, Pluriethnicité et éducation*. Recueil de notes de cours, exercices et textes. Montréal, Canada : Université du Québec à Montréal.
- Bouteyre, É. (2004). *Réussite et résilience scolaires chez l'enfant de migrants*. Paris, France : Dunod.
- Brassard, A. (1996). Approches à la gestion de la diversité dans les établissements d'enseignement. Dans M. A. Hily et M. L. Lefebvre (dir.), *Identités collectives et altérité* (p. 315-333). Montréal, Canada : L'Harmattan.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper & Row.
- Bustamante, R. M. et Nelson, J. A. (2007). *The school-wide cultural competence observation checklist*. Récupéré de : http://cnx.org/content/m13691/latest/Culture_Audit.pdf
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.
- Cameron Chavez, S. et Wycoff, S. M. (1998). The Destructive nature of the term "race": Growing beyond a false paradigm. *Journal of Counseling and Development*, 76(3), 277-286.
- Camilleri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour*

- une approche critique de la formation interculturelle* (p. 565-594). Ville Saint-Laurent, Canada : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris, France : Retz.
- Celikates, R. et Ingram, J. (2006). Critical theory. Dans A. Harrington, B. I. Marshall et H.-P. Müller (dir.), *Encyclopedia of social theory* (p. 113-116). New York, NY : Routledge.
- Centre d'apprentissage interculturel. (2011). *Aperçu – Maroc*. Récupéré du site du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada : <http://www.intercultures.ca/cil-cai/overview-aperçu-fra.asp?iso=ma>
- Chalifoux, J.-J. (1993). Culture : une notion polémique? *Service Social*, 42(1), 11-23.
- Chamberland, C. et Mc Andrew, M. (2011, hiver). La réussite scolaire des élèves issus de l'immigration au Québec. Engagement ministériel et résultats de recherches récentes. *Canadian Issues/ Thèmes canadiens*, 9-14.
- Charbonneau, F. (2012). L'avenir des minorités francophones du Canada après la reconnaissance. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 163-186.
- Chouinard, J. A. (2010). *Understanding cross-cultural evaluation: Making sense of theory and practice* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Ottawa, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2006). *Plan stratégique pour favoriser l'immigration au sein des communautés francophones en situation minoritaire*. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/pub/plan-minoritaire.pdf>
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2011). Faits et chiffres 2011 – Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/statistiques/faits2011/index.asp>
- Clark, N. (2006). Education in Morocco. *World Education News & Reviews*, 19(2). Récupéré de : http://www.wes.org/ewenr/06apr/practical_morocco.htm
- Cohen-Emerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 301-315). Paris, France : Retz.
- Cohen-Emerique, M. (2000). L'approche interculturelle auprès des migrants. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 161-184). Montréal, Canada : Gaëtan Morin et Chenelière éducation.
- Combs, G. M. (2002). Meeting the leadership challenge of a diverse and pluralistic workplace: Implications of self-efficacy for diversity training. *The Journal of Leadership Studies*, 8(4), 1-16.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIARMS]. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/pdf/RapportAccRaisnable.pdf>
- Copin, H. et Pelletier, G. (1995). Partenariat universitaire de formation et stages internationaux. *Savoir, éducation et formation*, 4, 681-698.
- Cossette, M.-N., et Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale : une perspective communicationnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 319-338.

- Côté, R. L. (2002). Faire des émotions et de l'affectivité des alliés dans le processus d'enseignement-apprentissage. Dans P. Mongeau et L. Lafortune (dir.), *L'affectivité dans l'apprentissage* (p. 85-114). Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Couture, M. (2012). *Normes bibliographiques : adaptation française des normes de l'APA (selon la 6^e édition du Publication Manuel, 2010)*. Récupéré du site de la revue internationale des technologies en pédagogie universitaire : http://benhur.teluq.quebec.ca/~mcouture/apa/normes_apa_francais.pdf
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions* (2^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Cross, T. L., Bazron, B. J., Dennis, K. W. et Isaacs, M. R. (1989). *Toward a culturally competent system of care*. Washington, DC : Georgetown University Child Development Program, Child and Adolescent Service System Program.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Los Angeles, CA : Sage.
- Cushner, K. et Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education: Developing the intercultural competence of educators and their students. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 304-320). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Davis, K. D. (2010). *L'intelligence culturelle et le leadership : introduction à l'intention des leaders des Forces canadiennes*. Kingston, Canada : Presse de l'Académie canadienne de la Défense. Récupéré de : <http://www.cda.forces.gc.ca/cfli-ilfc/doc/CulturalIntelligence-fra.pdf>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, 241-266.
- Dei, G. J. S. et Calliste, A. M. (2000). *Power, knowledge and anti-racism education: A critical reader*. Halifax, Canada : Fernwood Publishing.
- Derrida, J. (1996). *Le monolinguisme de l'autre ou la prothèse d'origine*. Paris, France : Galilée.
- Deslauriers, J. P. et Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupert, J.-P. Deslauriers, L.-H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer et A. P. Pires (dir.), *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p. 85-109). Boucherville, Canada : Gaëtan Morin.
- Dinnan, P. J. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* (thèse de doctorat, Georgia State University, Atlanta, États-Unis). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 577393753)
- Donald, D., Glanfield, F. et Sterenberg, G. (2011). Culturally relational education in and with an indigenous community. *in education*, 17(3). Récupéré de : <http://www.ineducation.ca/article/culturally-relational-education-and-indigenous-community>
- Ducharme, D. A. (1999). *La musique derrière les mots : une étude ethnométhodologique de conversations entre apprenantes adultes du français langue seconde et leur enseignante*. (thèse de doctorat, Université d'Ottawa, Canada). Récupéré de : <http://www.nlc-bnc.ca/obj/s4/f2/dsk3/ftp04/nq48097.pdf>

- Duchesne, H. (2002). Les connaissances, croyances et attitudes reliées au droit à l'éducation pour les élèves franco-manitobains ayant des besoins spéciaux. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 537-563.
- Duchesne, C. et Stitou, M. (2011). Conceptions of learning: The challenge for immigrant student teachers. *Education Canada*. Référence de : <http://www.cea-ace.ca/education-canada/article/conceptions-learning-challenge-immigrant-student-teachers>
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004a). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82, 139-146.
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004b). Toward culture intelligence: Turning cultural differences into a workplace advantage. *Academy of Management Executive*, 18(3), 151-157.
- Egéa-Kuehne, D. (2012). Educational rights: Language rights and rights to a plural education. Dans N. Ng-A-Fook et J. Rottmann (dir.), *Reconsidering canadian curriculum studies: Provoking historical, present, and future perspectives* (p. 107-117). New York, NY : Palgrave Macmillan.
- Émond, G. (n. d.). *Vivre ensemble dans les écoles de langue française : l'accueil des jeunes immigrantes et immigrants à l'école de la francophonie canadienne*. Récupéré de : http://www.ctf-fce.ca/publications/Frenquetes/Articl_Immigrants_Genevi%C3%A8ve_%C3%89mond.pdf
- Farmer, D. (2008). L'immigration francophone en contexte minoritaire : entre la démographie et l'identité. Dans J. Y. Thériault, A. Gilbert et L. Cardinal (dir.), *L'espace francophone en milieu minoritaire au Canada : nouveaux enjeux, nouvelles mobilisations* (p. 121-159). Québec, Canada : Fides.
- Fédération des communautés francophones et acadiennes du Canada [FCFA]. (2011). *Notes pour une allocution de Mme Marie-France Kenny, présidente Fédération des communautés francophones et acadienne (FCFA) du Canada*. Récupéré du portail immigration du site de la FCFA : http://www.immigrationfrancophone.ca/user_files/users/45/Media/110323%20MFK-Metropolis.pdf
- Fédération nationale des conseils scolaires francophones [FNCSF]. (2012, juin). *La Fédération nationale des conseils scolaires francophones se réjouit d'une décision récente de la Cour suprême des Territoires du Nord-Ouest* (Communiqué de presse). Récupéré du site de la FNCSF : [http://www.fncsf.ca/files/FNCSF_communique_cause_juridique_TNO_20120604\(4\).pdf](http://www.fncsf.ca/files/FNCSF_communique_cause_juridique_TNO_20120604(4).pdf)
- Février, G. (2009). *Dispositif didactique pour l'étude de pratiques culturelles à l'aide du roman migrant, Passages, d'Émile Ollivier : une recherche-développement* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 219981213)
- Fowler, S. M. et Blohm, J. M. (2004). An analysis of methods for intercultural training. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 37-84). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY : Herder & Herder.
- Gallant, N. (2008). De l'ouverture à l'inclusion : immigration et identité en milieu francophone minoritaire. *Canadian Issues/ Thèmes canadiens*, printemps 2008, 43-46.
- Gallant, N. (2010-2011). Communautés francophones en milieu minoritaire et immigrants : entre ouverture et inclusion. *Revue du Nouvel-Ontario*, 35-36, 69-105.

- Gallant, N. et Denis, W. B. (2008). Relever le défi de la diversité : une comparaison des idéologies en éducation en contexte minoritaire et majoritaire au Nouveau-Brunswick et en Saskatchewan. *Éducation et francophonie*, 36(1), 142-160.
- Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, 30(2), 188-219.
- Gardiner, M. E. et Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41, 560-584.
- Gaudet, E. (2010). *Relations interculturelles : comprendre pour mieux agir* (2^e éd.). Montréal, Canada : Groupe Modulo.
- Gaudreau N., Royer, É., Beaumont, C. et Frenette, É. (2012). Gestion positive des situations de classe : un modèle de formation en cours d'emploi pour aider les enseignants du primaire à prévenir les comportements difficiles des élèves. *Enfance en difficulté*, 1, 85-115.
- Gauthey, F. et Xardel, D. (1990). *Le management interculturel*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Gaw, K. F. (2000). Reverse culture shock in students returning from overseas. *International Journal of Intercultural Relations*, 24(1), 83-104.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, & practice*. New York, NY : Teachers College Press.
- Gélinas Proulx, A. (2010, septembre). La gestion des écoles franco-canadiennes à l'ère des mouvements migratoires accrus. *Journal la relève*, 2(1), p. 17-18. Récupéré de : http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1317
- Gérin-Lajoie, D. (1995). Les écoles minoritaires de langue française canadiennes à l'heure du pluralisme ethnoculturel. *Études ethniques au Canada/Canadian Ethnic Studies*, 27(1), 32-47.
- Gérin-Lajoie, D. (2003). *Parcours identitaires de jeunes francophones en milieu minoritaire*. Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 34(1), 162-176.
- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. Dans F. Ouellet et M. Pagé (dir.), *Pluriethnicité, éducation et société : construire un espace commun* (p. 207-230). Boisbriand, Canada : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, 18, 63-76.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Gouvernement du Québec. (2003). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : document de référence à l'intention du personnel enseignant*. Direction générale de la formation des jeunes du ministère de l'Éducation et du ministère de la Culture et des Communications. Récupéré de : <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/cultureEducation/medias/99-6487-02.pdf>
- Gouvernement du Royaume du Maroc. (2006). *Portail du Maroc*. Récupéré de : <http://www.maroc.ma/PortailInst/Fr/MenuGauche/>

- Groupe Conseil Continuum, Emploi-Québec (Direction régionale de Montréal) et Mouvement québécois de la qualité. (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi*. Récupéré de : http://emploi.quebec.net/publications/pdf/06_emp_guidediversite.pdf
- Grove, R., Schmersahl, K., Perry, R. et Henry, R. (2002). A knowledge base for cultural diversity in administrator training. *Journal of Instructional Psychology*, 29(3), 205-212.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2000). Competing paradigms in qualitative research. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (2^e éd., p. 195-220). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. Dans N. Denzin et Y. S. Lincoln (dir.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3^e éd., p. 191-215). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Gudykunst, W. B. et Hammer, M. R. (1983). Basic training design: Approaches to intercultural training. Dans D. Landis et R. Brislin (dir.), *Handbook of intercultural training* (p. 118-154). Willowdale, Canada : Pergamon Press.
- Haddad, Y. Y. (2012). Islam. Récupéré du site Historica-Dominion Institute : <http://www.thecanadianencyclopedia.com/articles/fr/islam#SEC946670>
- Hall, E. T. (1959). *The Silent Language*. Garden City, NY : Doubleday.
- Hamm, L. D. (2009). *“I’m just glad I’m here”: Stakeholder perceptions from one school in a community undergoing demographic changes on the Alberta grasslands* (thèse de doctorat, University of Calgary, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI n° 2096008731)
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, 474-487.
- Harvey, S. (2007). *Développement d’un logiciel-outil formatif pour les personnes bénévoles et d’un modèle proposant des principes adaptés à ce contexte* (thèse de doctorat, Université du Québec à Trois-Rivières et l’Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d’Archipel, l’archive de publications électroniques de l’UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/712/1/D1611.pdf>
- Harvey, S. et Loiselle, J. (2009). Proposition d’un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117.
- Havighurst, R. J. (1957). The social competence of middle-aged people. *Genetic Psychology Monographs*, 56, 297-375.
- Heller, M. (1999). Quel(s) français et pour qui? Discours et pratiques identitaires en milieu scolaire franco-ontarien. Dans N. Labrie et G. Forlot (dir.), *L’enjeu de la langue en Ontario français* (p. 129-165). Sudbury, Canada : Prise de parole.
- Helly, D. (2000). Le multiculturalisme canadien. *Cahiers de l’Urmis*, 6, 7-20. Récupéré de : <http://urmis.revues.org/index320.html>
- Herrity, V. A. et Glasman, N. S. (1999). Training administrators for culturally and linguistically diverse school populations: Opinions of expert practitioners. *Journal of School Leadership*, 9(3), 235-253.
- Hess, R. (1999). Les écrits biographiques dans l’exploration interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l’interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 323-330). Paris, France : Retz.
- Hoff, D. L., Yoder, N. et Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the « public » in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239-249.

- Hofstede, G. (1987, septembre-octobre). Relativité culturelle des pratiques et théorie de l'organisation. *Revue française de gestion*, 64, 10-21.
- Hostingue, D. (2006). *Intelligence culturelle et leadership : le défi de la diversité*. Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines – ESG UQAM. 1-12.
- Institut de leadership en éducation de l'Ontario. (2008). *Mise en application du Cadre de leadership de l'Ontario. Guide pour les leaders scolaires et les leaders du système*. Récupéré de : <http://live.iel.immix.ca/storage/2/1284580745/CadreLeadershipOntario.pdf>
- Institute for Educational Leadership. (2005). *Preparing and supporting diverse, culturally competent leaders: Practice and policy considerations*. Récupéré de : <http://www.iel.org/pubs/diverseleaders.pdf>
- IsaBelle, C. et Duplâa, E. (2010). Formation en ligne : types d'interaction souhaités chez des directions d'école et des enseignants franco-canadiens. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 8(3), 36-48.
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20.
- IsaBelle, C., Weatherall, L. et Gélinas Proulx, A. (2011). Le dispositif VelTIC : pour les leaders scolaires de la francophonie canadienne pluriethnique. Dans J. Rocque (dir.), *La direction d'école et le leadership pédagogique en milieu francophone minoritaire*. Winnipeg, Canada : Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Jackson, B. L. (2001, septembre). *Exceptional and innovative programs in educational leadership*. Document commandé pour le Meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation, Racine, WI.
- Jacquet, M. (2001). *La prise de décision lors des demandes d'adaptation des normes et pratiques scolaires à la diversité culturelle et religieuse* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 764849941)
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- Jacquet, M. (2009). [Enregistrement audio]. Donnée brute non publiée.
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. et Masinda, M. (2008). *L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique*. Vancouver Research on Immigration and Integration in the Metropolis, RIIM, Working Paper Series.
- Joshee, R. et Sinfield, I. (2009). The canadian multicultural education policy web: Lessons to learn, pitfalls to avoid. *Multicultural Education Review*, 2(1), 55-75.
- Julien, L. (2004). *Développement d'activités pédagogiques pour le cours de géographie de 10^e année adaptées au secondaire renouvelé et aux TIC : thèse à développement d'objets pédagogiques* (thèse de maîtrise, Université de Moncton, Canada). Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 305038342)
- Junker, B. H. (1960). *Field work: An introduction to the social sciences*. Chicago, IL : University press of Chicago.
- Kanouté, F. (2000). *Les statuts sociométriques et les profils d'acculturation d'élèves d'origine immigrante à Montréal* (thèse de doctorat, Université de Montréal, Canada).

- Disponible sur la base de données de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI N° 304669350)
- Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L. et Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289.
- Kérisit, M. (1998). Les défis de l'intervention interculturelle en milieu minoritaire de langue française en Ontario. *Reflets : revue d'intervention sociale et communautaire*, 4(1), 75-99.
- King, P. M. et Baxter Magolda, M. B. (2005). A developmental model of intercultural maturity. *Journal of College Student Development*, 46, 571-592.
- Kordes, H. (1999). Des didactiques aux pratiques expérimentales. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 219-227). Paris, France : Retz.
- Labelle, F. (n. d.). *Série : les quatre générations du leadership. 1^{er} texte : présentation du concept et de sa trajectoire historique*. Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines. ESG-UQAM.
- Ladson-Billings, G. (2009). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2^e éd.). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Laparé, M.-C. (2007). *Développement d'une approche artistique de l'enseignement de la vidéo au collégial* (thèse de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada). Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électroniques de l'UQAM : <http://www.archipel.uqam.ca/3309/1/M9655.pdf>
- Lapointe, C. (2002). Diriger l'école en milieu linguistique et culturel minoritaire. Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation. Plusieurs regards, une même passion* (p. 37-48). Montréal, Chenelière-McGraw/Hill.
- Lapointe, C. et Gauthier, M. (2005). Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Dans L. DeBlois (dir.), *La réussite scolaire : comprendre et mieux intervenir* (p. 39-50). Québec, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Lapointe, C., Langlois, L. et Godin, J. (2005). The leadership of heritage: Searching for a meaningful theory in official-language minority settings. *Journal of School Leadership*, 15(2), 143-158.
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, 11(1), 4-17.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et Concept de Soi*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Ledent, J., Murdoch, J. et Mc Andrew, M. (2010). La diplomation au secondaire des jeunes issus de l'immigration : une analyse comparative de Montréal, Toronto et Vancouver. *Nos diverses cités*, 7, 136-142.
- Leeman, Y. A. M. (2003). School leadership for intercultural education. *Intercultural Education*, 14(1), 31-45.
- Legault, G. et Rachédi, L. (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, Canada : Guérin.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A. et Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership what it is and how it influences pupil learning* (Report RR800). Récupéré de : www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR800.pdf

- Lindsey, R. B., Robins, K. N. et Terrell, R. D. (1999). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Lindsey, R. B., Robins, K. N. et Terrell, R. D. (2009). *Cultural proficiency: A manual for school leaders* (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Lipiansky, E. M. (1996). *La formation interculturelle consiste-t-elle à combattre les stéréotypes et les préjugés?* (Texte de travail de l'OFAJ, numéro 14). Récupéré de : <http://www.dfjw.org/paed/texte/stereofr/stereofr.html#inhalt>
- Lipiansky, E. M. (1999). Pédagogie des rencontres interculturelles. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 282-289). Paris, France : Retz.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Lopez, A. E. (2011). Culturally relevant pedagogy and critical Literacy in diverse English classrooms: Case study of a secondary English teacher's activism and agency. *English Teaching Practice and Critique*, 10(4), 75-93.
- López, J. A., Magdaleno, K. R. et Reis, N. M. (2006). Developing leadership for equity: What is the role of leadership preparation programs? *Educational Leadership Administration*, 18, 11-19.
- Lustig, M. W. et Koester, J. (2002). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures* (4^e éd.). Boston, MA : Longman.
- Madsen, J. et Mabokela, R. (2005). *Culturally relevant schools: Creating positive workplace relationships and preventing intergroup differences*. New York, NY : Routledge.
- Mansuy, I. M. (2005). L'oubli : théories et mécanismes potentiels. *M/S : médecine sciences*, 21(1), 83-88.
- Marchand, L. (1997). *L'apprentissage à vie. La pratique de l'éducation des adultes et de l'andragogie*. Montréal, Canada : Chenelière /McGraw-Hill.
- Martiny, C. (2010). La diversité ethnoculturelle et la formation des conseillers d'orientation : dans la perspective de l'approche orientante. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 317-342). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Martin, J. et Harrell, T. (2004). Intercultural reentry of students and professionals: Theory and practice. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 147-165). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Mc Andrew, M. (2008a). Une réflexion sur la formation des intervenants. Dans M. Mc Andrew, M. Milot, J.-S. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique : normes et pratiques : actes du Colloque « Prise en compte de la diversité à l'école publique »* (p. 135-156). Québec, Canada : Fides.
- Mc Andrew, M. (2008b). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Québec, Canada : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS] Récupéré de : http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Module%20de%20formation_FIN_AL.pdf
- Mc Andrew, M. (2009). [Enregistrement audio]. Donnée brute non publiée.
- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord et Québec*. Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.

- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilan et défis. *Nos diverses cités*, 7, 129-135.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C. A., Dantley, M., ...Scheurich, J. J. (2008). From the field: A proposal for educating leaders for social justice. *Educational Administration Quarterly*, 44(1), 111-138.
- Meirieu, P. (2005). *Si la compétence n'existait pas, il faudrait l'inventer...* Récupéré de : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/SUR%20LES%20COMPETENCES.pdf>
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Milot, M. (2007). La pédagogie coopérative. Dans Le Conseil de l'Europe (dir.), *Diversité religieuse et éducation interculturelle : manuel à l'usage des écoles*. Strasbourg, France : Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ministère de la Justice du Canada. (2013). *Charte canadienne des droits et libertés : partie I de la Loi constitutionnelle de 1982*. Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/Const/page-15.html>
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : document-cadre*. Récupéré de : http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2009a). *Comment tirer parti de la diversité. Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2009b). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario. Énoncé de politique et directives*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2009c). *Équité et éducation inclusive dans les écoles de l'Ontario : lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre de politiques*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/inclusiveguide.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2009d). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2011a). *Un personnel qui se distingue! Profil d'enseignement et de leadership pour le personnel des écoles de langue française de l'Ontario – Guide d'utilisation*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/teacher.html>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario [EDU]. (2011b). *Étude du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA). Évaluation de l'impact du PANA sur l'apprentissage des élèves nouveaux arrivants (Rapport final- Année 1)*. Rapport commandé à la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario (rapport complet).
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2006). *Portrait scolaire des élèves issus de l'immigration : de 1994-1995 à 2003-2004*. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/Autres_doc/immigration_fr_460758.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise. Un programme de formation pour le XXI^e siècle*. Récupéré de :

- http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/1-pfeq_chap1.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008a). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*. Récupéré de : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/publications/EPEPS/Form_titul_pers_scolaire/07-00881.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008b). *Recueil de projets novateurs (2000-2005 et 2005-2007)*. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/projetsNovateurs/>
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2005). *Programme d'évaluation des directions d'école*. Récupéré de : http://www.gnb.ca/0000/publications/evalf/PED%20-%20version%20finale%20-%2029%20septembre%202005_WEB.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec [MÉQ]. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1781>
- Ministère de l'Éducation Nationale – Royaume du Maroc. (n. d.). *Cycles d'Enseignement*. Récupéré de : http://www.men.gov.ma/sites/fr/Lists/Pages/Cycles_Enseignement_fr.aspx
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation de Cadres et de la Recherche Scientifique – Royaume du Maroc. (2011). *Programme d'Urgence 2009-2012*. Récupéré de : <http://www.enssup.gov.ma/index.php/programme-durgence/programme-durgence-2009-2012->
- Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles. (2012). *L'immigration permanente au Québec selon les catégories d'immigration et quelques composantes (2007-2011)*. Récupéré de : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Portraits_categories_2007_2011.pdf
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. (2009a, 6 janvier). *Conseils aux voyageurs : Congo (Kinshasa)*. Archive du ministère des Affaires étrangères et Commerce International Canada, Ottawa, Canada.
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. (2009b, 28 août). *Conseils aux voyageurs : Maroc*. Archive du ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada, Ottawa, Canada.
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. (2013). *Voyage.gc.ca*. Récupéré de : Voyage.gc.ca
- Moisset, J. J. (2010). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : un modèle d'analyse. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 125-142). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-43.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris, France : Didier.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006a). Introduction. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (p. 1-12). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006b). Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité ethnoculturelle pendant leur stage d'enseignement? Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (p. 153-179). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle : quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires? Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (p. 15-48). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Multris, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 331-352.
- Ng-A-Fook, N. (2009). Toward understanding a curriculum of being inhabited by the language of the other. *Transnational Curriculum Inquiry*, 6(2), 3-20.
- Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2^e éd.). White Plains, NY : Longman.
- Ogbu, J. U. et Simons, H. D. (1998). Voluntary and involuntary minorities: A cultural-ecological theory of school performance with some implications for education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2006). *Where immigrant students succeed: A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. Paris, France : OCDE. Récupéré de : <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf>
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2010). *Examens de l'OCDE sur la formation des migrants. Combler l'écart pour les élèves immigrés : politiques, pratiques et performances*. Paris : Éditions. Récupéré de : http://www.oxydiane.net/IMG/pdf_9110012E.pdf
- Organisation de coopération et de développement économiques [OCDE]. (2012). *Effectifs de personnes nées à l'étranger dans les pays de l'OCDE et la Fédération de Russie*. Récupéré de : <http://www.oecd.org/fr/els/politiquesetdonneesdesmigrationsinternationales/statcles.htm>
- Organisation des Nations Unies. (2005). *Carte géographique du Maroc* (Map No. 3686(F)). Récupéré du Department of Peacekeeping Operations, Cartographic Section de l'ONU: <http://www.un.org/Depts/Cartographic/french/htmain.htm>
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2008). *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir. Rapport final de la 48^e session de la conférence internationale de l'éducation* (ED/MD/104 CLD. 2447.9). Récupéré de : http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_fre.pdf
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO]. (2009). *L'éducation inclusive*. Récupéré de : <http://www.unesco.org/fr/inclusive-education/>
- Ouellet, F. (1988a). Quelques enjeux d'un virage interculturel en éducation. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation*

- interculturelle* (p. 107-124). Ville Saint-Laurent, Canada : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1991a). *L'Éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris, France : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (1994a). Pour éviter les pièges du relativisme culturel. Dans F.-R. Ouellette et C. Bariteau (dir.), *Entre tradition et universalisme* (p.151-170). Québec, Canada : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1995a). Pour développer une compétence professionnelle face aux défis de la pluriethnicité : le diplôme et la maîtrise en formation interculturelle de l'Université de Sherbrooke. Dans F. Ouellet (dir.), *Les institutions face aux défis du pluralisme ethnoculturel* (p. 419-442). Québec, Canada : Institut québécois de la recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (1999a). De la nécessité du détour en formation interculturelle : le programme de l'Université de Sherbrooke. Dans C. Allemann-Gionda (dir.), *Éducation et diversité socio-culturelle* (p. 193-215). Montréal, Canada : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2000a). La formation interculturelle concerne-t-elle les écoles des milieux culturellement peu diversifiés? *Cahiers de la recherche en éducation*, 7(3), 375-406.
- Ouellet, F. (2002a). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (2010b¹²). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Paillé, P. (2004). Recherche qualitative. Dans A. Mucchielli (dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines* (2^e éd., p. 226-228). Paris, France : Armand Colin.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (2^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Parini, L., Gianni, M., Clavien, G. (2012). La transversalité du genre : l'islam et les musulmans dans la presse suisse francophone. *Recherches féministes*, 25(1), 163-181.
- Paul, M. (2003). Ce qu'accompagner veut dire. *Carrièreologie*, 9(1), 121-144.
- Perrenoud, P. (2008). *Construire des compétences dès l'école* (5^e éd.). Paris, France : ESF.
- Pilote, A. (2007). Suivre la trace ou faire son chemin? L'identité culturelle des jeunes en milieu francophone hors Québec. *Revue internationale d'études canadiennes*, 36, 121-143.
- Pilote, A., Magnan, M.-O. et Vieux-Fort, K. (2010). L'identité linguistique et le poids des langues : une étude comparative entre des jeunes en milieu scolaire francophone au Nouveau-Brunswick et anglophone au Québec. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 6(1), 65-98.
- Piquemal, N., Bolivar B. et Bahi B. (2009). Nouveaux arrivants et enseignement en milieu franco-manitobain : défis et dynamiques. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 329-355.
- Philpott, D. F., Furey, E. et Penney, S. C. (2010). Promoting leadership in the ongoing professional development of teachers: Responding to globalization and inclusion. *Exceptionality Education International*, 20(2), 38-54.

¹² Fernand Ouellet (2010b et c) est chargé de cours à l'Université du Québec à Montréal alors que Fernand Ouellet (XXXXa) est professeur à l'Université de Sherbrooke.

- Potvin, M. et Carr, P. R. (2008). La « valeur ajoutée » de l'éducation antiraciste : conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario. *Éducation et francophonie*, 36(1), 197-216.
- Pourtois, J.-P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines* (3^e éd.). Wavre, Belgique : Mardaga.
- Power, M. (2005). *Le design pédagogique dans un contexte de bimodalisation de l'enseignement supérieur : une étude multicas* (thèse de doctorat non publiée). Université Laval, Sainte-Foy, Canada.
- QSR International. (2009). *Liste des caractéristiques de NVivo 8*. [brochure]. Récupéré de : http://www.qsrinternational.com/FileResourceHandler.ashx/RelatedDocuments/DocumentFile/429/NVivo_8_feature_list_French.pdf
- QSR International. (n. d.). *Run a coding comparison query*. Récupéré de : http://help-nv9-en.qsrinternational.com/nv9_help.htm#procedures/run_a_coding_comparison_query.htm
- Reimer, K. et McLean, L. R. (2009). Conceptual clarity and connections: Global education and teacher candidates. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 903-926.
- Rey, A. (2010). *Dictionnaire historique de la langue française* (4^e éd.). Paris, France : Le Robert.
- Riehl, C. J. (2000). The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: A review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration. *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.
- Robineau, A. (2010). *État des lieux sur l'intégration des élèves issus de l'immigration dans les écoles de langue française en situation minoritaire*. Moncton, Canada : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Rogers, E. M., Hart, W. B. et Miike, Y. (2002). Edward T. Hall and the history of intercultural communication: The United States and Japan. *Keio Communication Review*, 24, 3-26.
- Romainville, M. (n. d.). *Savoir comment apprendre suffit-il à mieux apprendre? Métacognition et amélioration des performances*. Récupéré de : <http://www.educacom.info/pedagogie-recherche/article-master/40-savoir-comment-apprendre.pdf>
- Roquet, P. (2009). L'émergence de l'accompagnement. *Recherche & formation*, 3(62), 13-24. Récupéré de : www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2009-3-page-13.htm
- Ross, J. A. et Berger, M.-J. (2009). Equity and leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, 29(5), 463-476.
- Ross, J. A. et Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: The mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Journal of Education*, 29(3), 798-822.
- Ryan, J. (1999, avril). *Inclusive leadership for ethnically diverse schools: Initiating and sustaining dialogue*. Communication présentée à la conférence annuelle de American Educational Research Association, Montréal, Canada.
- Ryan, J. (2003a). Educational administrators' perceptions of racism in diverse school contexts. *Race Ethnicity and Education*, 6(2), 145-164.
- Ryan, J. (2003b). *Leading diverse schools*. Dordrecht, NL : Kluwer Academic Press.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

- Ryan, J. (2010). Establishing inclusion in a new school: The role of principal leadership. *Exceptionality Education International*, 20(2), 6-24.
- Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111-132.
- Savoie-Zajc, L. (2001). La recherche-action en éducation : ses cadres épistémologiques, sa pertinence, ses limites. Dans M. Anadón et M. L'Hostie (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 15-50). Saint-Nicolas, Canada : Presses de l'Université Laval.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 109-122). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Schermerhorn, J. R., Hunt, J. G., Osborn, R. N. et de Billy, C. (2010). *Comportement humain et organisation* (4^e éd.). Saint-Laurent, Canada : ERPI.
- Shields, C. M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Lanham, MD : Scarecrow Press.
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational Administration Quarterly*, 46(4), 558-589.
- Singleton, G. E. et Linton, C. (2006). *Courageous conversations about race: A field guide for achieving equity in schools*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Spitzberg, B. H. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 2-52). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Stanley, T. J. (2011). Playing with 'nitro': The racialization of Chinese Canadians in public memory. Dans N. Neatby et P. Hodgins (dir.), *Settling and unsettling memories: Essays in Canadian public history* (215-234). Toronto, Canada : University of Toronto Press.
- Stanley, T. J. (2012). Analyzing racisms in the workplace. *Canadian diversity – Diversité canadienne*, 9(1), 53-56.
- Statistique Canada. (2003). *Recensement de 2001 : série « analyses ». Les religions au Canada* (n° 96F0030XIF2001015 au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/francais/census01/products/analytic/companion/rel/pdf/96F0030XIF2001015.pdf>
- Statistique Canada. (2007). *Immigration au Canada : un portrait de la population née à l'étranger, Recensement de 2006* (n° 97-557-XIF au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/pdf/97-557-XIF2006001.pdf>
- Statistique Canada. (2008). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada. Recensement de 2006* (n° 97-562-X au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-562/pdf/97-562-XIF2006001.pdf>

- Statistique Canada. (2009a). *Figure 3 Langue maternelle des immigrants récents, 1981 à 2006*. Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-557/figures/c3-fra.cfm>
- Statistique Canada. (2009b). *Certaines caractéristiques démographiques, culturelles, de la scolarité, de la population active et du revenu (926), première langue officielle parlée (4), groupes d'âge (8A) et sexe (3) pour la population, pour le Canada, les provinces, les territoires, les divisions de recensement et les subdivisions de recensement, Recensement de 2006* (n° 97-555-XCB2006059 au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2006/dp-pd/tbt/Rp-fra.cfm?TABID=1&LANG=F&A=R&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=01&GID=771240&GK=1&GRP=1&O=D&PID=99017&PRID=0&PTYPE=88971,97154&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2006&THEME=70&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=&D1=0&D2=0&D3=0&D4=0&D5=0&D6=0>
- Statistique Canada. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)* (n° 89-641-X 2010001 au catalogue). Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2011a). *Tableau 051-0011 : Migrants internationaux, selon le groupe d'âge et le sexe, Canada, provinces et territoires, annuel (personnes)*. Récupéré de : <http://www5.statcan.gc.ca/cansim/a26?lang=fra&retrLang=fra&id=0510011&paSer=&pattern=&stByVal=1&p1=1&p2=38&tabMode=dataTable&csid=>
- Statistique Canada. (2011b). *Le français et la francophonie au Canada : langue, recensement de la population de 2011*. Récupéré de : http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011003_1-fra.pdf
- Statistique Canada. (2011c). *Diversité ethnique et immigration*. Récupéré de : <http://www.statcan.gc.ca/pub/11-402-x/2011000/pdf/ethnic-ethnique-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2012). *Caractéristiques linguistiques des Canadiens : langue, recensement de la population de 2011*. Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2011/as-sa/98-314-x/98-314-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2013a). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Enquête nationale auprès des ménages, 2011* (no 99-010-X2011001 au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-010-x/99-010-x2011001-fra.pdf>
- Statistique Canada. (2013b). *Tableau Langue maternelle détaillée (158), statut d'immigrant et période d'immigration (11), connaissance des langues officielles (5), nombre de langues non officielles parlées (5), groupes d'âge (10) et sexe (3) pour la population dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, Enquête nationale auprès des ménages de 2011* (no 99-010-X2011033 au catalogue). Récupéré de : <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GID=0&GK=0&GRP=0&PID=105388&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=95&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Statistique Canada. (2013c). *Tableau Citoyenneté (9), statut d'immigrant et période d'immigration (12), groupes d'âge (10) et sexe (3) pour la population dans les ménages privés du Canada, provinces et territoires, Enquête nationale auprès des ménages de 2011* (numéro 99-010-X2011027 au catalogue). Récupéré de :

- <http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/dp-pd/dt-td/Rp-fra.cfm?TABID=1&LANG=F&APATH=3&DETAIL=0&DIM=0&FL=A&FREE=0&GC=0&GK=0&GRP=0&PID=105470&PRID=0&PTYPE=105277&S=0&SHOWALL=0&SUB=0&Temporal=2013&THEME=95&VID=0&VNAMEE=&VNAMEF=>
- Stephens, K. (2001). Ice breaker activities. *Child Care Information Exchange*, 139, 7-11.
- Strauss, A. et Corbin, J. (2004). *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg, Suisse : Academic Press Fribourg.
- Sue, D. W., Arredondo, P. et McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling & Development*, 70, 477-486.
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258.
- Thomas, K. (2008). *Diversity resistance in organizations*. New York, NY : Lawrence Erlbaum.
- Thompson, G. (2002, mars). *Teachers study abroad: An analysis of changes in linguistic and cultural knowledge and attitudes toward the Spanish culture and the effects of ethnographic interviews*. Communication présentée à la TexFlec Conference, Austin, TX.
- Toussaint, P. (2010a). Introduction. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 1-10). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. (2010b). Portrait de la diversité de l'école québécoise, en contexte du vivre-ensemble. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. (2010c). La formation initiale des futurs enseignants : un modèle d'éducation interculturelle intégrée relié au curriculum (EII). Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 79-123). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Toussaint, P. et Brunet, J.-P. (1997). La diversité à l'école secondaire : émergence d'une nouvelle vision. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), *Gérer la diversité en éducation* (p. 247-272). Montréal, Canada : Logiques.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 143-164). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Triandis, H. C. (2004). Foreword. Dans D. Landis, J. M. Bennett et M. J. Bennett (dir.), *Handbook of intercultural training* (3^e éd., p. 147-165). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vallerand, A.-C. et Martineau, S. (2006). *Les enseignants immigrants : difficultés rencontrées et pratiques d'insertion*. Récupéré du site du Carrefour National de l'Insertion Professionnelle en Enseignement : http://www.insertion.qc.ca/cnipe_2/spip.php?article93
- Van Campenhoudt, L. (2001). Recherche de référence : Pierre Bourdieu, *La distinction*. Dans L. Van Campenhoudt (dir.), *Introduction à l'analyse des phénomènes sociaux* (p. 127-143). Paris, France : Dunod.

- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal, Canada : Presses de l'Université de Montréal.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.
- Van Dyne, L., Ang, S. et Koh, C. (2009). Cultural intelligence: Measurement and scale development. Dans M. A. Moodian (dir.), *Contemporary leadership and intercultural competence: Exploring cross-cultural dynamics within organizations* (p. 233-254). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Itinéraires « dans » et « depuis » les situations de pauvreté : une proposition d'analyse sociologico-linguistique de la narration. *Recherches qualitatives*, 28(1), 8-36.
- VelTIC (n. d.). *Onglet Inclusion*. Récupéré de : www.veltic.ca
- Verhoeven, M. (2002). *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Bruylant-Academia.
- Viau, R. et Bouchard, J. (2000). Validation d'un modèle de dynamique motivationnelle auprès d'élèves du secondaire. *Revue canadienne de l'éducation*, 25(1), 16-26.
- Waardenburg, J. (2008). L'Islam, les orientalistes et l'Occident. Recherche de contact et de dialogue. *Théologiques*, 16(1), 179-193.
- Walker, A. et Dimmock, C. (2005a, Winter). Leading the multiethnic school: Research evidence on successful practice. *The Educational Forum*, 69, 291-304.
- Wang, C.-Y. (2000). Establishing a productive climate for adult learning in the small instructional group. *Performance Improvement*, 39(5), 13-17.
- Wenger, E., McDermott, R. A. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston, MA : Harvard Business School Press.
- Young, B. L., Madsen, J. et Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157.
- Zucchiatti, S. (2001). *Stratégie pour favoriser l'intégration pédagogique des TIC par les enseignants : création d'un répertoire interactif de cédéroms et de sites Internet* (thèse de maîtrise non publiée). Université de Montréal, Canada.

Annexes

Annexe A : Ressources disponibles aux directions et futures directions d'école de langue française au Canada pour développer leur compétence interculturelles

La recherche a été effectuée entre avril 2009 et octobre 2010

Formations formelles

Facultés d'éducation

- **Université Simon Fraser** (Colombie-Britannique), Maîtrise en éducation : *L'éducation en français en contexte de diversité* et Doctorat (Ed.D.) : *Doctorat en leadership éducationnel : Gestion de la diversité* offert par Diane Dagenais, Danièle Moore, Marianne Jacquet et Cécile Sabatier.

<http://www.sfu.ca/educfr/fr/Maitrise-en-education/>

- **Université de l'Alberta** – Campus St-Jean (Alberta), cours M EDU 500 *Langue, culture et éducation*; M EDU 501 *La culture et l'individu* (Il ne s'agit pas des cours optionnels en administration scolaire qui eux sont M EDU 560-561); M EDU 596 *L'interculturalité et la recherche : approches méthodologiques et action sociale* (ce cours prépare les jeunes chercheurs à intervenir dans des communautés culturelles diverses dans un contexte de recherche appliquée et d'action sociale ou *praxis*).

[http://www.registrarsoffice.ualberta.ca/Registration-and-](http://www.registrarsoffice.ualberta.ca/Registration-and-Courses/~media/registrar/pdfcal/11-12calendarpdf/CourseListings.pdf)

[Courses/~media/registrar/pdfcal/11-12calendarpdf/CourseListings.pdf](http://www.registrarsoffice.ualberta.ca/Registration-and-Courses/~media/registrar/pdfcal/11-12calendarpdf/CourseListings.pdf)

- **Université Saint-Boniface** (Manitoba), Maîtrise en éducation dans la concentration administration scolaire, il existe un cours *EduA 5601 Introduction à l'éducation inclusive* (axé sur l'inclusion des élèves handicapés et en difficulté).

<http://www2.ustboniface.ca/cusb/med-distance/program.html#4>

- **Consortium des établissements universitaires de l'Ouest canadien** (BC, AB, SASK, MA), aucun cours de la maîtrise en éducation concentration administration et fondement scolaire ne porte spécifiquement sur la question de la gestion de la diversité ou l'interculturel.

<http://www.medouest.ca/cours-en-ligne.php>

- **Université de Régina** –Institut français, rediriger vers le consortium des établissements universitaires de l'Ouest canadien.

- **Université de Moncton** (Nouveau-Brunswick), aucun cours de la maîtrise en éducation concentration administration scolaire ne porte spécifiquement sur la question de la gestion de la diversité ou l'interculturel.

http://www.umoncton.ca/repertoire/etudes_sup/prog_educ_med_ad_sc.htm

- **Université Ste-Anne** (Nouvelle-Écosse), aucun cours de la maîtrise en éducation ne porte spécifiquement sur la question de la gestion de la diversité ou l'interculturel.

<http://www.usainteanne.ca/maitrise-en-education>

- **Université d'Ottawa** (Ontario), aucun cours de la maîtrise en éducation concentration administration éducationnelle ne porte spécifiquement sur la question de la gestion de la diversité ou l'interculturel. Le sujet est traité au sein de différents cours offerts à distance ou en présentiel : *relations avec les communautés; changements sociaux; séminaire en administration scolaire; gestion de la qualité.*

- **OISE/UT - Centre de recherches en éducation franco-ontarienne** (Ontario), maîtrise en éducation à temps partiel sur le thème *Éducation, francophonies et diversité* à partir de septembre 2011; cours CTL1799 Séminaire d'études « minorités et francophonies »; SES2999 Réfugié(e)s et exilé(e)s au sein de la francophonie; SES2999H Immigration, race et ethnicité au sein de la francophonie.

http://crefo.oise.utoronto.ca/COURS/M.Ed._SUR_LE_THEME_EDUCATION_FRANCO-PHONIES_ET_DIVERSITE_.html

- **UQAM** (Québec), cours FPE7003 *La gestion de la diversité en milieu scolaire* offert par Fernand Ouellet (entre autres, étude et analyse de modèles favorisant l'intégration des élèves issus de l'immigration).

- **UQTR** (Québec), séminaire *l'éducation en milieu interculturel* (Ouellet, 2010b, p. 290).

- **UQO et Université de Sherbrooke** (Québec), ateliers portant sur la résolution d'une problématique choisie par les étudiants (Ouellet, 2010b, p. 290).

- **UQAC** (Québec), cours *Relations avec l'environnement* aborde le thème de la diversité (Ouellet, 2010b, p. 290).

- **UQAR (Québec)**, atelier d'étude sur la gestion en contexte de diversité (Ouellet, 2010b, p. 290).

- **Université de Montréal** (Québec), cours PLU6040 *Éducation/construction des rapports ethniques* offert par Marie Mc Andrew, Ph. D. (Analyse des relations entre la dynamique

des rapports ethniques et l'évolution des systèmes de formation. Critique des débats relatifs à la fonction de l'École dans des sociétés pluriethniques.).

- **Université Laval** (Québec) dans le microprogramme de deuxième cycle en administration et évaluation en éducation - leadership pour une nouvelle école, il est possible de suivre le cours AEE 6007 - Aspects humains de la gestion scolaire; dans le programme d'Administration et évaluation en éducation (maîtrise), il est possible de suivre le cours ADS 7017 - Sexe, ethnie et gestion des organisations scolaires.

https://capsuleweb.ulaval.ca/pls/etprod7/y_bwckprog.p_afficher_fiche?p_session=200909&p_code_prog=MS-AEE&p_code_majr=LNE&p_code_camp=

https://capsuleweb.ulaval.ca/pls/etprod7/y_bwckprog.p_afficher_fiche?p_session=200909&p_code_prog=M-AEE&p_code_majr=AEE&p_code_camp=

Autres facultés

- Université de Sherbrooke (Québec), Maîtrise en médiation interculturelle

<http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/theologie/2e-cycle/maitrises/mediation-interculturelle/>

Dans le passé, *concentration en formation interculturelle dans le cadre de la maîtrise en sciences humaines des religions (45 crédits) et diplôme en formation interculturelle (30 crédits)* (Ouellet, 1995, p. 421) coordonné par Fernand Ouellet, Ph. D. – Faculté de théologie

-Universités québécoises, toutes facultés confondues (surtout en gestion), 39 formations sur l'interculturel et la gestion de la diversité (ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2009). Au début de la recherche, il y avait 40 formations dont celle donnée par l'UQAM qui a ensuite été retirée du site du ministère : Certificat en éducation interculturelle (4338) FFM2035 Stage d'application de projet d'intervention interculturelle (Nous avons appelé et la formation n'existe plus; aucun retour de courriel pour savoir pourquoi le certificat ne se donne plus).

<http://www.quebecinterculturel.gouv.qc.ca/fr/gestion-diversite-emploi/formations.html>

Formations non formelles

- Module de formation à l'intention des gestionnaires scolaires du Québec intitulé *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique* (Mc Andrew, 2008b).
- En Ontario, les formations offertes par le ministère de l'Éducation sur le programme PANA.
- Ateliers de la Fondation de la Tolérance (aussi appelée La caravane de la tolérance) – destinés aux élèves.
- Ateliers et conférences offerts par des organismes communautaires voués à l'intégration des personnes immigrantes tels que Magma au Nouveau-Brunswick; Portes ouvertes sur le Lac et Solidarité ethnique régionale de la Yamaska au Québec; L'Organisme Communautaire des Services aux Immigrants d'Ottawa en Ontario; etc.

Formations informelles

Documents-cadres de ministères de l'Éducation :

Alberta :

Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. (2010). *Making a Difference: Meeting diverse learning needs with differentiated instruction- Faire une différence (chapitre 9)*.

Récupéré de : <http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-adifference.aspx> (ne semble pas avoir été traduit en français)

Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. (2005). *Au Cœur de la Question : L'éducation civique et la formation aux valeurs*. Récupéré de :

<http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/edcivique.aspx>

Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. (2008). *Guide des partenariats scolaires internationaux*. Récupéré de :

<http://education.alberta.ca/media/898904/electronic%20french%20version.pdf>

Ministère de l'Apprentissage de l'Alberta. (2001). *Des écoles bienveillantes et sécuritaires : un idéal à atteindre en Alberta*. Récupéré de :

<http://education.alberta.ca/media/588772/ecolessecuritaires.pdf>

(partie A, p. A-8 : six questions pour s'assurer que l'école ou la classe fasse preuve d'équité, d'impartialité et de compréhension.)

Colombie-Britannique :

Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : Document-cadre*. Récupéré de :
http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf

Manitoba :

Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. (2006). *Appartenir, apprendre et s'épanouir : plan d'action pour l'équité ethnoculturelle de la maternelle à la 12^e année*. Récupéré de :
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diversite/index.html>

Ministère de l'Éducation, de la Citoyenneté et de la Jeunesse. (2006). *Plan d'action pour l'équité ethnoculturelle de la maternelle à la 12^e année, 2006-2008*. Récupéré de :
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/diversite/index.html>

Éducation Manitoba, Division du Bureau de l'éducation française. (2009). *Lignes directrices concernant l'adaptation de cours aux besoins des apprenants nouveaux arrivants sous-scolarisés : document à l'intention des écoles secondaires offrant de la programmation en langue française*. Récupéré de :
<http://www.edu.gov.mb.ca/m12/progetu/ana/index.html>

Nouveau-Brunswick :

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2010). *Définition de l'inclusion scolaire*. Récupéré de :
<http://www.gnb.ca/0000/publications/D%C3%A9finition%20de%20l'inclusion.pdf>

Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2007). *Les enfants au premier plan*. Récupéré de : http://www.gnb.ca/0000/publications/4578_rapport.pdf

Nouvelle-Écosse :

Department of Education, Diversity, Equity and Special Projects Office :

Un bureau qui offre des conseils dans les domaines de la diversité, des pratiques non discriminatoires; du soutien pour développer et implanter des pratiques non discriminantes dans les curriculums et les évaluations; du soutien aux administrateurs pour pratiquer une communication non discriminante.

http://www.ednet.ns.ca/diversity_equity_special_projects.shtml

Ontario :

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires : Ligne directrices pour l'élaboration d'une politique.*

Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/curricul/antiraci/antirf.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009a). *Comment tirer parti de la diversité : Stratégie ontarienne d'équité et d'éducation inclusive.* Récupéré de :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Accroître l'équité, c'est accroître la réussite.* Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/equity.html>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009b). *L'admission, l'accueil et l'accompagnement des élèves dans les écoles de langue française de l'Ontario, Énoncé de politique et directives.* Récupéré de :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009c). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario.* Récupéré de :

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) offert de la 1^{re} à la 12^e année.*

Pour l'élémentaire : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui.html>

Pour le secondaire : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/appui.html>

Québec :

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (1998). *Une école d'avenir : Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.* Récupéré de :

<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=1781>

Saskatchewan : *aucun document en français*

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2010). *Respect for Diversity.* Récupéré de : <http://www.education.gov.sk.ca/humanities-diversity>

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1997). *Our Children, Our Communities and Our Future*. Récupéré de :

<http://www.sasklearning.gov.sk.ca/equity/index.html>

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2001). *Equity in Education: An Implementation Handbook for Our Children, Our Communities and Our Future*.

Récupéré de :

<http://www.education.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=175,420,386,127,107,81,1,Documents&MediaID=361&Filename=eqtyined.pdf>

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (1991). *Selecting Fair and Equitable Learning Materials*. Récupéré de :

<http://www.education.gov.sk.ca/adx/asp/adxGetMedia.aspx?DocID=175,420,386,127,107,81,1,Documents&MediaID=362&Filename=selectinglrnmaterials.pdf>

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2010). *English as an Additional Language and immigration*. Récupéré de : www.education.gov.sk.ca/eal

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan. (2008). *Your Child's Education in Saskatchewan : A Handbook for Recent Immigrants*. Récupéré de : www.education.gov.sk.ca/humanities-int-lang

Autres ressources sur Internet :

- Groupe Conseil Continuum, Emploi-Québec (Direction régionale de Montréal) et Mouvement québécois de la qualité. (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi*. Récupéré de : http://emploiuebec.net/publications/pdf/06_emp_guidediversite.pdf
- Documents de l'Acelf, Trousse Voir grand ensemble : *L'identité francophone à l'heure de la diversité culturelle* (document non disponible en ligne présentement – à venir); *La diversité culturelle au sein des écoles francophones du Canada, Document de réflexion*; *Éléments constitutifs d'une politique publique favorisant la diversité culturelle dans les systèmes scolaires, Document de réflexion*. Récupéré de : <http://www.acelf.ca/diversite-culturelle/default.php>
- Sites Internet :
Metropolis International : <http://www6.carleton.ca/metropolis/>

La Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques :
<http://www.chereum.umontreal.ca/>

Citoyenneté et Immigration Canada : <http://www.cic.gc.ca/francais/index-can.asp>

Centre d'apprentissage interculturel : <http://www.international.gc.ca/cfsi-icse/cil-cai/index-fra.asp>

VelTIC-onglet inclusion : <http://www.veltic.ca/resultats.php>

etc.

- Publications gratuites : revue *Éducation et Francophonie* de l'Acelf (vol. 34 et 36); etc.

- Livres :

Abdallah-Pretceille, M. (2005). *Que sais-je? L'éducation interculturelle* (2^e éd.). Paris, France : Presses Universitaires de France.

Legault, G. et Rachédi, L. (dir.) (2008). *L'intervention interculturelle* (2^e éd.). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

Mujawamariya, D. (dir.) (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*. Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.

Toussaint, P. (dir.) (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.

Toussaint, P. et Fortin, R. (dir.) (1997). *Gérer la diversité en éducation*. Montréal, Canada : Logiques.

etc.

Annexe B : Grilles d'entrevue avec les expertes

Rencontre avec Mme Marie Mc Andrew, Ph. D. le 30 octobre 2009

- Discuter de ses projets de recherche actuels et passés
- Expliquer notre projet de stage au Maroc et son but
- Clarifier certains termes : intégration/inclusion; éducation inclusive/éducation multiculturelle/éducation interculturelle.

1- Vous êtes professeure titulaire au département d'administration et fondement de l'éducation. En consultant la liste des cours de 2^e cycle rien ne semble indiquer qu'il y ait un cours spécifique destiné à étudier la question de la diversité ethnoculturelle dans les écoles.

Est-ce le cas?

Comment vos étudiants (directions ou futures directions scolaires) sont-ils sensibilisés et comment développent-ils des compétences pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

2- Vous avez conçu en 1995 un module de formation destiné aux gestionnaires scolaires pour développer leur compétence relative à la prise de décision lors de conflits de valeurs culturelles et religieuses.

Est-ce que vous avez développé d'autres modules par rapport à la gestion de la diversité ethnoculturelle?

Pour développer quelles autres compétences?

Avons-nous accès à ces modules?

3- Selon vous, quel contexte de formation est le plus approprié pour former les directions ou futures directions scolaires afin qu'elles favorisent l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

4- Selon vous, un stage au Maroc, pour des directions scolaires ou futures directions scolaires, serait-il un contexte de formation propice pour développer leur compétence afin de favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

5- Selon vous, quelles compétences un stage au Maroc développerait-il chez les directions ou futures directions scolaires? Ces compétences seraient-elles transférables dans leur milieu scolaire?

Rencontre avec Mme Marianne Jacquet, Ph. D. le 19 novembre 2009

- Discuter de ses projets de recherche actuels et passés
- Expliquer notre projet de stage au Maroc et son but
- Clarifier certains termes : intégration/inclusion; éducation inclusive/éducation multiculturelle/éducation interculturelle.

1- Quelles compétences les directions ou futures directions scolaires franco-canadiennes doivent-elles développer pour favoriser l'inclusion et, par le fait même, la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration?

2- Comment les directions ou futures directions scolaires franco-canadiennes développent-elles les compétences (contextes de formation) pour favoriser l'inclusion et, par le fait même, la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration?

3- Comment vos étudiants à SFU (directions ou futures directions scolaires) sont-ils sensibilisés et comment développent-ils des compétences pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

4- Selon vous, quel contexte de formation serait le plus approprié pour former les directions scolaires ou futures directions afin qu'elles favorisent l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

5- Selon vous, un stage au Maroc pour des directions scolaires ou futures directions scolaires, serait-il un contexte de formation propice pour développer leur compétence afin de favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

6- Selon vous, quelles compétences un stage au Maroc développerait-il chez les directions ou futures directions scolaires? Ces compétences seraient-elles transférables dans leur milieu scolaire?

Annexe D : Fiche d'identification des stagiaires franco-canadiens**Fiche d'identification**

Merci de remplir cette fiche d'identification. Veuillez répondre aux questions qui s'appliquent à vous et inscrivez n. a. pour toute question non applicable à votre situation.

1. Nom du participant (*inscrire le prénom, suivi du nom de famille en lettres moulées*) :

2. Sexe M ☐ F ☐

3. Âge : _____

4. Êtes-vous un participant canadien ou marocain au stage?

5. Êtes-vous né au Canada, au Maroc ou dans un autre pays?

Canada ☐ Maroc ☐ Autre ☐

5.1 Si autre, précisez dans quel pays :

6. Êtes-vous aux études à temps plein? _____

7. Êtes-vous aux études à temps partiel? _____

8. Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu?

9. Quel poste occupez-vous en ce moment dans votre milieu de travail?

10. Combien d'années au total avez-vous été un enseignant (peu importe l'école)? _____

11. Combien d'années au total avez-vous été une direction adjointe (peu importe l'école)? _____

12. Combien d'années au total avez-vous été une direction scolaire (peu importe l'école)?

À propos de votre école (si applicable) :

13. Nom du conseil et de la province :

14. Nom de l'école : _____

15. Niveaux scolaires de l'école (ex. : 1^{re} à la 8^e année) :

16. Nombre d'élèves dans l'école : _____

17. Quel est le nombre (ou le pourcentage approximatif) d'élèves issus de l'immigration dans votre école? _____

18. Quel est le nombre (ou le pourcentage approximatif) d'enseignants issus de l'immigration dans votre école? _____

19. D'où proviennent ces élèves (continents et si possible pays)?

20. D'où proviennent ces enseignants (continents et si possible pays)?

Merci pour votre collaboration!

Annexe E : Recueil de notes pour les stagiaires



Faculté d'éducation

145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5



Centre marocain d'éducation civique

165, Bd Abdelmoumen, Imm B, 3 Etage,
N 6, Casablanca 20360, Maroc

Recueil de notes... de la théorie

Stage de formation au Maroc¹³

Mené conjointement par
la **Faculté d'éducation** (Université d'Ottawa) et
le **Centre marocain d'éducation civique à Casablanca**
(Campus de la Faculté d'éducation au Maroc)

Andréanne Gélinas Proulx, doctorante
Claire IsaBelle, Ph. D.

Ottawa, 13 octobre 2010

¹³ L'expression « stage de formation au Maroc » a été modifiée ultérieurement dans le parcours doctoral pour l'expression « stage interculturel au Maroc » qui évoque mieux l'objectif du stage qui est de développer la compétence interculturelle des stagiaires franco-canadiens. Cette note s'applique à l'ensemble des annexes.

Développer une compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française au Canada

1. DÉFINITION DU CONCEPT DE COMPÉTENCE	3
2. COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	3
2.1. LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE DANS D'AUTRES DOMAINES QUE L'ÉDUCATION	3
2.1.1. <i>Les composantes de la compétence interculturelle</i>	4
2.2. LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE EN ÉDUCATION	5
2.2.1. <i>Les composantes de la compétence interculturelle</i>	5
2.3. NOTRE DÉFINITION DE LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE CHEZ LES DIRECTIONS ET FUTURES DIRECTIONS D'ÉCOLE DE LANGUE FRANÇAISE	7
2.3.1. <i>Notre définition des composantes de la compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française</i>	7
3. LA FORMATION INTERCULTURELLE POUR DÉVELOPPER LA COMPÉTENCE INTERCULTURELLE	7
3.1. COMPRENDRE LA LOGIQUE INTERNE DE CHAQUE CULTURE	7
3.2. ÉDUIQUER AU RELATIVISME	8
3.3. NE PAS FIGER NI SACRALISER LES CULTURES	8
3.4. TRAITER L'HÉTÉROPHOBIE (LA XÉNOPHOBIE)	8
3.5. NE PAS ÉVITER LES CONTENTIEUX ET LES CONFLITS	8
4. RÉFÉRENCES	9

Développer une compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française au Canada

1. Définition du concept de compétence

Pour Perrenoud (1998), professeur à l'Université de Genève à la section des Sciences de l'éducation, une compétence est un savoir-faire pour agir adéquatement lors d'une situation complexe et unique. En d'autres mots, selon Le Boterf, Ph. D. (1994), consultant au niveau international dans le domaine de la gestion de développement des ressources humaines et des compétences, la compétence est le résultat du transfert, de l'intégration ou de la mobilisation de diverses ressources pour accomplir une tâche. Laurier (2005), professeur au département d'administration et des fondements de l'éducation de l'Université de Montréal, nomme trois catégories de ressources : les connaissances, les habiletés et les attitudes (p.16). De plus, il appert que la compétence se développe progressivement dans le temps (Laurier, 2005). « On peut ainsi toujours reconnaître des traces d'une compétence, ne serait-ce que sur le plan des dispositions (Perrenoud, 1997), et les compétences sont toujours perfectibles, certaines d'entre elles pouvant continuer à se développer tout au long de la vie (Le Boterf, 2002) » (Laurier, 2005, p. 16). Par ailleurs, juger l'ensemble d'une compétence devrait demander que l'évaluateur « [...] favorise des tâches qui, par leur complexité et par leur contexte de réalisation, s'apparentent à des situations réelles » (Laurier, 2005, p. 17). En somme, pour IsaBelle *et al.* (2008b), « [...] développer des compétences consiste à faire preuve de savoirs et de savoir-faire, d'habiletés, d'attitudes et d'aptitudes suffisamment autonomes et flexibles dans l'accomplissement efficace de tâches simples et complexes dans un milieu professionnel » (p. 2).

2. Compétence interculturelle

Pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration, les directions et futures directions scolaires doivent développer des compétences spécifiques. Selon la littérature, la compétence interculturelle pourrait remplir cette fonction. En effet, travailler avec une population issue de l'immigration requiert une compétence interculturelle à en croire les écrits en éducation et en d'autres domaines : droit, santé, service social, psychologie. Par conséquent, nous présenterons d'abord la littérature concernant la compétence interculturelle d'autres domaines que l'éducation pour terminer avec la littérature propre à ce domaine.

2.1. La compétence interculturelle dans d'autres domaines que l'éducation

Force est de constater dans la littérature relative à la gestion de la diversité en emploi (management et gestion des ressources humaines) que l'on fait plutôt référence à l'intelligence culturelle ou interculturelle (Continuum, 2006; Earley et Mosakowski, 2004; Groupe Conseil; Hosingue, 2006). Hosingue (2006) remarque, dans un article cherchant à démontrer les implications pratiques de l'intelligence culturelle pour les leaders, les équipes de travail et les organisations, qu'il y a un certain consensus dans la littérature concernant la définition de l'intelligence culturelle, mais qu'il en est autrement pour les composantes de ce concept. L'intelligence culturelle « [...] est définie comme l'aptitude d'un individu à s'adapter efficacement aux différentes cultures, que ce soit une culture nationale, d'entreprise ou professionnelle (Earley, 2002; Earley et Ang, 2003, in Ng et Earley, 2006) » (cités dans Hosingue, 2006, p. 2).

2.1.1. Les composantes de la compétence interculturelle

Quant aux composantes de la compétence interculturelle, que Le Boterf (1994) et Laurier (2005) appellent les ressources d'une compétence à être mobilisées (connaissances, habiletés et attitudes), il appert selon Jane M. Bennett (2009) qu'il y aurait un consensus émergeant entourant les constituants de la compétence interculturelle. Ils seraient de l'ordre cognitif, affectif et comportemental. D'ailleurs, pour le Groupe Conseil Continuum :

Le développement de l'*intelligence interculturelle* renvoie nécessairement à l'adoption de nouveaux comportements et fait référence à trois savoirs du domaine de l'interculturel et de la diversité :

-le **savoir** ou l'acquisition de connaissances sur les cultures, l'égalité, l'équité, l'accommodement raisonnable, etc.;

-le **savoir-faire** ou l'acquisition des aptitudes. Par exemple, la communication adaptée à l'interlocuteur ou à l'interlocutrice d'une autre origine ou d'autres cultures, le décodage du non-verbal, etc.;

-le **savoir-être** ou l'acquisition des attitudes. Par exemple, la réflexion sur les préjugés, les stéréotypes, les différences de valeurs, etc.

(Groupe Conseil Continuum, 2006, p. 23)

Earley et Mosakowski (2004, cités par Hosingue, 2006, p. 3) proposent le modèle suivant (Tableau 1) pour rendre compte des composantes de cette compétence. Par contre, selon Hosingue (2006), il existe d'autres modèles tels que ceux de Thomas (2006); Ng *et al.* (2005); Van Dyne et Ang (2005), qui présentent des similitudes avec le modèle d'Earley et Mosakowski (2004).

Tableau 1

Composantes de l'intelligence culturelle selon Earley et Mosakowski (2004, cités par Hosingue, 2006, p. 3)

COMPOSANTES	EXPLICATIONS	EXEMPLES
Cognitive ou HEAD	Penser et résoudre les problèmes d'une manière particulière, c'est-à-dire concevoir des stratégies d'apprentissage	→Observer les comportements de plusieurs personnes de même culture et en dégager les traits communs
Comportementale ou BODY	Agir de telle sorte que l'interlocuteur comprenne par votre comportement et vos actions que vous êtes entré dans son « monde »	→Imiter les manières de saluer →Copier les gestes →Adapter son langage
Émotive/Motivationnelle ou HEART	Être dynamique et tenace Croire en sa propre efficacité	→Persévérer dans les situations difficiles →Se remémorer ses « victoires »

2.2. La compétence interculturelle en éducation

En éducation, Mukamurera, Lacourse et Lambert (2006) appellent les intervenants à développer la compétence culturelle.

L'acquisition de cette compétence suppose « que l'on prenne au sérieux la culture des autres, et que l'on soit conceptuellement équipé pour y trouver du sens et pour situer les dimensions culturelles dans l'ensemble de la dynamique économique, sociale, politique dans laquelle s'inscrivent les groupes qui les portent. Mais cela suppose aussi qu'on apprenne à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et par rapport à la dynamique dans laquelle elle s'inscrit ». (Ouellet, 1988, cité par Mukamurera *et al.*, 2006, p. 20)

Selon l'approche culturelle du ministère de l'Éducation de l'Ontario (2009), le développement d'une compétence transculturelle irait au-delà de la compétence interculturelle, car elle permettrait « la réalisation d'un projet de société auquel tous ses membres pourront adhérer dans la mesure où les apports culturels des uns et des autres à la culture collective francophone seront valorisés » (Lussier, 2006, citée par EDU, 2009, p. 26). Pour Ouellet (2010), la compétence interculturelle se définit ainsi :

Pour **toutes les personnes**, la **compétence interculturelle** : C'est la capacité de reconnaître ses appartenances familiale, ethnoculturelle, religieuse, sociale, économique, culturelle, linguistique, citoyenne, etc. et celles de l'autre et d'en tenir compte dans ses échanges communicationnels. Pour le **personnel enseignant et non enseignant** s'ajoute la **dimension professionnelle** de cette compétence, c'est-à-dire la capacité de reconnaître les appartenances de l'élève, mais surtout de tenir compte de leurs influences sur son cheminement éducatif à l'école. Pour le **personnel de la direction**, c'est de surcroît : la capacité de reconnaître l'élève et les autres membres de la communauté éducative en tant que porteurs de cultures et la capacité de la mettre au service de la réussite éducative des élèves. (Ouellet, 2010, p. 296)

Bien que cette compétence ne soit pas formellement incluse au référentiel de compétences des directions d'école, du moins, au Québec (*La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*), il appert, pour Ouellet qu'elle devrait nécessairement y apparaître. Par ailleurs, s'adressant spécifiquement aux leaders scolaires, Lindsey, Nuri Robins et Terrell (1999) présentent la compétence culturelle comme étant ce qui permet aux administrateurs scolaires d'interagir efficacement dans un environnement scolaire que ce soit avec les élèves, les employés ou la communauté. Elle englobe autant les politiques, les pratiques et les procédures de l'école que les valeurs et les comportements du leader.

2.2.1. Les composantes de la compétence interculturelle

Pour Ouellet (2010), la compétence interculturelle comprend trois éléments comme l'a énoncé Barmeyer (2007) :

[...] **l'émotionnel** (la sympathie, l'empathie, la réflexion sur soi-même, la tolérance à l'ambiguïté, l'ouverture d'esprit, etc.), **le cognitif** : « les connaissances relatives à la civilisation, à la dimension culturelle, à la structure et au fonctionnement des systèmes culturelles » et **le comportemental** : « la capacité d'appliquer ce savoir et de l'adapter à une situation culturelle étrangère ». C'est donc dans la dynamique communicationnelle ou la communication interculturelle que se manifestent ces trois

composantes de la compétence interculturelle. Cette communication s'intéresse aux personnes plutôt qu'aux représentations culturelles de leurs groupes d'appartenance. Elle permet à l'individu de dépasser son ethnocentrisme 'naturel' pour atteindre l'ethnorelativisme auquel font référence les stades de Milton J. Bennett. (p. 296-297)

Ouellet (p. 297) rapporte aussi les six stades¹⁴ de Bennett, soit :

Les trois stades de l'ethnocentrisme : sa culture est le point central.

-La dénégation : La différence culturelle est niée.

-La défense : La différence culturelle est rejetée.

-La minimisation : Les différences sont reconnues, mais considérées comme insignifiantes.

Les trois stades de l'ethnorelativisme : sa culture n'est plus le point central.

-La reconnaissance : Dans la communication, il y a une reconnaissance des différences de signification dans les gestes et les mimiques, et d'un système de valeurs différent.

-L'adaptation : On amorce une modification prudente et occasionnelle de ses modes de communication et de ses comportements.

-L'intégration : On procède à un traitement critique des différences culturelles dépourvu de préjugés et constructif.

Les stades de Bennett ressemblent d'ailleurs aux six points de référence de la compétence culturelle « cultural proficiency » de Lindsey *et al.* (1999) :

- 1) Cultural destructiveness: The elimination of other people's cultures
 - 2) Cultural incapacity: Belief in the superiority of one's own culture and behavior that disempowers another's culture
 - 3) Cultural blindness: acting as if the cultural difference one sees do not matter or not recognizing that there are differences among and between cultures
 - 4) Cultural precompetence: Awareness of the limitations of one's skills or an organization's practices when interacting with other culture groups
 - 5) Cultural competence: Interacting with other cultural groups using the five essential elements of a cultural proficiency as the standard for individual behavior and school practices: acceptance and respect for difference; ongoing assessment of one's own and the organization's culture; attention to the dynamics of difference; continuous expansion of cultural knowledge and resources; and adaptation of one's values and behaviors and the organization's policies and practices
 - 6) Cultural proficiency: Esteeming culture; knowing how to learn about individual and organizational culture; interacting effectively in a variety of cultural environments
- (p. 31)

Qui plus est, ces six stades s'apparentent aux attitudes qu'une personne peut démontrer vis-à-vis de la diversité culturelle. Ces attitudes sont variées et peuvent, entre autres, être définies par les termes suivants : « exclure, nier, assimiler, supprimer, isoler, tolérer, développer des liens et renforcer l'adaptation mutuelle » (Thomas, 1996, cité par Mukamurera *et al.*, 2006, p. 21-22). Par conséquent, il semble que les directions et futures directions scolaires

¹⁴ Pour de nouvelles versions de ce recueil, il serait pertinent d'ajouter la critique formulée dans le cadre conceptuel de la thèse sur la terminologie employée par Bennett (1986, 1993) et d'y greffer le modèle de Hammer (2011).

devraient identifier leurs attitudes relatives à la diversité ethnoculturelle de même que celles des intervenants du milieu scolaire. « L'attitude renvoie à un ensemble stable et systématisé d'idées, de croyances, de principes ou d'opinions intervenant comme centre de référence permanent (ou plus ou moins durable) de tout ce que l'on pense, dit, ou fait à propos de la réalité considérée » (Danvers, 1992, cité par Mukamurera *et al.*, 2006, p. 21).

2.3. Notre définition de la compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française

La compétence interculturelle permet de s'adapter aux différences ethnoculturelles de la communauté scolaire, de les considérer, de les valoriser tout en maintenant un équilibre constamment à redéfinir avec la mission de l'école de langue française, soit de promouvoir la langue et les cultures françaises. De fait, elle permet de créer un projet commun autour de la francophonie. Cette compétence permet d'interagir (communiquer) et de prendre des décisions éclairées (traitement critique et constructif) dans un contexte interculturel en milieu franco-canadien. La compétence vise ultimement la réussite scolaire (au sens large) des élèves issus de l'immigration. Cette compétence se décompose en trois composantes principales : émotionnelle, cognitive et comportementale¹⁵.

2.3.1. Notre définition des composantes de la compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française

Émotionnelle : Nous englobons dans cette composante les attitudes pouvant mener à des interactions et décisions inclusives. Il s'agit aussi de ses valeurs, de ses croyances et de sa motivation.

Cognitive : Nous englobons dans cette composante les connaissances sur les cultures (stratégies de décodage) et leurs dynamiques, l'éducation inclusive et les concepts pertinents en formation interculturelle (préjugés, accommodements raisonnables, etc.).

Comportementale : Nous englobons dans cette composante les aptitudes, les habiletés. Il s'agit en fait de mettre à profit les deux composantes précédentes pour s'adapter à des situations interculturelles. En d'autres mots, il est question des comportements et de modes communicationnels adaptés aux situations interculturelles.

3. La formation interculturelle pour développer la compétence interculturelle

Pour concevoir une formation interculturelle qui vise à développer la compétence interculturelle des participants, nous nous sommes appuyés sur les fondements pédagogiques présentés par Camilleri (1999). Il présente cinq principes de base de la formation à l'interculturel comme un « idéal-limite ». Ces cinq principes sont les suivants :

3.1. Comprendre la logique interne de chaque culture

D'une part, les cultures sont dépendantes de leurs environnements particuliers. Comprendre l'origine des pratiques dans leurs cadres d'origine (où elles sont nées et où elles

¹⁵ Dans ce recueil, nous faisons référence aux composantes émotionnelle, cognitive et comportementale de la CI. Par contre, dans la thèse, nous avons choisi d'utiliser les termes « attitudes, connaissances et habiletés » pour éviter certaines confusions sémantiques. De fait, dans de nouvelles versions de ce recueil, le changement devrait être apporté. Cette note s'applique à l'ensemble des annexes.

ont trouvé une certaine forme d'équilibre) permet de mieux comprendre ces pratiques quand elles se retrouvent d'autres environnements qui ne justifient pas nécessairement de telles pratiques. D'autre part, pour contrer la tendance à expliquer les cultures à partir de référents ethnocentriques, il est pertinent « d'y pénétrer pour les comprendre de l'intérieur (point de vue 'émique'), avant de porter sur elles le regard de l'observateur extérieur (point de vue 'étique') » (Camilleri, 1999, p. 210).

3.2. Éduquer au relativisme

Afin de surpasser le mépris et la haine, à un premier niveau, il est question de *relativisme de tolérance* puisque de cette façon il y a compréhension et sympathie pour les autres cultures, mais en considérant que sa propre culture est supérieure. À un deuxième niveau, on conçoit qu'il est impossible de hiérarchiser les modèles culturels. Il s'agit à ce stade d'un *relativisme de légitimation*.

3.3. Ne pas figer ni sacraliser les cultures

La dynamique interculturelle implique un échange et une transformation de part et d'autre. Figer les cultures nuira alors à cette dynamique, soit au dialogue menant à la « culture-procès » (la culture comme un processus), à la coconstruction culturelle. D'ailleurs, « l'histoire n'est que le long récit des évolutions, mutations et morts des cultures » (Camilleri (1999, p. 212).

3.4. Traiter l'hétérophobie (la xénophobie)

Lors de la formation à l'interculturel, il importe de rendre les participants conscients de l'origine de l'hétérophobie. La genèse de cette attitude vient du désir individuel de satisfaire ses besoins de protection, de valorisation et de pouvoir. En effet, un individu fragilisé et frustré s'identifie à un « Nous » qui se valorise en infériorisant un « Eux ». Qui plus est, la formation interculturelle cherche à réfuter les idéologies racistes en plus de s'attaquer aux mécanismes d'exclusion comme les stéréotypes et la discrimination.

3.5. Ne pas éviter les contentieux et les conflits

Il est nécessaire durant la formation d'évoquer explicitement les conflits aussitôt que cela est psychologiquement possible afin d'aller au-delà de la politesse et de prendre conscience de l'origine du problème et de tenter par la négociation de résoudre ces conflits. Bien entendu, certains conflits portent sur des valeurs fondamentales que l'auteur énumère (excision, polygamie, laïcité, contraventions aux droits de l'homme). Une pédagogie interculturelle accepte que des groupes puissent adopter les valeurs qui leur conviennent si ces groupes vivent séparément. « Mais si les groupes s'interpénètrent, le même principe interdit d'imposer aux uns les valeurs des autres et, en même temps, il faut accepter le minimum de valeurs permettant le fonctionnement social » (Camilleri, 1999, p. 214). La formation doit donc prévoir de l'écoute réciproque.

Le recueil des activités reflète ce qui a été exposé précédemment. Les activités du stage visent précisément à développer la compétence interculturelle et à solliciter ses composantes émotionnelle, cognitive et comportementale. Le but du stage étant d'amener les directions et futures directions d'école à favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration afin d'accroître leurs réussites scolaires.

4. Références

- Bennett, J. M. (2009b). Cultivating intercultural competence: A process perspective. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 121-140). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris, France : Retz.
- Cushner, K. et Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education: Developing the intercultural competence of educators and their students. Dans D. K. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 304-320). Thousand Oaks, CA : Sage.
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004). Cultural Intelligence. *Harvard business review*, 82, 139-146.
- Groupe Conseil Continuum, Emploi-Québec. (2005). *Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi*. Récupéré de : http://emploiuebec.net/publications/pdf/06_emp_guidediversite.pdf
- Hostingue, D. (2006). *Intelligence culturelle et leadership : le défi de la diversité*. Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines – ESG UQAM. 1-12.
- Institut de leadership en éducation de l'Ontario. (2008). *Cadre de leadership de l'Ontario*. Récupéré de : <http://www.education-leadership-ontario.ca/files/CadreLeadershipOntario.pdf>
- IsaBelle, C., Bouchamma, Y., Lapointe, C., Langlois, L., Clark, P. et Leurebourg, R. (2008b, mai). *Gestionnaires francophones : quelles compétences pour gérer une école en changement?* Communication présentée dans le cadre du colloque annuel de la Société canadienne pour l'étude de l'éducation, Vancouver, Canada.
- Laurier, M. D. (2005). Évaluer des compétences : pas si simple... *Formation et profession, Bulletin du CRIFPE*, 11(1), 4-17.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris, France : Les Éditions d'organisation.
- Lindsey, R. B., Robins, K. N. et Terrell, R. D. (1999). *Cultural proficiency: A manual for school leaders*. Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement - les orientations et les compétences professionnelles*. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications/index.asp?page=fiche&id=640>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française en Ontario*. Récupéré de : <http://www.edu.gov.on.ca/fre/amenagement/PourLaFrancophonie2009.pdf>
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle : quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires? Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (p. 15-48). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Ouellet, F. (2010b). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Perrenoud, P. (1998). *Construire des compétences dès l'école* (2^e éd.). Paris, France : ESF.

Annexe F : Recueil d'exercices pour les stagiaires



Faculté d'éducation

145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5



Centre marocain d'éducation civique

165, Bd Abdelmoumen, Imm B, 3 Etage,
N 6, Casablanca 20360, Maroc

Recueil d'exercices... à la pratique AVANT le stage

Stage de formation au Maroc

Mené conjointement par
la **Faculté d'éducation** (Université d'Ottawa) et
le **Centre marocain d'éducation civique à Casablanca**
(Campus de la Faculté d'éducation au Maroc)

Claire IsaBelle, Ph. D.
Andréanne Gélinas Proulx, doctorante

Ottawa, 13 octobre 2010

Thème A : compétence interculturelle

Quelle est mon intelligence culturelle?
(IsaBelle et Gélinas Proulx, 2010)

1. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant : Je ne possède pas une intelligence culturelle et 10 je possède une intelligence culturelle), à combien évaluez-vous votre intelligence culturelle? Encerclez la réponse et justifiez votre choix.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. Expliquez quelles sont les raisons qui vous motivent à vous attribuer cette cote?

3. Répondez au questionnaire d'Earley, C. et Mosakowski, E. (2004). Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants? Inscrivez votre choix de réponse dans la dernière colonne à partir de l'échelle de réponse suivante?

1. Complètement en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. En accord
5. Complètement en accord

Questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004) traduction de Gélinas Proulx et IsaBelle (2010)		
1. Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre. -Before I interact with people from a new culture, I ask myself what I hope to achieve.		
2. Si je rencontre quelque chose d'inattendu tout en travaillant avec une nouvelle culture, je me sers de cette expérience pour trouver de nouvelles façons d'entrer en contact avec d'autres cultures dans le futur. -If I encounter something unexpected while working in a new culture, I use this experience to figure out new ways to approach <i>other</i> cultures in the future.		
3. Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer. - I plan how I'm going to relate to people from a different culture before I meet them.		
4. Quand je suis dans une nouvelle situation culturelle, je sens immédiatement si quelque chose va bien ou si quelque chose va mal. -When I come into a new cultural situation, I can immediately sense whether something is going well or something is wrong.		
Cognitive CQ : l'intelligence culturelle cognitive	Total ____ ÷ 4 =	/5
1. Il est facile pour moi de changer mon langage corporel (par exemple, contact visuel ou posture) pour m'adapter aux personnes d'une culture différente. -It's easy for me to change my body language (for example, eye contact or posture) to suit people from a different culture.		
2. Je peux modifier mes expressions quand une rencontre culturelle l'exige. - I can alter my expression when a cultural encounter requires it.		
3. Je modifie ma façon de m'exprimer (par exemple, accent ou tonalité) pour m'adapter aux gens d'une culture différente. -I modify my speech style (for example, accent or tone) to suit people from a different culture.		
4. Je change facilement ma façon d'agir quand une rencontre interculturelle semble l'exiger. -I easily change the way I act when a cross-cultural encounter seems to require it.		
Physical CQ : l'intelligence culturelle comportementale	Total ____ ÷ 4 =	/5
1. J'ai confiance que je peux réussir un échange avec des gens d'une culture différente. -I have confidence that I can deal well with people from a different culture.		
2. Je suis certain que je peux me lier d'amitié avec des gens dont les origines culturelles sont différentes des miennes. - I am certain that I can befriend people whose cultural backgrounds are different from mine.		
3. Je peux m'adapter au mode de vie d'une culture différente avec une facilité relative. -I can adapt to the lifestyle of a different culture with relative ease.		
4. Je suis persuadé que je peux faire face à une situation culturelle qui ne m'est pas familière. -I am confident that I can deal with a cultural situation that's unfamiliar.		
Emotional/ motivational CQ : l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle	Total ____ ÷ 4 =	/5

4. Pour quelle composante (cognitive, comportementale, émotionnelle) avez-vous le pointage le plus élevé?

Êtes-vous d'accord? Pourquoi?

* Nous ferons un retour sur ce questionnaire durant le stage.

5. Voici les types de profil interculturel selon Hosingue (2006, p. 5) :

- « **provincial** » est à l'aise avec des personnes provenant du même milieu qu'elle, mais éprouve des difficultés avec des personnes d'environnement plus éloigné;
- « **analyste** » déchiffre méthodiquement les règles des cultures éloignées;
- « **naturel** » fait confiance à son intuition;
- « **ambassadeur** » communique de manière convaincante sa certitude d'appartenir au milieu dans lequel il se trouve, même si ses connaissances sont limitées sur ce même milieu;
- « **imitateur** » adapte ses actes et comportements aux indices culturels qu'il relève;
- « **caméléon** » possède un niveau élevé d'intelligence culturelle dans les trois composantes, il s'adapte complètement.

Selon vous, quel est votre profil interculturel : provincial, analyste, naturel, ambassadeur, imitateur, caméléon?

Pourquoi?

Lectures suggérées pour approfondir :

Earley, C. et Mosakowski, E. (2004a). Cultural Intelligence. *Harvard business review*, 82, 139-146.

Hosingue, D. (2006). *Intelligence culturelle et leadership : le défi de la diversité*.

Observatoire de gestion stratégique des ressources humaines – ESG UQAM. 1-12.

Thème B : composante émotionnelle

Mieux me connaître : mes valeurs, mes préjugés!

D'abord, la compétence interculturelle « [...] suppose [entre autres] qu'on apprenne à se situer soi-même par rapport à sa propre culture et par rapport à la dynamique dans laquelle elle s'inscrit » (Ouellet, 1988, cité par Mukamurera *et al.*, 2006, p. 20). Selon le Groupe Conseil Continuum (2006), une des composantes de la compétence interculturelle comprend le *savoir-être* ou l'acquisition des attitudes. À titre d'exemple, il s'agit de réfléchir sur les préjugés, les stéréotypes, les différences de valeurs, etc.

1. Sous forme d'un récit de vie, racontez-nous vos expériences interculturelles passées tant au niveau personnel que professionnel. Si cela est possible, parlez-nous autant d'expériences positives que négatives. **Veillez inscrire le tout dans le journal de bord (de 1 à 3 pages).**

2. Quelles sont vos trois principales valeurs?
 Quelles sont les trois principales valeurs de votre école?
 Quelles sont les trois principales valeurs de votre conseil scolaire?

Mes valeurs :

- 1)
- 2)
- 3)

Les valeurs de mon école :

- 1)
- 2)
- 3)

Les valeurs de mon conseil scolaire :

- 1)
- 2)
- 3)

3. Réfléchissez à vos ou aux préjugés envers les Marocains, les Maghrébins et les musulmans.

Lectures suggérées pour approfondir cette composante :

Bourque, R. (2000). Les mécanismes d'exclusion des immigrants et des réfugiés. Dans G. Legault (dir.), *L'intervention interculturelle* (p. 85-108). Montréal, Canada : Gaétan Morin.

Gélinas Proulx, A. (septembre, 2010). La gestion des écoles franco-canadiennes à l'ère des mouvements migratoires accrus. *Journal La Relève*, 2(1), 17-18. Récupéré de : http://journallareleve.com/wordpress/?page_id=1317

Thème C : composante cognitive

Que sais-je du Maroc?

Pour acquérir des connaissances sur d'autres cultures, Earley et Mosakowski (2004) suggèrent d'observer une culture pour en dégager les traits communs.

1. Nous vous proposons de regarder les capsules vidéo préparées à votre intention afin de vous faire découvrir en quelques minutes le Maroc.

Il s'agit d'une présentation qu'Elarbi Imad (le coordonnateur marocain du stage) a donnée à l'Université d'Ottawa cet été¹⁶. Il s'agit de 25 capsules d'environ 30 secondes à 2 minutes. Elles sont accessibles sur votre clé USB dans le dossier CAPSULES VIDÉO.

2. Veuillez consulter les sites suivants, pour approfondir vos connaissances sur :

2.1. Le Maroc

- Office national marocain du tourisme :

<http://www.visitmorocco.com/index.php/fre>

- Ambassade du Royaume du Maroc au Canada :

<http://www.ambamaroc.ca/Nouveau/siteAmba.html>

2.2. Le fonctionnement du système d'éducation au Maroc

- Ministère de l'Éducation Nationale du Royaume du Maroc :

<http://www1.men.gov.ma/men/index.aspx>

- World Education Services :

http://www.wes.org/ewenr/06apr/practical_morocco.htm

¹⁶ La phrase suivante devrait être ajoutée dans de nouvelles versions du recueil : Il importe de voir leurs contenus comme étant une lecture du monde marocain, celle de M. Imad qui est passée par le prisme de ses représentations sociales. Il sera toutefois important que vous discutiez de ces thèmes avec d'autres marocains pour obtenir une variété de lecture du monde marocain.

3. Vous devrez développer vos capacités d'observation en sol marocain. N'hésitez pas à noter ce que vous observez dans votre journal de bord lors des pauses métacognitives. Pour vous guider, voici les catégories de Knapp quant au code non verbal :

Catégories de Knapp quant au code non verbal (tiré du cours EDU2047 à l'UQAM donné par Renée Bourque, automne 2003)	
Comportements kinesthésiques	gestes, mouvements du corps, expressions faciales, mouvements des yeux, postures, etc.
Caractéristiques physiques	allure physique, odeurs, grandeur, poids, cheveux, couleur de la peau, scarifications, etc.
Comportements tactiles	façons d'entrer en contact, de tenir ou de guider une autre personne, salutations d'accueil ou d'adieu, etc.
Proxémie	étude de l'usage de l'espace personnel et social par l'être humain, de sa perception, de la façon dont les gens utilisent et réagissent aux relations dans un espace particulier. Ex. : nombre de personnes dans un logement, le concept de « bulle personnelle ».
Paralangage	différentes modulations de la voix, à ses inflexions, ses vocalises, le ton, le rythme, l'articulation, le bâillement, la mastication, pleurer, rire, tousser, s'éclaircir la gorge, murmurer, cracher, crier, pauses, silences, etc.
Vêtement, maquillage, objets	parfums, vêtements, maquillage, lunettes, perruques, coiffures, bijoux, etc.
Facteurs environnementaux	meubles, décoration, éclairage, architecture, odeurs, couleurs, température, musique, bruits (klaxon), etc.
Règles d'hygiène et de bonnes manières	associées à la pudeur ou au savoir-vivre, façon de consommer la nourriture, etc.

Les connaissances que vous allez acquérir au Maroc devront être transmises à votre communauté scolaire par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Que choisirez-vous de faire : des capsules vidéo (mini reportage) envoyées en pièce jointe; des rencontres synchrones avec la webcam, ouvrir un compte *Facebook*, etc.?

4. Durant le stage au Maroc, d'autres cultures que celles du Maroc peuvent être explorées et examinées. Chacun de vous a des expériences à partager. Profitez de chaque occasion pour soulever des questions entre vous...

Lectures suggérées pour approfondir cette composante :

Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 111-132.

Thème D : composante comportementale

Comment régler ça!

Nous aurons quatre séances plénières (groupe de discussion) durant notre semaine. Chaque séance sera divisée en deux parties.

La première partie : l'étude d'un cas fictif et l'étude d'un cas vécu chez vous!
Pour l'étude de cas vécu dans votre école, veuillez écrire quelques lignes :

La deuxième partie : discussion à partir d'incidents critiques venant de votre propre expérience au Maroc.

Depuis votre départ du Canada, notez au fur et à mesure vos réactions, vos chocs culturels, vos émotions dans votre journal de bord. Nous aborderons ces aspects lors des séances plénières.

Les solutions aux études de cas et aux incidents critiques devront émaner d'une concertation, d'une collaboration et d'approches théoriques.

Lectures suggérées pour approfondir cette composante :

- Gélinas Proulx, A. (2010). *Un résumé de la technique des incidents critiques de Cohen-Emerique*. Tiré de : Cohen-Emerique, M. (1999). Le choc culturel, méthode de formation et outil de recherche. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation. Comprendre pour agir* (p. 301-315). Paris, France : Retz.
- Mc Andrew, M. (2008). *Module de formation à l'intention des gestionnaires. La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse en milieu scolaire : de la théorie à la pratique*. Québec, Canada : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]
- Récupéré de :
http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Module%20de%20formation_FIN_AL.pdf

Thème E : pratiques réussies

Qu'est-ce qu'on peut faire?

Bien sûr, la compétence interculturelle vous permet de communiquer plus aisément, de mieux comprendre les élèves issus de l'immigration et de favoriser leur inclusion. De plus, lors de situations conflictuelles, elle vous permet de résoudre des conflits. Or, au quotidien dans votre école comment pouvez-vous promouvoir une éducation inclusive?

Réfléchissez à cette question... nous allons y revenir pendant le stage.

Lectures suggérées pour approfondir cette composante :

- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIARMS]. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/pdf/RapportAccRaisnable.pdf>
- Gélinas Proulx, A. (2010). *Recension des ressources en gestion de la diversité ethnoculturelle de l'Alberta, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et de la Saskatchewan*.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique : document-cadre*. Récupéré de : http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS]. (2008b). *Recueil de projets novateurs (2000-2005 et 2005-2007)*. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/projetsNovateurs/>
- Ross, J. A. et Berger, M.-J. (2009). Equity and leadership: research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, 29(5), 463-476.
- VelTIC (2010). *Onglet Inclusion*. Accessible à : www.veltic.ca

Annexe G : Ordre du jour d'une rencontre de groupe en ligne

ORDRE DU JOUR

Première rencontre synchrone avec Bridgit

DATE : 29 septembre 2010

HEURE :

Pour l'Ontario... 16 h 30

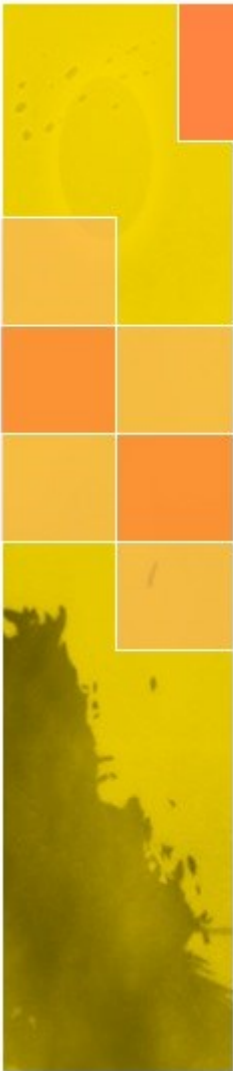
Pour l'Alberta et la Saskatchewan... 14 h 30

Pour le Nouveau-Brunswick... 17 h 30

OUTIL : avec Bridgit - Conférence *Stage de formation au Maroc*

- 1.0 Se présenter (tableau résumé... pièce jointe) avec Andréanne
- 2.0 Planification générale
 - 2.1 Horaire du stage : revoir les dates
 - 2.2 Billets d'avion... : sont-ils achetés?
 - 2.2.1 Peut-on avoir vos dates d'arrivée et de départ?
 - 2.3 Assurances : à prendre absolument...
- 3.0 Préparation d'un atelier avec Andréanne
 - 3.1 **Discussion de sujets pertinents pour les directions d'école marocaine** (tableau des défis des directions d'école marocaine... pièce jointe)
- 4.0 Le stage... une recherche
 - 4.1 Formulaire de consentement
- 5.0 **Assistante au stage et présente pour vous aider : Andréanne Gélinas Proulx**, étudiante au doctorat
- 6.0 Suggestions de Sylvie (artefacts, lettres, manuels à partager avec les jeunes Marocains)
- 7.0 QUESTIONS?

Prochaines rencontres? **Mercredi 6 octobre 16 h 30 ou 17 h?**

Annexe H : Publicité du stage pour les étudiants du cours EDU5830

Automne 2010
Université d'Ottawa

STAGE DE FORMATION AU MAROC

EDU 5830
STATION 2 :
Compétences des directions d'écoles
et des leaders

Pour cette station, nous vous offrons un choix ...
Vous êtes libres de:

- 1) Participer à un stage de formation au Maroc du 30 octobre au 5 novembre 2010 qui vise, entre autres, à développer vos compétences en inclusion et en TIC (voir : Guide d'informations du stage au Maroc).

OU

- 2) Produire une capsule vidéo suite à la visite d'un milieu ethnoculturel différent du vôtre dans votre région (voir : Travail 2.2C sur BB vista).

Pour de plus amples renseignements,
veuillez communiquer avec : Claire Isabelle



Annexe I : Guide d'informations du stage

**Faculté d'éducation**

145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5

**Centre marocain d'éducation civique**

165, Bd Abdelmoumen, Imm B, 3 Etage,
N 6, Casablanca 20360, Maroc

Stage de formation au Maroc Automne 2010

**Mené conjointement par
la Faculté d'éducation (Université d'Ottawa) et
le Centre marocain d'éducation civique à Casablanca
(Campus de la Faculté d'éducation au Maroc)**

Guide d'informations Version préliminaire

En date du : 1^{er} juillet 2010

**Claire IsaBelle, Ph. D.
Andréanne Gélinas Proulx, doctorante**

TABLE DES MATIÈRES

1.0 OBJECTIFS DU STAGE DE FORMATION AU MAROC	3
2.0 CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ AU STAGE.....	3
3.0 DURÉE ET DATES DU STAGE.....	4
4.0 GAINS SUPPLÉMENTAIRES ENVISAGÉS	4
5.0 ACTIVITÉS OBLIGATOIRES LORS DU STAGE	4
6.0 ACTIVITÉS FACULTATIVES LORS DU STAGE	5
7.0 COÛT DE LA FORMATION (COURS ET STAGE)	5
8.0 COÛTS POUR DES ACTIVITÉS TOURISTIQUES APRÈS LE STAGE.	6

1.0 OBJECTIFS DU STAGE DE FORMATION AU MAROC

- 1.1 Encourager le développement de compétences en **leadership** et en **gestion scolaire** des directions et futures directions d'école.
- 1.2 Encourager le développement de compétences **interculturelles** des directions et futures directions.
 - Favoriser le développement des compétences en **inclusion** des élèves issus de l'immigration chez les directions et futures directions d'école.
- 1.3 Encourager le développement des compétences en utilisation des **TIC** chez les directions et futures directions d'école pour favoriser la communication avec leur école et leurs collègues.
- 1.4 Favoriser la **collaboration à long terme** entre les directions d'école du Maroc et les directions et futures directions d'école du Canada.
- 1.5 Développer un **partenariat** entre les directions et futures directions d'école du Canada et les directions d'école du Maroc pour des projets d'échange, de formation ou de recherche à **long terme**.

2.0 CONDITIONS D'ADMISSIBILITÉ AU STAGE*

ÉTUDIANTS ¹⁷ INSCRITS AU COURS EDU5830 <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>	PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS EDU5830 <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>
Être inscrits au cours : EDU 5830 Séminaire en administration éducationnelle Les étudiants de la concentration administration éducationnelle auront la priorité Participation volontaire de la part des étudiants du cours (choix d'un travail de valeur équivalente pour les étudiants qui n'iront pas au Maroc).	Un des critères suivants est requis : - Être une direction d'école de langue française - Être une direction adjointe d'école de langue française - Être un conseiller pédagogique d'un ministère de l'Éducation ou d'un conseil scolaire franco-canadien
Démontrer de la motivation pour toutes les activités obligatoires (voir p. 5 du présent document)	
Les conjoints des stagiaires sont admis	

- * Dix personnes maximum seront choisies pour participer au stage de formation au Maroc. D'autres critères de sélection pourraient être ajoutés s'il y a plus de dix inscriptions.

¹⁷ Le masculin est utilisé à titre épique dans le seul but d'alléger le texte.

3.0 DURÉE et DATES DU STAGE

- **SEPT jours de stage** avec possibilité de **prolongation** de quelques jours pour des activités touristiques.
- Dates possibles du stage : du samedi 30 **octobre** au vendredi **5 novembre**

4.0 GAINS SUPPLÉMENTAIRES ENVISAGÉS

ÉTUDIANTS INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>	PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>
1. Obtention de trois crédits pour le cours <i>EDU5830</i>	1. Gains personnels
2. Les travaux reliés au stage totaliseront 35 % de la note finale	2. Gains professionnels pour soi et pour toute la communauté scolaire
3. Certificat attestant la participation au stage de formation au Maroc	3. Certificat attestant la participation au stage de formation au Maroc

5.0 ACTIVITÉS OBLIGATOIRES LORS DU STAGE

ÉTUDIANTS INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>	PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>
Préparer et présenter un atelier pour les directions d'école du Maroc - <i>Séminaire</i> Thèmes possibles d'ateliers à préparer : - Rôle d'une direction scolaire - Leadership pédagogique, leadership partagé - Curriculum local - Communication avec les parents et participation des parents/- Ouverture de l'école avec la communauté - Autres, selon vos suggestions (doivent être approuvés par la coordonnatrice et professeure du cours)	
Assister aux ateliers offerts par les directions d'école marocaine Thèmes possibles d'ateliers offerts par les Marocains : - Le milieu scolaire marocain au quotidien (une journée typique) - L'engagement et les attentes des parents vis-à-vis de l'école - La relation entre l'élève et son enseignant/La relation entre les enseignants, les élèves, les parents et la direction d'école - Autres (en fonction des besoins des participants franco-canadiens)	
Participer aux visites obligatoires d'écoles Rencontres avec des élèves, des parents, des enseignants, des directions, des DG, etc.	
Participer au parrainage Une journée de collaboration entre deux directions d'école (une direction d'école marocaine et une direction ou future direction franco-canadienne) pour vivre la gestion scolaire d'une école au Maroc ou discuter des dossiers.	
Participer aux séances plénières afin de porter un regard réflexif et critique sur l'expérience au Maroc.	
Préparer deux communications par l'entremise des TIC entre les stagiaires canadiens et les étudiants du cours <i>EDU 5830</i> .	Préparer deux communications par l'entremise des TIC entre les stagiaires canadiens et les élèves de leur école.

6.0 ACTIVITÉS FACULTATIVES LORS DU STAGE

ÉTUDIANTS INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>	PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>
Participer au parrainage pour une nuit : Hébergement (un repas et/ou une nuit) chez la direction d'école marocaine hôte	
Participer aux activités touristiques : visites guidées après les six jours du stage	

7.0 COÛT DE LA FORMATION (Cours et stage)*

ÉTUDIANTS INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>	PARTICIPANTS NON INSCRITS AU COURS <i>EDU5830</i> <i>Séminaire en administration éducationnelle</i>
COÛT DU COURS	
Coût de l'inscription du cours + ou - 750,00 \$	N. A.
Possibilité d'une aide financière par l'université : à déterminer	N. A.
COÛT DU STAGE	
Avion (sous votre responsabilité) entre 1 000,00 \$ et 1 400,00 \$	1 000,00 \$ / 1 400,00 \$
Hébergement (Hôtel) (100,00 \$ à 140,00 \$ par nuit X 6)	600,00 \$ / 840,00 \$
Assurance (couverture de 300 000 \$ pour le rapatriement)	100,00 \$
Déplacements pour les visites obligatoires des écoles, le parrainage, etc. (35, 00 \$ à 50,00 \$ par jour X 6)	210,00 \$/ 300,00 \$
Nourriture : - Petit-déjeuner (inclus avec la chambre d'hôtel); - Repas du midi et pauses-café (en commun) 15 \$ par jour pour 5 déjeuners et pour les pauses-café - Repas du soir (au frais des participants)	75,00 \$
Frais d'organisation du Centre marocain d'éducation civique : photocopies, téléphone, location des salles, rémunération des organisateurs marocains, des guides qui nous accompagneront pour assurer la sécurité , etc.	200,00 \$
COÛT TOTAL APPROXIMATIF DU STAGE :	2 185,00 \$/ 2 915,00 \$

***Tous les coûts sont approximatifs, car nous sommes en négociation**

8.0 COÛTS POUR DES ACTIVITÉS TOURISTIQUES APRÈS LE STAGE*

3 OPTIONS	COÛTS
OPTION 1 : Marrakech	À venir
OPTION 2 : Fez	À venir
OPTION 3 : Agadir	À venir

* **en négociation**

Claire IsaBelle, Ph. D.

Professeure et Directrice des études supérieures- secteur francophone
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Andréanne Gélinas Proulx

Doctorante – coordonnatrice et animatrice du stage
Faculté d'éducation, Université d'Ottawa

Annexe J : Publicité pour les participants non inscrits au cours EDU 5830

Un courriel a été envoyé aux directeurs généraux de l'éducation membre du Regroupement national des directions générales de l'éducation (RNDGÉ) le 3 mai 2010.

Aux directions générales :

Lors de la rencontre du RNDGÉ des 14 et 15 avril, nous vous avons présenté les grandes lignes d'un stage de formation pour les directions d'école, organisé par l'Université d'Ottawa, qui se tiendra à l'automne 2010 au Maroc (voir document joint). -voir Annexe I-

Auriez-vous l'obligeance de nous faire parvenir le nom de vos directions d'école qui seraient possiblement intéressées par cette formation? Bien vouloir nous en informer d'ici le 14 mai et ajouter en c.c. madame Claire IsaBelle, Directrice des études supérieures - secteur francophone de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

Pour toute information additionnelle à ce sujet, prière de bien vouloir communiquer directement avec madame Claire IsaBelle.

Merci à l'avance et bonne semaine!

Annexe K : Autoévaluation de la compétence interculturelle des stagiaires

Thème A : compétence interculturelle

Quelle est mon intelligence culturelle?
(IsaBelle et Gélinas Proulx, 2010)

1. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant : Je ne possède pas une intelligence culturelle et 10 je possède une intelligence culturelle), à combien évaluez-vous votre intelligence culturelle? Encerclez la réponse et justifiez votre choix.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. Expliquez quelles sont les raisons qui vous motivent à vous attribuer cette cote.

3. Répondez au questionnaire d'Earley, C. et Mosakowski, E. (2004). Quel est votre degré d'accord avec les énoncés suivants? Inscrivez votre choix de réponse dans la dernière colonne à partir de l'échelle de réponse suivante?

1. Complètement en désaccord
2. En désaccord
3. Neutre
4. En accord
5. Complètement en accord

Questionnaire d'Earley et Mosakowski (2004) traduction de Gélinas-Proulx et IsaBelle (2010)	
1. Avant d'entrer en interaction avec des gens d'une autre culture, je me questionne sur ce que j'espère atteindre. -Before I interact with people from a new culture, I ask myself what I hope to achieve.	
2. Si je rencontre quelque chose d'inattendu tout en travaillant dans une nouvelle culture, je me sers de cette expérience pour trouver de nouvelles façons d'entrer en contact avec d'autres cultures dans le futur. -If I encounter something unexpected while working in a new culture, I use this experience to figure out new ways to approach other cultures in the future.	
3. Je planifie comment je vais établir une relation avec les gens d'une culture différente avant de les rencontrer. - I plan how I'm going to relate to people from a different culture before I meet them.	
4. Quand je suis dans une nouvelle situation culturelle, je sens immédiatement si quelque chose va bien ou si quelque chose va mal. -When I come into a new cultural situation, I Can immediately sense whether something is going well or something is wrong.	
Cognitive CQ : l'intelligence culturelle cognitive	Total ____ ÷ 4 = /5
1. Il est facile pour moi de changer mon langage corporel (par exemple, contact visuel ou posture) pour m'adapter aux personnes d'une culture différente. -It's easy for me to change my body language (for example, eye contact or posture) to suit people from a different culture.	
2. Je peux modifier mes expressions quand une rencontre culturelle l'exige. - I can alter my expression when a cultural encounter requires it.	
3. Je modifie ma façon de m'exprimer (par exemple, accent ou tonalité) pour m'adapter aux gens d'une culture différente. -I modify my speech style (for example, accent or tone) to suit people from a different culture.	
4. Je change facilement ma façon d'agir quand une rencontre interculturelle semble l'exiger. -I easily change the way I act when a cross-cultural encounter seems to require it.	
Physical CQ : l'intelligence culturelle comportementale	Total ____ ÷ 4 = /5
1. J'ai confiance que je peux réussir un échange avec des gens d'une culture différente. -I have confidence that I can deal well with people from a different culture.	
2. Je suis certain que je peux me lier d'amitié avec des gens dont les origines culturelles sont différentes des miennes. - I am certain that I can befriend people whose cultural backgrounds are different from mine.	
3. Je peux m'adapter au mode de vie d'une culture différente avec une facilité relative. -I can adapt to the lifestyle of a different culture with relative ease.	
4. Je suis persuadé que je peux faire face à une situation culturelle qui ne m'est pas familière. -I am confident that I can deal with a cultural situation that's unfamiliar.	
Emotional/ motivational CQ : l'intelligence culturelle émotionnelle/motivationnelle	Total ____ ÷ 4 = /5

4. Pour quelle composante (cognitive, comportementale, émotionnelle) avez-vous le pointage le plus élevé?

Êtes-vous d'accord? Pourquoi?

5. Comparer vos réponses avec le premier questionnaire rempli. Quels sont les changements? Pourquoi en est-il ainsi? Quel est l'apport du stage aux niveaux personnel et professionnel?

Annexe L : Grille de la première entrevue

Compétence interculturelle et appréciation du stage

Nom de l'interviewer : _____

Nom de l'interviewé : _____

Date de l'entrevue : _____

Heure : _____

Accueil de l'interviewé

Bonjour,

Je me nomme Andréanne Gélinas Proulx. Je suis étudiante au doctorat et assistante de recherche à l'Université d'Ottawa. Je suis ici pour réaliser une entrevue à propos du stage de formation au Maroc. Merci pour votre participation!

Je vais vous poser des questions pour lesquelles j'aimerais obtenir votre perception. À ce sujet, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. De plus, n'hésitez pas à me poser des questions si vous voulez que je clarifie un aspect de l'énoncé. L'entrevue durera environ 30 minutes. Afin de conserver vos propos, je vais enregistrer notre rencontre sur ce magnétophone. Toutefois, votre nom n'apparaîtra nulle part; je le remplacerai par un nom fictif. Si, durant notre échange, pour une raison ou une autre, vous souhaitez mettre fin à l'entrevue, simplement m'en informer. À ce moment, j'arrêterai le magnétophone. Vous ne subirez aucune conséquence si vous désirez mettre fin à l'entrevue.

Avez-vous des questions?

Voici, comment nous allons procéder. Je vais vous poser 16 questions qui sont regroupées en deux thèmes : développement de la compétence interculturelle; appréciation du stage de formation au Maroc.

Êtes-vous prêt?

Thème 1 : développement de la compétence

- 1- Qu'est-ce que le stage vous a **apporté** (au plan personnel)?
- 2- Y a-t-il quelque chose qui a **changé** chez vous à ce point du stage? Si oui, quoi?
- 3- Qu'est-ce que le stage vous a **apporté** dans le cadre de vos fonctions (au plan professionnel)?

- 4- Y a-t-il quelque chose qui **changera** dans votre école à votre retour? Si oui, quoi?
- 5- Comment percevez-vous le rôle d'une direction d'école pour favoriser la réussite scolaire et le savoir vivre ensemble de tous élèves à l'ère des mouvements migratoires accrus (dans un monde multiculturel, cosmopolite)
- 6- Comment définiriez-vous la compétence interculturelle?
- 7- Nommez deux éléments du stage qui vous ont aidé à développer votre compétence interculturelle.
- 8- Quels conseils donneriez-vous à une direction ou future direction d'école qui désire développer sa compétence interculturelle? ** Ajout, après l'entrevue de Jacques : Un stage est-il plus ou moins pertinent qu'un cours avec un expert du domaine, ou de la lecture ou du mentorat avec une autre direction ou toute autre forme de formation?

Thème 2 – Appréciation du stage de formation au Maroc

- 9- Nommez deux activités que vous avez le plus aimées durant le stage (pourquoi?).
- 10- Nommez deux activités que vous avez le moins aimées durant le stage (pourquoi?).
- 11- Quelles sont les deux activités du stage qui sont essentielles pour développer la compétence interculturelle et pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?
- 12- Quelles sont les autres activités que nous aurions pu proposer pour développer la compétence interculturelle, soit avant, pendant ou après?
- 13- Comment avez-vous communiqué avec votre école?
- 14- Quelle a été la réponse de la communauté scolaire? Est-ce bénéfique? Pourquoi?
- 15- De 1 à 10, quelle est votre appréciation du stage (1 faible – 10 élevé)? Pourquoi attribuez-vous cette cote?
- 16- Si vous étiez le directeur du stage l'an prochain qu'est-ce que vous organiseriez comme activité?

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou compléter une réponse?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions. C'est très apprécié!

Annexe M : Grille de la deuxième entrevue

Compétence interculturelle, appréciation et suivi du stage

*Les parties surlignées montrent les différences avec la première grille d'entrevue.

Nom de l'interviewer : _____

Nom de l'interviewé : _____

Date de l'entrevue : _____

Heure : _____

Accueil de l'interviewé

Bonjour,

Je me nomme Andréanne Gélinas Proulx. Je suis ici pour réaliser une deuxième entrevue à propos du stage de formation au Maroc. Merci pour votre participation!

Je vais vous poser des questions pour lesquelles j'aimerais obtenir votre perception. À ce sujet, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. De plus, n'hésitez pas à me poser des questions si vous voulez que je clarifie un aspect de l'énoncé. L'entrevue durera environ une heure. Afin de conserver vos propos, je vais enregistrer notre rencontre sur ce magnétophone. Toutefois, votre nom n'apparaîtra nulle part; je le remplacerai par un nom fictif. Si, durant notre échange, pour une raison ou une autre, vous souhaitez mettre fin à l'entrevue, simplement m'en informer. À ce moment, j'arrêterai le magnétophone. Vous ne subirez aucune conséquence si vous désirez mettre fin à l'entrevue.

Avez-vous des questions?

Voici, comment nous allons procéder.

Je vais vous poser 23 questions qui sont regroupées en deux thèmes :

- 1) Développement de la compétence;
- 2) Appréciation du stage de formation au Maroc.

Êtes-vous prêt?

*Dans l'entrevue, je vais parler du stage; cela réfère à l'ensemble du processus de formation donc avant, pendant et après le séjour au Maroc.

Thème 1 : développement de la compétence

***Les deux premières questions portent sur le plan personnel et les deux suivantes sur le plan professionnel**

1- Qu'est-ce que le stage vous a **apporté** (au plan personnel)?

2- **Depuis le stage...** Y a-t-il quelque chose qui a **changé** chez vous? Si oui, quoi?

- 3- Qu'est-ce que le stage vous a **apporté** dans le cadre de vos fonctions (au plan professionnel)?
- 4- Y a-t-il quelque chose qui a **changé** dans votre école **depuis votre retour**? Si oui, quoi?
- 5- Nommez deux ou trois choses que vous avez modifiées dans votre gestion ou que vous avez faites pour la première fois ou différemment dans votre école à la suite du stage.
- 6- Comment percevez-vous le rôle d'une direction d'école pour favoriser la réussite scolaire et le savoir vivre ensemble de tous les élèves à l'ère des mouvements migratoires accrus (dans société multiculturelle comme le Canada)?
- 7- Par rapport à ce que vous venez de dire, est-ce que vous percevez une distinction entre ce rôle de la direction d'école en milieu majoritaire anglophone et celui de la direction d'école en milieu minoritaire francophone¹⁸? Si oui, quelle est-elle?
- 8- Comment définiriez-vous la compétence interculturelle?
- 9- Existe-t-il une différence entre la compétence interculturelle d'une direction d'école d'une école anglophone et d'une direction d'une école francophone en milieu minoritaire? Si oui, quelle est la différence?
- 10- Nommez deux éléments du stage qui vous ont aidé à développer votre compétence interculturelle.
- 11- Quels conseils donneriez-vous à une direction ou future direction d'école qui désire développer sa compétence interculturelle? Par exemple, un stage est-il plus ou moins pertinent qu'un cours avec un expert du domaine, ou de la lecture ou du mentorat avec une autre direction ou toute autre forme de formation?
- 12- Je vais vous nommer des modes de formation pour développer la compétence interculturelle et vous allez les évaluer sur une échelle de 1 à 5 (1 – n'aide pas du tout à développer la CI et 5 – aide grandement à développer la CI).
 - Un cours à l'université avec un professeur expert dans le domaine – pourquoi?
 - Lecture de livres sur le domaine – pourquoi?
 - Mentorat avec une autre direction d'école – pourquoi?
 - Un stage dans votre milieu (ville/province) au sein d'une communauté culturelle différente de la vôtre – pourquoi?
 - Un stage international (dans un autre pays) – pourquoi?
 - Pensez-vous à un autre mode de formation - lequel?

Ajouter par exemple : pourquoi évaluez-vous le mentorat plus positivement que la lecture; pourquoi évaluez-vous le stage beaucoup plus positivement qu'un cours?

¹⁸ L'expression « milieu minoritaire francophone » a été modifiée ultérieurement dans le parcours doctoral pour l'expression « milieu de valorisation culturelle et linguistique ». Cette note s'applique à l'ensemble des annexes.

13- Quelles sont les limites du stage pour développer la compétence interculturelle des directions et futures direction d'école de langue française?

Thème 2 – Appréciation du stage de formation au Maroc

*Dans l'entrevue, je parle toujours du stage comme d'un processus de formation donc le stage c'est avant, pendant et après le séjour au Maroc.

14- Nommez deux activités que vous avez le plus aimées du stage (pourquoi?).

15- Nommez deux activités que vous avez le moins aimées du stage (pourquoi?).

16- Quelles sont les deux activités du stage qui sont essentielles pour développer la compétence interculturelle et pour favoriser l'inclusion des élèves issus de l'immigration?

17- Quelles sont les autres activités que nous aurions pu proposer pour développer la compétence interculturelle soit avant, pendant ou après le séjour au Maroc?

18- Depuis votre retour, est-ce que vous avez consulté

- La trousse que l'on vous a envoyée?

- Les lectures sur la clé USB?

- Le plan de gestion?

Pourquoi? Pour répondre à quels besoins?

19- Depuis votre retour, avez-vous été en communication avec la direction d'école marocaine du parrainage ou avec d'autres Marocains? Avec les participants canadiens du stage? Dans quel but?

20- De 1 à 10, quelle est votre appréciation du stage (1 faible – 10 élevé)? Pourquoi attribuez-vous cette cote?

21- Comment le stage a-t-il répondu à vos attentes?

22- Recommanderiez-vous à une direction ou à une future direction d'école de participer au stage si une deuxième édition avait lieu? Pourquoi?

23- Si vous étiez le directeur du stage l'an prochain qu'est-ce que vous organiseriez comme activité?

Donc...

a- Nommez deux activités que vous referiez. Pourquoi?

b- Nommez deux activités que vous modifieriez/amélioreriez. Pourquoi?

c- Nommez deux activités que vous aboliriez. Pourquoi?

Est-ce que vous aimeriez ajouter quelque chose ou compléter une réponse?

Merci beaucoup d'avoir accepté de répondre à nos questions. C'est très apprécié!

Annexe N : Certificat d'approbation déontologique

Numéro de dossier:



Date (mm/jj/aaaa): 10/23/2012

Université d'Ottawa
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche

University of Ottawa
Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique

CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

Prénom	Nom de famille	Affiliation	Rôle
		Éducation / Education	Chercheur principal
		Éducation / Education	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier:

Type du projet: Professeur

Titre: Développement des compétences en inclusion chez les directions et futures directions d'écoles

Date de renouvellement (mm/jj/aaaa)	Date d'expiration (mm/jj/aaaa)	Approbation
10/28/2012	10/27/2013	1a

(1a: Approbation complète, 1b: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A

Numéro de dossier:

Date (mm/jjj/aaaa): 10/23/2012



Université d'Ottawa **University of Ottawa** Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: <http://www.recherche.uottawa.ca/deontologie/formulaires.html>.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5387 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Signature:

Responsable de la déontologie en recherche
 Pour

Annexe O : Certificat d'approbation déontologique (utilisation secondaire des données)

Numéro de dossier: _____ Date (mm/jj/aaaa): 05/31/2012



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

Certificat d'approbation déontologique
CÉR Sciences sociales et humanités

Chercheur principal / Superviseur / Co-chercheur(s) / Étudiant(s)

Prénom	Nom de famille	Affiliation	Rôle
		Éducation / Éducation	Superviseur
		Éducation / Éducation	Étudiant-chercheur

Numéro du dossier: _____

Type du projet: Utilisation secondaire de données

Titre: Inclusion des élèves issus de l'immigration: modèle de formation interculturelle pour les directions d'école franco-canadienne

Date d'approbation (mm/jj/aaaa) **Date d'expiration (mm/jj/aaaa)** **Approbation**

05/31/2012 05/30/2013 Ia

(Ia: Approbation complète, Ib: Autorisation préliminaire de libération de fonds de recherche)

Conditions Spéciales / Commentaires:
N/A

Numéro de dossier:

Date (mm/j/aaaa): 05/31/2012



Université d'Ottawa **University of Ottawa**
Bureau d'éthique et d'intégrité de la recherche Office of Research Ethics and Integrity

La présente confirme que le Comité d'éthique de la recherche (CER) de l'Université d'Ottawa identifié ci-dessus, opérant conformément à l'Énoncé de politique des Trois conseils et toutes autres lois et tous règlements applicables de l'Ontario, a examiné et approuvé la demande d'approbation déontologique du projet de recherche ci-nommé. L'approbation est valide pour la durée indiquée plus haut et est sujette aux conditions énumérées dans la section intitulée "Conditions Spéciales / Commentaires".

Lors de l'étude, le protocole ne peut être modifié sans approbation préalable écrite du CER sauf si le sujet doit être retiré en raison d'un danger immédiat ou s'il s'agit d'un changement ayant trait à des éléments administratifs ou logistiques de l'étude comme par exemple un changement de numéro de téléphone. Les chercheurs doivent aviser le CER dans les plus brefs délais de tout changement pouvant augmenter le niveau de risque aux participants ou affecter considérablement le déroulement du projet. Ils devront aussi rapporter tout événement imprévu et / ou dommageable et devront soumettre toutes les nouvelles informations pouvant nuire à la conduite du projet et/ou à la sécurité des participants. Toutes modifications apportées au projet, aux lettres d'information / formulaires de consentement ainsi qu'aux documents de recrutement doivent être soumises pour approbation à ce Service en utilisant le document intitulé "Modification au projet de recherche" au: http://www.ssrp.uottawa.ca/deontologie/application_dwn_f.asp.

Veuillez soumettre un rapport annuel au Responsable de la déontologie en recherche, quatre semaines avant la date d'échéance indiquée afin de fermer le dossier ou demander un renouvellement de l'approbation déontologique. Le document nécessaire est disponible en ligne au: http://www.rges.uottawa.ca/ethics/application_dwn.asp.

Pour toutes questions, vous pouvez communiquer avec le bureau de déontologie en composant le poste 5841 ou en nous contactant par courriel à: ethics@uOttawa.ca.

Signature:

Directrice
Pour

2
550, rue Cumberland 550 Cumberland Street
Ottawa (Ontario) K1N 6N5 Canada Ottawa, Ontario K1N 6N5 Canada
(613) 562-5841 • Téléc./Fax (613) 562-5338
<http://www.research.uottawa.ca/ethics/index.html>
info@research.uottawa.ca/deontologie/index.html

Annexe P : Formulaire de consentement à la recherche



Université d'Ottawa | University of Ottawa

Faculté d'éducation | Faculty of Education

145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5

Inclusion des élèves issus de l'immigration : Outiller les directions et futures directions d'école franco-canadienne

Madame/Monsieur,

Le but de cette étude est d'acquérir une meilleure compréhension des contextes de formation pour développer les compétences des directions et futures directions scolaires franco-canadiennes quant à l'inclusion des élèves issus de l'immigration.

Cette recherche est supervisée par la chercheuse principale Claire IsaBelle, Ph. D. de la Faculté d'éducation et a reçu l'approbation du Comité universitaire de déontologie.

Procédure : Votre approbation est nécessaire pour mieux comprendre le développement des compétences en inclusion. Votre participation au projet de recherche implique :

- 1) De participer au stage de formation qui se déroulera au Maroc du 30 octobre au 5 novembre 2010.
- 2) D'accepter de vous faire filmer durant le stage de formation au Maroc à des fins de recherche et d'être observé par la chercheuse Claire IsaBelle, Ph. D. et son assistante, Mme Andréanne Gélinas Proulx (étudiante au doctorat).
- 3) D'accepter de partager certaines productions réalisées dans le cadre du stage : fiche d'identification, récit de vie, journal de bord, etc.
- 4) D'accepter de participer à deux entrevues semi-dirigées d'environ 30 minutes : une en personne pendant le stage au Maroc et l'autre par téléphone au Canada après le stage.

Risques : Votre participation au stage de formation au Maroc pourrait vous faire vivre des émotions négatives (frustration, rejet, révolte, anxiété) ou positives (étonnement, fascination) (Cohen-Emerique, 1999, p. 304). Cette étude vous demandera aussi de partager vos perceptions sur le stage de formation au Maroc et sur les impacts personnels et professionnels de celui-ci. Si cela vous cause un inconfort, vous pouvez en discuter avec la chercheuse principale Mme Claire IsaBelle et/ou vous retirer de l'étude à tout moment.

Bénéfice : En participant à cette étude, vous allez contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la formation des administrateurs scolaires. La participation au premier stage de formation au Maroc vise aussi à développer les compétences des stagiaires en inclusion des élèves issus de l'immigration.

Participation volontaire : Votre signature atteste que vous avez été informé des exigences de la recherche proposée et que vous acceptez d’y participer. La participation à cette étude se fait sur une base volontaire et vous avez le droit d’interrompre votre participation en tout temps et/ou de refuser de répondre à toute demande, et cela, sans subir de conséquences négatives. Si vous choisissez de vous retirer de l’étude, les données recueillies jusqu’à ce moment seront détruites. Nous mentionnerons dans le rapport final que certains participants se sont retirés de l’étude.

Confidentialité : Toute l’information obtenue dans le cadre de cette étude demeurera confidentielle. L’accès aux données sera limité à la chercheuse principale et son assistante. Les données (formulaires, *verbatim*, notes de terrain, bandes audio, bandes vidéo, journaux de bord et récits de vie) seront conservées à l’Université d’Ottawa (bureau de la chercheuse principale) dans des lieux verrouillés pendant une période de cinq ans avant d’être détruites. De plus, des pseudonymes seront employés lors de la rédaction du rapport et toutes informations permettant de les identifier ne seront pas publiées.

Contact : Toutes les questions concernant cette étude peuvent être adressées à Claire IsaBelle. Pour tout renseignement sur les aspects éthiques de cette recherche, vous pouvez vous adresser au Responsable de l’éthique en recherche, Université d’Ottawa, Pavillon Tabaret, 550, rue Cumberland, pièce 159, (613) 562-5841 ou ethics@uottawa.ca.

Dans le cas d’une réponse affirmative comme négative de votre part, nous vous serions reconnaissantes d’apporter ce formulaire dûment rempli au Maroc et de nous le remettre lors de la première rencontre avec nous.

Si vous souhaitez être mis au courant lors de la publication des résultats, veuillez inscrire votre intérêt sur ce formulaire.

☞ **Veillez conserver une copie de ce document dans vos dossiers.**

J’accepte de participer à cette étude conduite au cours du Stage de formation au Maroc menée par Claire IsaBelle, Ph. D. de la Faculté d’éducation de l’Université d’Ottawa.

Signature du participant : _____ **Date :** _____

Nom : _____ (*inscrire le nom en lettres moulées*)

Signature de la chercheuse : _____ **Date :** _____

Nom : CLAIRE ISABELLE

J’aimerais être informé lors de la publication du rapport de recherche ou tout autre document pertinent ☐

Annexe Q : Grille d'analyse : arbre hiérarchique des catégories

Première rubrique : Perception de la définition de la compétence interculturelle

1.1. Composante « attitudes »

1.1.1. Sentiment d'autoefficacité

Réfère aux unités de sens se rapportant aux sentiments d'être capable et d'être compétent, à la persévérance et aux capacités vis-à-vis des défis interculturels, au courage, à la confiance.

Ex. : « il faut être quand même confiant et à l'aise dans tout ça. À l'aise de faire des erreurs et de se reprendre comme on ferait dans n'importe quel autre contexte. De se voir comme apprenant et puis de se permettre des erreurs et de se les pardonner » (Sylvie, 1^{re} entrevue).

Ex. : « je peux dire au moins que ceci [le stage] va me donner une confiance ou une intelligence interculturelle. C'est de voir quelqu'un d'une autre culture puis d'être capable de rejoindre cette personne-là » (Alain, 1^{re} entrevue).

1.1.2. Ouverture

1.1.2.1. Ouverture à la diversité

Réfère aux unités de sens se rapportant à l'ouverture, à la reconnaissance, à la sensibilité et à la valorisation de la diversité, à l'accueil de la différence, à l'acceptation, au fait de ne pas porter de jugement.

Ex. : « parce qu'au fond la direction c'est le leader, alors elle donne l'exemple aux enseignants et à tout le personnel en fait. C'est elle que les parents voient pour la première fois. Les premières rencontres c'est avec la direction scolaire, alors s'il y a un problème c'est la direction qu'on va voir. Alors au niveau des parents, au niveau de la communauté il y a aussi des liens concrets. Les enfants [...] sont avec l'enseignant sauf que la direction c'est la personne de pouvoir dans l'école pour le vivre ensemble. C'est certain qu'on le sait si la direction n'est pas ouverte [...] Elle ne peut pas être un bon leader dans ce cas-là [...] quand on dit "fais ce que je dis, pas ce que je fais" bien ça ne fonctionne pas » (Sophie, 2^e entrevue).

Ex. : « donc d'être capable de s'ouvrir à l'autre pour être capable d'avoir de l'information et de s'ouvrir pour être capable de partager des choses » (Nicole, 2^e entrevue).

1.1.2.2. Respect des autres

Réfère aux unités de sens se rapportant au respect de l'autre, de leur façon d'être, de leurs valeurs, de leurs opinions, de la différence, au fait de voir l'autre comme son égal, à la paix, au fait de ne pas chercher à vouloir changer l'autre et de ne pas imposer sa façon de penser et de faire.

Ex. : « quand j'ai une compétence interculturelle, l'autre est capable de vivre sans se sentir menacé, attaqué ou autre. [...] C'est un regard certain puis c'est une attitude aussi qui fait en sorte qu'on est capable de vivre ensemble tout le monde » (Henri, 2^e entrevue).

Ex. : « il y a du respect qui est attaché à ça. Je pense qu'une personne qui est culturellement compétente est capable de parler à l'autre en tant qu'égal » (Nicole, 2^e entrevue).

1.1.2.3. Motivation à l'apprentissage interculturel

Réfère aux unités de sens se rapportant à la motivation d'apprendre (langues, religions, traditions, etc.), à la curiosité, au fait de vouloir faire des découvertes.

Ex. : « une volonté de connaître d'autres cultures » (Lucie, 1^{re} entrevue).

Ex. : « je dirais qu'il faut premièrement qu'on ait une curiosité pour d'autres cultures » (Nicole, 2^e entrevue).

Ex. : « c'est une richesse puis c'est [agréable] d'entrer en contact avec des gens d'autres cultures. Autant les gens d'autres cultures que moi-même, nous avons à gagner. Je peux dire que ça [le stage] m'a peut-être ouvert les yeux pour être plus attiré à entrer en conversation avec des gens d'autres cultures. On peut faire beaucoup d'échanges et mutuellement on peut apprendre les uns des autres » (Alain, 1^{re} entrevue).

1.1.2.4. Changement de ses perceptions

Réfère aux unités de sens se rapportant au changement de son regard, de sa vision, de sa perception (préjugés, stéréotypes) par rapport aux gens, à certaines pratiques, à la religion, etc.

Ex. : « pouvoir remettre en question ta perception des choses » (Sylvie, 1^{re} entrevue)

Ex. : « j'ai bien aimé [être jumelée avec une] dame parce que j'ai beaucoup de mal avec la façon dont on traite les femmes quelques fois au Canada et dans le monde musulman et puis j'ai été contente de la voir, ça m'a aidé à mieux comprendre. Le fait que j'ai dû manger avec elle, être son ombre pendant une journée, voyager avec elle en taxi dans son école et le contact avec ma direction jumelée, c'est essentiel » (Lucie, 1^{re} entrevue)

1.1.2.5. Attachement, amitié, se sentir plus proche des gens d'autres cultures

Réfère aux unités de sens se rapportant à l'attachement envers des gens d'une autre culture et un autre pays, à l'amitié ressentie, au sentiment d'appartenance, de complicité et de proximité entre Franco-Canadiens et Marocains.

Ex. : « tisser de belles amitiés » (Sylvie, Questionnaires de l'intelligence culturelle).

Ex. : « il me semble que j'ai grandi dans ce domaine cette semaine. Je me sens plus près des gens, des Marocains » (Lucie, Questionnaires de l'intelligence culturelle).

1.1.3. Conscience de soi

1.1.3.1. Se connaître

Réfère aux unités de sens se rapportant à la meilleure connaissance qu'ont les stagiaires d'eux-mêmes, de leurs limites, de ce qu'ils ressentent au contact d'une autre culture, de leurs réactions vis-à-vis des conflits de valeurs, de leurs attitudes, de leurs préjugés, de leur compétence interculturelle.

Ex. : « je comprends mieux ce que je ressens au contact d'une autre culture. J'ai donc plus de contrôle sur mes actions et réactions ». (Lucie, Questionnaires de l'intelligence culturelle).

Ex. : « si je fais attention à l'autre c'est parce que je me connais » (Henri, 2^e entrevue).

1.1.3.2. Respect de soi, de ses cultures, ne pas être assimilé

Réfère aux unités de sens se rapportant aux stagiaires franco-canadiens et au fait de ne pas cacher sa personnalité, de respecter qui l'on est et nos valeurs, de se faire respecter (respect mutuel), de ne pas se faire complètement assimiler.

Ex. : « [...] les deux parties en sortent gagnantes et non lésées [lorsque deux personnes communiquent] tout en assurant qu'il y a une forme de respect mutuel » (Alain, 1^{re} entrevue).

Ex. : « les deux se sentent respectés; en même temps que tu sentes que ta personne, tes valeurs sont respectées. Ça fonctionne des deux côtés » (Alain, 2^e entrevue).

Ex. : « Ici [au Maroc], je me suis retenu, je me retiens parce que je sais que ce n'est pas ma culture. Je ne peux pas agir de la même façon ici qu'au Canada. Est-ce cela la compétence interculturelle : retenir qui je suis comme individu, retenir mon comportement canadien et rester plutôt plus sobre, plus humble? Je ne suis pas certain » (Jacques, 1^{re} entrevue).

Ex. : « [...] en essayant de marier les deux [cultures]. Alors, il y a toujours ce respect d'où on vient, mais aussi le désir de partager [...]. Encore une fois, c'est un équilibre parce que c'est toujours fragile ce genre de discussions qu'on peut avoir avec quiconque. Alors, il faut mettre des gants. Il faut avoir du tact. Je dirais que c'est l'habileté de justement jongler avec ça. C'est un peu une danse, j'apprends un peu sur toi, puis tu apprends un peu sur moi. Et puis, voyons comment tu peux être mieux. Alors la compétence interculturelle, c'est de souhaiter la bienvenue. Ce n'est pas la tolérance, c'est vraiment embrasser la nouvelle culture et puis dire : voici ce qu'on peut t'offrir et toi que peux-tu m'offrir? » (Lucie, 2^e entrevue).

1.2. Composante « connaissances »

1.2.1. Connaissances sur différentes cultures

1.2.2. Connaissances sur différents systèmes scolaires

Réfère aux unités de sens se rapportant aux connaissances sur différents systèmes scolaires, leurs acteurs, leur fonctionnement, leurs pratiques, leur pédagogie, etc.

Ex. : « Cette journée a permis de voir aussi la gestion au quotidien de cette école. Quand les gens venaient voir la direction, ce n'était pas tellement différent de ce qui se passe chez moi dans une journée quand j'ai des enseignants qui viennent me voir et me demandent de prendre des décisions. Donc, mon homologue avait aussi à prendre des décisions au même titre que moi j'ai à en prendre. Donc c'était intéressant de voir la similarité. Par contre, la façon dont ils fonctionnent, c'était plus au niveau administratif, j'étais surpris de voir qu'il y a encore beaucoup de papier. J'étais

surpris un petit peu parce que l'école où j'étais c'était quand même une école renommée au niveau technologique » (Jacques, 2^e entrevue).

Ex. : « Le parrainage nous a ouvert les yeux sur plein de choses. Par exemple, le personnel parle bien français, mais tu sais moi je me suis retrouvée dans les classes en arabe puis les élèves ne parlent presque pas le français » (Sophie, 2^e entrevue).

1.3. Composante « habiletés »

1.3.1. S'adapter

1.3.1.1- Se décentrer, démontrer de l'empathie

1.3.1.2- Modifier son agir et sa communication

1.3.2. Analyser/s'autoanalyser

1.3.2.1- Analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité

1.3.2.2- Faire de l'introspection et s'autoévaluer

1.3.3. Utiliser des stratégies d'apprentissage : observer, écouter, questionner ET discuter

1.3.4. Inclure

1.3.4.1. Identifier et répondre aux besoins des immigrants de l'école pour développer leur plein potentiel, résoudre des conflits à l'école

1.3.4.2. Ouvrir sa communauté scolaire à la diversité

1.3.4.3. Combattre les injustices et les mécanismes d'exclusion

1.3.5. Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française : faire une place pour tout le monde dans un projet commun (francophonie)

1.4. Continuum de développement de la compétence interculturelle

Deuxième rubrique : Perception des stagiaires du développement de leur compétence interculturelle

2.1. Avant le séjour au Maroc

2.1.1. Composantes et indicateurs développés

2.1.1.1. Composante « attitudes »

2.1.1.1.1. Sentiment d'autoefficacité

2.1.1.1.2. Ouverture

2.1.1.1.2.1. Ouverture à la diversité

2.1.1.1.2.2. Respect des autres

2.1.1.1.2.3. Motivation à l'apprentissage interculturel

2.1.1.1.2.4. Changement de ses perceptions

2.1.1.1.2.5. Attachement, amitié, se sentir plus proche des gens d'autres cultures

2.1.1.1.3. Conscience de soi

2.1.1.1.3.1. Se connaître

2.1.1.1.3.2. Respect de soi, de ses cultures, ne pas être assimilé

2.1.1.2. Composante « connaissances »

2.1.1.2.1. Connaissances sur différentes cultures

2.1.1.2.2. Connaissances sur différents systèmes scolaires

2.1.1.3. Composante « habiletés »

2.1.1.3.1. S'adapter

2.1.1.3.1.1. Se décentrer, démontrer de l'empathie

2.1.1.3.1.2. Modifier son agir et sa communication

2.1.1.3.2. Analyser/s'autoanalyser

2.1.1.3.2.1. Analyser des rapports et des situations pour voir la diversité et l'universalité

2.1.1.3.2.2. Faire de l'introspection et s'autoévaluer

2.1.1.3.3. Utiliser des stratégies d'apprentissage : observer, écouter, questionner ET discuter

2.1.1.3.4. Inclure

2.1.1.3.4.1. Identifier et répondre aux besoins des immigrants de l'école pour développer leur plein potentiel, résoudre des conflits à l'école

2.1.1.3.4.2. Ouvrir sa communauté scolaire à la diversité

2.1.1.3.4.3. Combattre les injustices et les mécanismes d'exclusion

2.1.1.3.5. Assurer la vitalité et la pérennité de la langue française : faire une place pour tout le monde dans un projet commun (francophonie)

2.1.2. Composantes et indicateurs non développés

Idem que 2.1.1

2.2. Pendant le séjour au Maroc

2.2.1. Composantes et indicateurs développés

Idem que 2.1.1

2.2.2. Composantes et indicateurs non développés

Idem que 2.1.1

2.3. Après le séjour au Maroc

2.3.1. Composantes et indicateurs développés

Idem que 2.1.1

2.3.2. Composantes et indicateurs non développés

Idem que 2.1.1

Troisième rubrique : Perception des conditions du stage qui influencent le développement de la compétence interculturelle

3.1. Conditions du stage qui contribuent à développer la compétence interculturelle

3.1.1. Moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires

3.1.1.1. Expériences *in situ* vécues

Réfère aux unités de sens se rapportant au fait de vivre dans le milieu naturel marocain, d'être plongé et de baigner dans une culture, d'utiliser les transports

en commun, de visiter différents milieux (exclus les commentaires portant sur les interactions avec les Marocains).

Ex. : « on a vu, entendu, senti, goûté, touché tellement de choses, de personnes différentes et constamment du lever au coucher pendant une semaine [...] C'est riche ça » (Sylvie, 1^{re} entrevue).

Ex. : « Par contre, il n'y a rien de tel que de vivre la chose, je veux dire on peut voir la chose en photo, on peut manger marocain autour d'une table dans une salle de classe, mais il n'y a rien de tel que de respirer le Maroc puis de vivre à côté des Marocains » (Lucie, 2^e entrevue).

3.1.1.2. Échanges (interactions) vécus non planifiés avec les Marocains

Réfère aux unités de sens se rapportant aux relations et aux interactions non planifiées avec les Marocains. Ces unités de sens excluent celles qui impliquent des Marocains qui sont directement engagés dans le stage comme les directions marocaines, les guides-accompagnateurs, M. Imad.

Ex. : « Ça a été important pour moi de côtoyer de vraies personnes, de vrais Marocains, pas les voir dans des films » (Lucie, 2^e entrevue).

Ex. : « S'offrir l'occasion d'échanger et de vivre quelque temps avec des gens d'ailleurs, c'est se permettre de voir et d'entendre d'autres perceptions sur une même réalité. C'est de voir l'autre côté de la médaille, de se remettre en question et de se redéfinir en tant que personne » (Sylvie, journal de bord).

3.1.2. Activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc

3.1.2.1. Parrainage proposé

3.1.2.2. Échanges (interactions) planifiés et organisés avec les Marocains

3.1.2.3. Visites suggérées dans les écoles marocaines

3.1.2.4. Ateliers organisés

3.1.2.5. Exercices brise-glace développés

3.1.2.6. Rendez-vous en ligne suggérés entre les stagiaires au Maroc et leur école au Canada

3.1.3. Accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc

3.1.3.1. Discussion réalisée entre Franco-Canadiens et activités réflexives proposées

3.1.3.2. Formation prédépart offerte au Canada

3.1.3.3. Encadrement dispensé par des guides-accompagnateurs marocains au Maroc

3.1.3.4. Réflexion élaborée en groupe ou individuellement après le séjour

3.1.3.5. Séance d'orientation donnée au Maroc

3.1.3.6. Questionnaires de la compétence interculturelle fournis avant et après le séjour

3.1.4. Engagement déployé par les stagiaires et climat instauré dans le groupe

3.1.4.1. Dynamique de groupe positive établie

3.1.4.2. Engagement personnel et ouverture déployés par les stagiaires

3.1.4.3. Émotions ressenties

3.1.4.4. Accueil reçu des Marocains

3.1.5. Conditions du milieu canadien ressenties par les stagiaires

3.1.5.1. Encouragements du conseil scolaire ressentis

3.1.5.2. Présence ressentie d'EII dans son école ou d'immigrants dans son pays

3.2. Conditions du stage qui peuvent limiter le développement de la compétence interculturelle

3.2.1. Engagement déployé par les stagiaires et climat instauré dans le groupe

3.2.1.1. Dynamique de groupe négative

Réfère aux unités de sens se rapportant à une dynamique négative du groupe ou à une attitude négative de quelques membres qui auraient pu démotiver les stagiaires à réaliser les activités prévues.

Ex. : « S'il y a quelqu'un qui ne partage pas les intérêts du groupe cela peut être une limite. Par exemple, les soirées qu'on a passées à travailler ou nos groupes de conversation. Imagine qu'une fois, une ou deux personnes ne sont pas intéressées du tout et ne veulent rien savoir. Ça brise l'atmosphère. Ça encourage ceux qui sont "borderline" à faire ce qu'ils ne doivent pas faire. Alors, je pense que c'est important de sélectionner ce groupe pour que tout le monde soit à la tâche et que tout le monde soit impliqué » (Lucie, 2^e entrevue).

Ex. : « Nous, on était super chanceux, on avait une équipe extraordinaire, mais refais le stage avec une équipe où les gens ne veulent pas investir de leur temps, de leurs énergies. [...] pour aider à développer les compétences [tu as une seule chance], si tu la manques c'est fini » (Henri, 2^e entrevue).

3.2.1.2. Désengagement personnel et manque d'ouverture des stagiaires

Réfère aux unités de sens se rapportant au fait que les apprentissages sont proportionnels au niveau d'engagement d'une personne dans sa formation, au désengagement des stagiaires vis-à-vis certaines activités et au manque d'ouverture (ne pas accepter les conditions du stage et ne pas accepter de développer sa CI).

Ex. : « On retire toujours ce qu'on a investi. Alors quand vous choisissez votre groupe pour y aller; bien sûr qu'on peut l'ouvrir à tout le monde, mais il faut le passer quand même au peigne fin selon l'intérêt. Ça ne veut pas dire qu'il faut prendre des gens qui sont déjà avertis et puis qui ont une compétence interculturelle extraordinaire, mais prendre des gens qui vont accepter; qui vont accepter le contrat dans lequel ils s'engagent; qui vont accepter une ouverture sur quelque chose d'autre; qui vont accepter comme je l'ai dit avant l'encadrement, d'être accompagnés. Je pense que c'est important. Alors des limites, il y en a s'il y a quelqu'un qui arrive avec l'esprit fermé et puis qu'il voit ça comme un voyage touristique. Mais moi, je n'ai pas senti ça du tout parmi les candidats, les membres de notre groupe. Tout le monde est venu chercher quelque chose et tout le monde a travaillé fort » (Lucie, 2^e entrevue).

Ex. : « Je n'y suis pas retournée [aux lectures]. C'est un manque de temps [...] On est bombardé de choses et puis je n'ai vraiment pas eu le temps » (Lucie, 2^e entrevue).

3.2.1.3. Réalité cachée par des Marocains

Réfère aux unités de sens se rapportant au fait que des stagiaires ont perçu que les Marocains leur ont peut-être caché une partie de leur réalité.

Ex. : « J'ai l'impression d'avoir été protégée. Je le pense encore. Il faudrait que je sois ici [au Maroc] plus longtemps pour être convaincue de ce que j'ai vu » (Sophie, 1^{re} entrevue).

Ex. : « Nous étions protégés [au Maroc] parce qu'on voulait qu'on ait une bonne expérience. Ça je l'ai ressenti, mais en même temps nous avons quand même partagé avec des directions marocaines » (Sophie, 2^e entrevue).

3.2.2. Conditions du milieu canadien ressenties par les stagiaires

3.2.2.1- Ne pas recevoir d'encouragements du conseil scolaire

3.2.2.2- Ne pas avoir d'EII dans son école et ne pas ressentir la présence d'immigrants dans son pays

3.3. Conditions pour améliorer le stage

3.3.1. Offrir plus de moments non structurés aux stagiaires au Maroc

3.3.1.1. Accorder de l'importance aux visites pédagogique-touristiques

Réfère aux unités de sens se rapportant aux visites pédagogique-touristiques qui auraient pu être fortement suggérées aux stagiaires lors du séjour au Maroc.

Ex. : « Ça dépend encore du temps qu'on a. J'aurais apprécié avoir eu un peu plus de temps pour visiter. Je suis allé visiter Rabat [...], mais j'aurais aimé ça aller à d'autres endroits. Je ne pouvais pas, car j'avais dix jours puis c'était tout. Je sais quand même qu'il y en a qui ont pu le faire après. On n'était pas tous dans le même contexte. Alors, je vois deux possibilités, soit qu'on ajoute des journées de stage, soit que dans le stage même il y ait peut-être [...] des possibilités de visiter. [...] il faudrait regarder, est-ce que toutes les journées à Settat étaient efficaces? [...] est-ce qu'on aurait pu se passer de telles choses? » (Jacques, 2^e entrevue).

Ex. : « on a quand même eu un bon souper avec monsieur Imad et sa famille, mais moi je l'aurais organisé avant qu'on aille [en profondeur] dans le stage. Quelque chose de simple. [Par exemple], un souper puis une visite touristique. On aurait pu visiter tous ensemble une mosquée. Quelque chose de simple, mais je trouve que ça aurait été important de faire quelque chose en famille pour créer des liens » (Alain, 2^e entrevue)

3.3.1.2. Inclure des activités extrascolaires avec la direction d'école marocaine

Réfère aux unités de sens se rapportant aux activités extrascolaires que les directions marocaines auraient pu faire vivre aux stagiaires franco-canadiens.

Ex. : « J'avoue que j'aurais aimé prendre un après-midi avec ma direction d'école [marocaine], mais pas dans l'école. J'aurais aimé partir avec lui aller voir quelque chose que ce soit dans le milieu rural ou voir des choses qui ne sont pas touristiques, mais qui sont authentiques [...] Par exemple, "Jacques, je t'amène aujourd'hui à la mosquée où je vais prier". Juste pour voir parce que les mosquées qu'il y a à Casablanca sont quand même touristiques. Ils m'ont

invité, j'avoue, pour une affaire, mais c'était à la fin puis je pense que ça aurait été trop pour moi, il m'a invité à coucher chez lui » (Jacques, 1^{re} entrevue).

Ex. : « Il y en a qui ont eu la chance de rencontrer la famille d'une direction ou de la direction d'école avec laquelle ils étaient jumelés. J'aurais aimé avoir cette chance. J'étais un petit peu jaloux. Tu sais à un moment donné on [s'est questionné à savoir si on] passait une nuit à la maison de la direction? Moi, je l'aurais fait. Je l'aurais fait, mais je peux voir que ça peut être délicat, mais passer quelques heures, une heure, visiter au moins. J'aurais été curieux de visiter [et de rencontrer la famille]. J'ai rencontré par accident la fille du directeur, mais j'aurais aimé connaître un peu plus sa famille. Comment ils vivent au niveau de sa famille? J'aurais vraiment été intéressé » (Alain, 2^e entrevue).

- 3.3.2. Modifier les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc
 - 3.3.2.1. Bonifier le parrainage
 - 3.3.2.2. Améliorer les ateliers
 - 3.3.2.3. Encadrer l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école »
 - 3.3.2.4. Respecter l'horaire des pauses métacognitives et offrir différents supports pour rédiger le journal de bord
 - 3.3.2.5. Réviser le déroulement de la fête de départ (échanges planifiés avec les Marocains)
- 3.3.3. Améliorer l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc
 - 3.3.3.1 Parfaire la formation prédépart
 - 3.3.3.2. Améliorer la formation après le séjour au Maroc
 - 3.3.3.3 Jumeler deux stagiaires franco-canadiens ensemble pendant le stage interculturel
 - 3.3.3.4. Peaufiner l'animation et l'encadrement offerts par les formatrices
 - 3.3.3.5. Encadrer la communication TIC entre les stagiaires canadiens et les directions d'école marocaine
- 3.3.4. Changer certains aspects technico-pratiques du stage
 - 3.3.4.1. Planifier un séjour plus long au Maroc
 - 3.3.4.2. Choisir un autre pays
- 3.3.5. Proposer aux stagiaires de concevoir des projets à long terme
 - 3.3.5.1. Proposer des activités de développement international
 - 3.3.5.2. Faire venir les Marocains au Canada

Annexe R : Modification de l'horaire à la suite de la mise à l'essai du stage

	samedi 30 oct.	dimanche 31 oct.	lundi 1 nov.	mar. 2 nov.	mercredi 3 nov.	jeudi 4 nov.	vendredi 5 nov.	6 nov.
AM	8 h 45 Regroupement à la réception de l'hôtel et rencontre de M. Abulkacem 20 minutes de marche pour aller à la gare de train. 9 h 30 train (45 min à 1 h). Arrivée au centre-ville de Rabat Activité pédagogique-touristique à Rabat	9 h 45 Regroupement des FC à la réception de l'hôtel 10 h Départ en taxi pour le CMÉC 10 h 30 à 11 h 30 Séance d'orientation par M. Imad au CMÉC	9 h Regroupement des FC à l'hôtel 9 h 30 à 10 h 30 Cérémonie d'ouverture (FC et M) 10 h 45 – 11 h Entrevues avec les médias 11 h à 12 h Visite d'un collège 2 présentations par les M Activités B-Glace FC et M : <i>Chaîne et Objet mystère</i>	?? h ?? La direction d'école marocaine vient chercher le stagiaire FC (être là pour le début de la journée d'école) Parrainage	8 h 30 Regroupement des FC à la réception de l'hôtel Départ pour le lycée en taxi 9 h Activités B-Glace : <i>Mimes</i> ATELIERS 1.4 présentations des FC 2.2 présentations des M 3.3 présentations des FC	9 h 45 Regroupement des FC à la réception de l'hôtel 10 h Retour à Casablanca en taxi Attente du départ du train dans un café 11 h Rendez-vous en ligne avec son école 11h00 Retour à Casablanca en train Pause méta	9 h à 11 h Séance plénière Et Remue-méninges sur les chocs du retour Autoévaluation de la compétence interculturelle et remise des journaux de bord	fête nationale la marche verte
MIDI		1-ENSEMBLE FC ~~12 h à 13 h 30~~ restaurant près du CMÉC	2-ENSEMBLE FC+M 12 h à 13 h 30 repas au lycée	3-DINER AVEC VOTRE COLLÈGUE MAROCAIN	4-ENSEMBLE FC+M 12 h à 13 h 30 repas au lycée	5-LIBRE	6- LIBRE	
PM	16 h Départ de la gare de Rabat (1 h de train)	13 h 30 Retour en taxi à l'hôtel Idou Anfa Très peu de temps pour la préparation des ateliers ou Rendez-vous en ligne OU temps libre Pause méta 16 h Regroupement FC et M. Bouja à l'hôtel. Départ en taxi pour la gare. Rencontre de Mme Zineb.	14 h à 18h00 Visite de 2 écoles (1 primaire, 1 lycée)	Parrainage	13 h 30 ATELIERS- SUITE	14 h 15 à 17 h ~~Visite de 2 écoles à Casablanca à la marche : (1 collège et 1 primaire)~~ Entrevue de 30 minutes avec les stagiaires FC Ou/et Temps libre	14 h Regroupement des FC à la réception de l'hôtel pour le départ à Marrakech et rencontre de M. Sayh 3 h de train	15 h 30 départ de Marrakech Retour à Casa ou départ pour Fès
SOUPER	19 h Regroupement des FC (<i>Qui suis-je?</i>) + rencontre de M. Imad + souper ensemble FC	ENSEMBLE FC (souper hôtel) + Séance plénière	ENSEMBLE FC (souper au restaurant) + Séance plénière	ENSEMBLE FC (hôtel) + Séance plénière + Préparation pour les ateliers à la réception de l'hôtel ou Rendez-vous en ligne avec son école ou temps libre	19 h départ de l'hôtel vers le lycée Fête de départ -repas FC + M -remise des certificats M + FC -animation	ENSEMBLE FC (restaurant) + discussion sur les pratiques réussies dans leur école		
Soirée	20 h 30 Regroupement des FC dans une salle - Ramasser document pour la recherche, remettre l'horaire et précisions -Activités B-Glace <i>si j'étais et défis, peurs, attentes, objectifs</i> Pause méta		Préparation pour les ateliers à la réception de l'hôtel ou Rendez-vous en ligne avec son école ou temps libre	Préparation pour les ateliers à la réception de l'hôtel ou Rendez-vous en ligne avec son école ou temps libre	Séance plénière	Rendez-vous en ligne avec son école ou temps libre Suite des entrevues de 30 minutes avec les stagiaires FC	Suite des entrevues de 30 minutes avec les stagiaires FC	Suite des entrevues de 30 minutes avec les stagiaires FC
	Hôtel : Casa	Hôtel : Settlat	Hôtel : Settlat	Hôtel : Settlat	Hôtel : Settlat	Hôtel : Casa	Hôtel : Casa ou Marrakech	Hôtel : Casa ou Fès

Annexe S : Plan de gestion pour les stagiaires franco-canadiens



Faculté d'éducation

145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5

PLAN DE GESTION¹⁹

**Des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse
dans les écoles de langue française en milieu minoritaire**

Poststage au Maroc

**Andréanne Gélinas Proulx, doctorante
Claire IsaBelle, Ph. D.**

Ottawa, février 2011

¹⁹ Ce document découle d'un travail effectué par Andréanne Gélinas Proulx dans le cadre du cours *Gestion de la diversité en milieu scolaire* (FPE 7003) donné à l'UQAM par Fernand Ouellet à l'automne 2010.

MISE EN CONTEXTE

L'école se situe dans un contexte de plus en plus mondialisé et les mouvements migratoires viennent sans contredit modifier le tissu social canadien. Conséquemment, un des piliers de l'éducation pour le 21^e siècle est d'apprendre à vivre ensemble (Delors, 1996; UNESCO, 2007). Toussaint et Brunet (1997) soulignent « les directions d'école et tout le personnel scolaire, dans un tel contexte, sont appelés à jouer un rôle important d'harmonisation des différences par leur façon de gérer et d'enseigner » (p. 249). Dans cette foulée, que ce soit dans les écoles très ou peu diversifiées sur les plans ethnoculturel, linguistique et religieux, tous les acteurs scolaires sont concernés par le vivre ensemble puisqu'ils côtoient ou côtoieront ces diversités. Les écoles pluralistes visent le respect, l'harmonie entre tous les acteurs scolaires : enseignants, élèves, directions, parents, groupes communautaires. Ces écoles visent aussi l'inclusion et la réussite scolaire de tous les élèves dont ceux issus de l'immigration : une réussite qui se définit en matière de succès scolaire, de diplomation, de sentiment d'appartenance, de bien-être. Quant aux écoles peu diversifiées, elles devraient chercher à préparer les élèves à vivre dans une société pluraliste.

En effet, comme l'admet le Conseil supérieur de l'éducation (1998, cité par Gaudet et Lafortune, 2002, p. 131), même dans une classe que l'on suppose monoethnique et monoculturelle, on doit préparer les élèves à vivre ensemble en harmonie, à l'acceptation de la diversité et de la différence, au développement d'un sentiment d'appartenance [...] à la lutte contre le racisme et la discrimination, entre autres. (Mukamurera, Lacourse, et Lambert, 2006, p. 24)

Les directions et futures directions d'école devraient, dans ce cas, posséder des compétences pour atteindre ces objectifs. Le stage au Maroc 2010 s'inscrit dans un processus de formation. Celui-ci avait pour but de développer la compétence interculturelle chez les directions et futures directions d'école de langue française en milieu minoritaire au Canada étant en contact ou peu en contact avec les diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Le stage visait à développer les composantes émotionnelle, cognitive et comportementale de la compétence interculturelle. Pour ce faire, au Maroc, vous avez été exposés aux diversités ethnoculturelle (les cultures marocaines), linguistique (l'arabe, la langue amazighe, le français, l'anglais, l'espagnol) et religieuse (islam, judaïsme).

 **Or, la question suivante se pose : avec cette compétence en développement, que pouvez-vous faire maintenant dans vos écoles de langue française?**

D'ailleurs, l'un d'entre vous a pris l'initiative d'écrire à tous les participants du stage le 6 décembre 2010, soit un mois après le stage. « Est-ce que quelqu'un a terminé de décanter cette expérience unique? ». « Et notre prochaine étape sera comment faire fleurir le tout ». La question est entière : comment?

Dans les deux prochaines parties (théorique et pratique), nous proposons de poursuivre le développement de votre compétence interculturelle et de ses composantes. D'une part, nous présentons des stratégies qui facilitent la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse (composante cognitive). D'autre part, nous proposons un plan de gestion, soit des actions concrètes à poser dans une école de langue française (composante comportementale). Cependant, il ne s'agit pas d'une panacée aux défis de la gestion des diversités, mais plutôt d'une proposition flexible et adaptable.

PREMIÈRE PARTIE : THÉORIE

Nous sommes à la recherche d'un modèle hypothétique de gestion qui serait utile tant aux directions d'école travaillant dans un contexte de diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse qu'aux directions d'école travaillant dans un milieu moins diversifié sur ces plans. L'approche devrait être systémique, intégrée à la vie scolaire dans son ensemble étant donné que les diversités sont omniprésentes dans toutes les sphères de la société et de l'école.

De plus, en 1997, à la suite d'une étude exploratoire menée auprès de huit directions d'école de Montréal, Toussaint et Brunet font remarquer :

Le troisième constat est la perception des élèves par les directions d'école comme facteur de diversité, générateur de problèmes. En un mot, l'école n'est pas remise en question, mais les élèves et leurs familles le sont. Les directions ne semblent pas se considérer comme faisant partie du problème. [...] Cette vision des choses les conduirait, par exemple, à vouloir changer la réalité des élèves plutôt que leur propre façon de gérer. (p. 269)

Nous voulons donc nous éloigner de cette conception problématique que l'on peut avoir des élèves issus de l'immigration et des diversités pour nous orienter vers un mode de gestion proactif plutôt que réactif pour favoriser la réussite scolaire des élèves, l'inclusion de tous et la cohésion sociale.

Tout compte fait, le modèle de l'éducation interculturelle de Moisset (2010) et les cinq dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks (2007) imbriqués aux domaines d'actions de la compétence culturelle organisationnelle de Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie (2009) ou aux domaines de Ross et Berger (2009) semblent appropriés pour fournir une perspective systémique aux directions d'école de langue française.

Par ailleurs, cinq types de leadership peuvent favoriser la mise en œuvre et le suivi de ces modes de gestion, soit les leaderships : transformationnel (Bass, 1985; Burns, 1978), transformatif (Shields, 2009), éthique (Langlois, 2002) d'équité (Ross et Berger, 2009) et/ou d'inclusion (Ryan, 2006). Bref, cette combinaison, ce nouveau modèle hypothétique, permet de « préparer [tous les acteurs scolaires] à vivre et à travailler dans une société moderne, où la diversité [ethnoculturelle, linguistique et religieuse] est reconnue comme légitime et ne constitue pas un obstacle à la promotion sociale des individus dont les efforts et les talents ont des chances égales d'être reconnus » (Ouellet, 1992, p. 55, cité par Moisset, 2010, p. 129).

1. Description du modèle hypothétique de gestion des diversités dans les écoles de langue française au Canada

Dans cette section, nous présentons d'abord les concepts qui constituent le modèle hypothétique élaboré : l'éducation interculturelle (Moisset, 2010); les cinq dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks (2007); les huit domaines de la compétence culturelle organisationnelle (Bustamante *et al.*, 2009); les quatre domaines de Ross et Berger (2009); ainsi que cinq types de leadership. Pour terminer, nous faisons l'amalgame de ces concepts sous forme graphique dans le but de proposer un modèle hypothétique de gestion de la diversité dans les écoles de langue française au Canada.

1.1. Éducation interculturelle de Moisset (1997, 2010)

Après avoir démontré que le monoculturalisme intégral et le multiculturalisme total ne sont pas des modèles adaptés pour une gestion respectueuse et authentique des diversités, Moisset (1997) propose l'interculturalisme et l'éducation interculturelle comme modèle de gestion des établissements scolaires d'une société pluriethnique.

L'interculturalisme suppose « de prendre en considération les spécificités des groupes ethnoculturels minoritaires²⁰ aussi bien que la culture dominante²¹, dans le respect des uns et des autres » (Moisset, 2010, p. 128). Voilà le défi des gestionnaires franco-canadiens en milieu minoritaire, soit « de permettre la différence et l'altérité tout en gardant l'unité » (Bernoux, 1985, p. 177, cité par Moisset, 2010, p. 134). L'éducation interculturelle peut s'avérer une voie intéressante pour arriver à trouver le juste équilibre. Effectivement, l'éducation interculturelle « est un effort systématique visant à retrouver, en deçà des particularités des cultures spécifiques, les valeurs transcendantes communes à l'humanité » (Ouellet, 1988, cité par Moisset, 2010, p. 129). De plus, « il s'agit de prendre des mesures en faveur d'une interpénétration entre toutes les cultures, permettant de mettre le multicultural en mouvement tout en veillant à ce que les identités spécifiques de chacune des cultures ne soient pas gommées » (Abdallah-Pretceille, 1999, p. 84). Plus précisément, Moisset (2010) présente *le modèle d'éducation interculturelle et de gestion de l'éducation* en trois plans : axiologique, téléologique et praxéologique. Ces trois axes s'appliquent à la fois à la gestion et à l'enseignement et s'immiscent dans toutes les activités de la structure scolaire.

Succinctement, voici les caractéristiques de chacun des plans (Moisset, 2010) :

1.1.1. Plan axiologique (principes, valeurs)

Postulat : Peu importe nos origines ethniques ou nos cultures, il existe une identité commune à l'espèce humaine. Cette identité collective tout comme les identités individuelles sont non permanentes, dynamiques et appelées à se transformer.

Principe : Le dialogue entre les individus ou les groupes ethnoculturels différents est à la base de l'éducation interculturelle.

Valeurs centrales à promouvoir : l'acceptation et le respect de la différence; la reconnaissance et la valorisation de chacun.

De fait, les principes et les valeurs de l'éducation interculturelle intégrés au fonctionnement de l'école auront une influence sur son climat ce qui, par conséquent, favorisera le sentiment d'appartenance, l'engagement à la vie de l'école et la réussite scolaire.

²⁰ Ces groupes sont doublement minorisés, voire triplement dans les écoles en contexte francophone minoritaire au Canada : immigrants, immigrants francophones et immigrants d'une minorité visible (Gérin-Lajoie et Jacquet, 2008).

²¹ En occurrence les francophones en contexte minoritaire au Canada. Or, ce groupe est déjà minorisé compte tenu de son rapport de pouvoir avec la majorité linguistique du pays.

1.1.2. Plan téléologique (finalités, buts, objectifs)

En lien avec le dessein de l'école qui est orienté vers la réussite scolaire et la socialisation, le modèle d'éducation interculturelle de Moisset (2010) retient quatre objectifs :

- 1- « Mieux se connaître dans ses ressemblances et ses différences ». Les différences sont souvent évidentes, alors qu'il faut être plus attentif pour identifier les ressemblances.
- 2- « Relativiser sa propre culture ». Bien que la production et la reproduction de la langue française et des cultures d'expression française soient au cœur de la mission de l'école de langue française en milieu minoritaire, il importe de reconnaître le caractère relatif des cultures. Camilleri (1999) explique qu'il ne peut y avoir hiérarchisation des modèles culturels, l'un n'étant pas supérieur à l'autre. Il importe de voir dans les autres cultures des éléments d'enrichissement pour l'école de langue française.
- 3- « Demythifier et démystifier les préjugés et les stéréotypes ». Il s'agit de les reconnaître, de les nommer et d'identifier ceux qui sont à la source de leurs propagations. Les jugements portés sur les faits et gestes d'une personne doivent concerner l'individu et non le groupe d'appartenance. Nous ajoutons à cet objectif la prise de conscience des privilèges et des inégalités qui nous entourent (Bustamante *et al.*, 2009). Un lien peut être fait avec la quatrième dimension de Banks (voir la section suivante pour la description des cinq dimensions)
- 4- « Développer des attitudes de compréhension et de respect mutuel ». Il s'agit d'être authentique : être soi-même, se respecter et respecter les autres.

1.1.3. Plan praxéologique (actions, activités)

- 1- S'informer sur l'histoire, les cultures et les habitudes des groupes socioculturels et des groupes ethnoculturels. Un lien peut être fait avec la première dimension de Banks.
- 2- Favoriser des activités de dialogue, de communication et d'échange entre les représentants des diversités. Les activités de coopération sont recommandées, car elles demandent d'adhérer à des attitudes d'ouverture et à des comportements respectueux. De surcroît, Ladson-Billings citée par Banks a montré que les enseignants qui connaissent bien les cultures et la vie quotidienne des élèves s'y reportent pour orienter leurs interventions. Pour ce faire, les enseignants ont vécu dans la communauté des élèves; un stage peut donc être pertinent (Tucker, n. d.).
- 3- Prévoir des activités de conscientisation et des activités qui permettront de changer de façon positive les attitudes, les comportements vis-à-vis des différents groupes culturels. À titre d'exemple, il importe de conscientiser tous les intervenants afin qu'ils croient à la réussite de tous les élèves peu importe leurs caractéristiques personnelles.

En somme, ce modèle offre une vision aux directions d'école pour progresser vers l'atteinte du savoir vivre ensemble. Il spécifie aussi les tâches des acteurs. Il importe, lors de sa mise en place, de ne pas se laisser envahir par des préoccupations d'ordre administratif, normatif ou procédural, mais plutôt de redoubler d'effort pour favoriser le plein engagement de tous les acteurs scolaires dans cette démarche (Moisset, 2010). Qui plus est, Abdallah-Pretceille (1999), nous rappelle que l'éducation interculturelle ne vient pas sans une critique systématique de la nature normative de l'école. Il faut être vigilant pour ne pas tomber dans

une atmosphère de misérabilisme ou une folklorisation des cultures. Enfin, un abus de comparaisons et d'analogies présente un risque d'accentuer les stéréotypes. Par ailleurs, il faut savoir que d'autres modèles se valent tels que l'éducation inclusive, l'éducation antiraciste, l'éducation à la citoyenneté/civique, l'éducation pour la démocratie, *cultural relevant pedagogy*, etc. Pour notre part, nous fusionnons le modèle de Moisset (2010) avec les cinq dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks (2007).

1.2. Les cinq dimensions de l'éducation multiculturelle de Banks (2007)

De prime abord, Banks (2007) explique que l'éducation multiculturelle ne signifie pas seulement d'intégrer du contenu multiculturel aux programmes d'études ou faire des repas multiculturels. En effet, les dimensions qu'il décrit vont bien au-delà de cette conception. De fait, les valeurs et les buts rejoignent ceux du modèle de Moisset (2010) venant par conséquent le préciser et le compléter. Voyons les caractéristiques de chaque dimension (Banks, 2007, p. 83).

1.2.1. La première dimension : « intégration de contenu »

La première dimension consiste à intégrer du contenu de diverses cultures au curriculum, des éléments culturels dans l'enseignement. Cela se fait, entre autres, par l'intermédiaire de programmes et de manuels qui tiennent compte et présentent cette diversité (ex. les scientifiques célèbres de par le monde, l'histoire des Africains en Amérique, etc.).

1.2.2. La deuxième dimension : « la construction des savoirs »

La deuxième dimension consiste à expliquer aux élèves que les connaissances qui leur sont transmises sont subjectives en ce sens qu'elles ont été produites en fonction des croyances, des valeurs et des repères sociaux et culturels de leurs auteurs. En conséquence, les savoirs ne sont pas neutres et objectifs; il importe donc de développer l'esprit critique des élèves.

1.2.3. La troisième dimension : « l'équité pédagogique »

La troisième dimension suppose qu'il faut varier le plus possible ses approches d'enseignement pour favoriser l'apprentissage chez des élèves ayant des caractéristiques d'apprentissage, socioculturelles et ethnoculturelles variées. Il s'agit donc d'utiliser diverses approches telles que la coopération (aussi soulignée par Moisset, 2010), les jeux de rôle, les simulations, l'expérimentation.

1.2.4. La quatrième dimension : « la réduction des préjugés »

La quatrième dimension propose à l'ensemble des enseignants de combattre les préjugés pour enrayer le tort qu'ils causent à certains élèves. Le but étant que tous les éducateurs soient sensibles aux préjugés et aux inégalités et qu'ils aident les élèves à développer des attitudes positives envers toutes les « races », toutes les cultures.

1.2.5. La cinquième dimension : « l'empowerment de la culture scolaire et de la structure sociale »

La cinquième dimension vise à propager l'équité non seulement à la classe, mais à l'ensemble de l'école par une réforme systémique. D'une part, Banks parle d'évaluer les parties du système : les méthodes de regroupement des élèves, de recrutement du personnel;

le curriculum, le matériel pédagogique; les attitudes et les perceptions des enseignants, etc. D'autre part, « The systemic view of schools requires that in order to effectively reform schools, the entire system must be restructured, not just some of its parts » (Banks, 2007, p. 85).

Bref, nous voyons un parallèle à faire entre cette dernière dimension et la grille d'observation des huit domaines de la compétence culturelle organisationnelle que nous présentons à la prochaine section.

1.3. Compétence culturelle organisationnelle de Bustamante *et al.* (2009)

Pour bien comprendre comment et dans quels domaines exactement du monde scolaire le modèle de l'éducation interculturelle (Moisset, 1997, 2010) et la cinquième dimension de Banks peuvent s'immiscer, il nous semble pertinent de nous référer au concept de compétence culturelle organisationnelle de Bustamante *et al.* (2009). D'abord, le concept émerge du champ des soins de santé et des services sociaux, soit « [the] organization's ability to perform effectively in cross-cultural situations through a congruent set of behaviors, attitudes, and policies (Cross, Bazron, Dennis, & Isaacs, 1989; Pederson, 2000; Sue, 1999) » (Bustamante *et al.*, 2009, p. 797 et 798). En éducation, les auteurs précisent qu'il est possible de reconnaître la compétence culturelle scolaire (*schoolwide cultural competence*) quand les besoins et les expériences des divers groupes de l'école et de la communauté extrascolaire sont reflétés dans les politiques de l'école, les programmes, les pratiques, les artefacts et les traditions.

En d'autres mots, l'école doit démontrer sa capacité à inclure, à valoriser, à respecter les divers groupes (majoritaire et minoritaire) dans huit domaines :

- 1- vision et mission de l'école;
- 2- curriculum;
- 3- interactions et leadership;
- 4- enseignants;
- 5- enseignement et apprentissage;
- 6- parents et communauté;
- 7- gestion des conflits;
- 8- évaluation.

Par ailleurs, Bustamante *et al.* (2009) offrent un outil pour évaluer les huit domaines de la compétence, soit une grille d'observation *The School-Wide Cultural Competence Observation Checklist* (Annexe T-A et T-B). La fidélité des items de la grille a été validée auprès de 151 leaders scolaires aux États-Unis. Concernant l'évaluation, selon Bustamante *et al.* (2009), plusieurs théoriciens en leadership éducationnel croient qu'un examen approfondi de la culture scolaire et de ses structures organisationnelles conscientise les leaders scolaires et révèle les valeurs et les pratiques organisationnelles inéquitables qui font obstacle à la réussite scolaire des élèves. Ainsi les observateurs de la compétence culturelle organisationnelle peuvent-ils se référer à 33 items répartis dans les huit domaines pour orienter leurs observations.

Ross et Berger (2009), à la manière de Bustamante *et al.* (2009), présentent plutôt quatre domaines d'action et 16 stratégies. Ces stratégies sont présentées ci-après.

1.4. Stratégies pour un leadership d'équité de Ross et Berger (2009)

La recension de Ross et Berger (2009) fait état de 16 stratégies destinées aux leaders scolaires pour favoriser l'équité et la gestion des diversités au sein de leur institution. Ces stratégies s'appuient sur des recherches portant sur cinq groupes d'élèves (de diversité) : les élèves à besoins spéciaux; les élèves des minorités religieuses, culturelles et raciales; les élèves socioéconomiquement désavantagés; les groupes de femmes et les élèves aux orientations sexuelles minoritaires. Les 16 stratégies proposées sont regroupées en quatre grands domaines. Voici un aperçu des stratégies regroupées par domaines :

1.4.1. Interprétation du curriculum

Encourager le personnel à parler de questions touchant la diversité, les valeurs et la justice sociale; Modéliser l'équité auprès du personnel de l'école; Clarifier les fausses conceptions à propos de questions touchant l'équité; Créer un environnement sécuritaire.

1.4.2. Pratiques d'enseignement

Soutenir, par un leadership pédagogique, les enseignants afin qu'ils donnent aux élèves tout ce dont ils ont besoin; Fournir à tous les élèves l'accès à tout le curriculum (Qui a accès aux activités d'enrichissement, aux sports? etc.); Reconnaître le risque de biais dans l'identification des élèves à besoins spéciaux; Soutenir les pratiques pédagogiques fondées sur la recherche.

1.4.3. Évaluations et tests diagnostiques

Mettre sur pied un système pour mesurer les progrès quant à la réduction des écarts de réussite entre les différents groupes; Offrir des adaptations appropriées lors des évaluations diagnostiques; Décourager les stratégies qui cherchent à déjouer les systèmes de reddition de compte; Célébrer tous les succès; Augmenter la fiabilité des évaluations pour les populations d'élèves diversifiées; Éviter les biais culturels, linguistiques et de genre dans l'écriture des questions.

1.4.4. Implication communautaire

Reconnaître l'expertise des parents et de la communauté; Créer des partenariats avec les parents pour soutenir les apprentissages. Moisset (2010) parle d'ailleurs qu'il faut que l'école améliore autant de façon qualitative que quantitative ses rapports avec les parents et la communauté.

Ce modèle montre bien que la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse demande une approche systémique et globale. Nous avons intégré ces 16 stratégies (quatre domaines) à la grille d'observation des huit domaines de la compétence culturelle organisationnelle (Annexes A et B).

1.5. Les cinq types de leadership

Finalement, pour être en mesure de mettre en place ces modes de gestion dans l'école, la direction d'école doit parallèlement faire preuve de leadership. D'ailleurs, Bustamante *et al.* (2009) s'appuient sur une dizaine d'auteurs pour montrer qu'un leadership sensible aux questions ethnoculturelles influence positivement le succès scolaire et l'engagement des élèves vis-à-vis de leurs environnements scolaires. De plus, Moisset (2010) mentionne que « [Le modèle de l'éducation interculturelle] ne serait pas complet si [...] la participation des intervenants – et donc leur responsabilisation – ne devenait pas un facteur

majeur des processus décisionnels dans le fonctionnement interne de l'école » (p. 136). Nous avons, par conséquent, choisi cinq types de leadership qui favorisent la gestion de la diversité que nous présentons ci-après.

1.5.1. Leadership transformationnel

De fait, la direction d'école doit mobiliser le personnel scolaire. Pour ce faire, elle peut recourir à un **leadership transformationnel** (Bass, 1985; Burns, 1978). Pour Bass (1985) repris dans Colletette (1991) « le leader transformationnel [...] ferait émerger chez les subordonnés des aspirations transcendant leurs intérêts propres et activant la mobilisation des énergies » (p. 57). La comparaison de Sashkin (2004) de huit modèles de leadership transformationnel montre que : « pour communiquer sa vision, le leader doit d'abord en présenter une. Il doit avoir une bonne confiance en lui pour la communiquer efficacement. Il doit être disposé à partager le pouvoir et les ressources pour être capable de créer des opportunités d'*empowerment*. Sans cette habilitation, la vision du leader ne restera que rêve. Finalement, le tout doit se faire dans le respect et la considération » (Sashkin, 2004, cité par Labelle, 2006, 4^e génération, p. 7).

1.5.2. Leadership transformatif

Shields (2009) construit sur les théories du leadership transformationnel pour amener le leadership à un niveau qui permet d'envisager des transformations sociales, soit le **leadership transformatif**. « Transformative leadership begins with questions of justice and democracy; it critiques inequitable practices and offers the promise not only of greater individual achievement but of a better life lived in common with others. It inextricably links education and educational leadership with the wider diverse social context within which it is embedded » (Shields, 2009, p. 2). Cette forme de leadership prend aussi racine dans les théories du leadership moral ou éthique.

1.5.3. Leadership éthique

Basé sur le leadership moral (Sergiovanni) ou éthique (Starratt), Langlois (2002) avance qu'un **leadership éthique** repose sur un engagement des individus, et ce, sur une base de rapports égalitaires. Elle ajoute que le leader éthique respecte et fait respecter les principes et les valeurs qui sous-tendent l'organisation; principes et valeurs qui sont actualisés à la lumière des changements sociaux. De plus, selon Langlois (2002), ce leader s'engage à promouvoir la création d'une communauté axée sur les trois piliers traditionnels du savoir : le savoir, le savoir-faire, le savoir-être. Elle ajoute le savoir vivre ensemble de Delors (1996), soit de faire la promotion des valeurs universelles.

1.5.4. Leadership d'équité

Par ailleurs, la mise en œuvre des stratégies proposées par Ross et Berger (2009) sous-entend que la direction fait preuve d'un **leadership d'équité**, soit l'amalgame de trois styles de leadership : le leadership transformationnel, le leadership distribué et le leadership éducationnel (*Instructional Leadership*). Ross et Berger (2009) présentent le leadership distribué défini par Harris (2004), soit un leadership qui mise sur l'« *empowerment* » du personnel pour atteindre les buts de l'organisation. Tout le personnel peut donc exercer du leadership. Quant au leadership éducationnel, il représente tout ce qu'une direction d'école fait pour favoriser la réussite des élèves : « developing the school mission, coordinating and

monitoring curriculum and teaching, promoting a climate for learning, and creating a supportive work climate » (Robinson *et al.* 2008, cités par Ross et Berger, 2009, p. 464).

1.5.5. Leadership inclusif

Ryan (2006), professeur à OISE et dont les recherches portent sur l'administration scolaire et la diversité ethnique, montre que le **leadership inclusif** (inclusive leadership) est plus approprié pour faire face aux changements de la composition ethnique des écoles. Selon lui, les leaderships éducationnel, transformationnel ou distribué ne proposent pas une vision cohérente d'un leadership pour l'inclusion. Premièrement, « Inclusive leadership, then, is a collective process in which many people work together in a variety of ways to make things happen » (p. 17). « Second, inclusive leadership promotes inclusive practices. Inclusive leadership is organized above all to work for inclusion, social justice, and democracy not just in school and local communities but also in wider national and global communities » (p. 2).

Bref, que ce soit le leadership d'équité, transformationnel, d'inclusion, transformatif ou éthique, nous retenons que la direction d'école doit avoir une vision du projet (savoir vivre ensemble, inclusion, justice sociale, équité, respect des diversités, etc.) et d'en faire sa priorité, son cheval de bataille. Elle doit communiquer cet enthousiasme à son personnel, rédiger avec lui une mission qui les interpelle et l'impliquer. Au-delà de la motivation, tout le personnel et la communauté doivent se sentir mobilisés, sentir qu'ils peuvent prendre des décisions et faire évoluer le projet.

1.6. L'amalgame des concepts pour un modèle hypothétique de gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse

En résumé, voici un schéma (figure 1) qui intègre les différents concepts présentés précédemment pour faciliter la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse afin de tendre vers le savoir vivre ensemble et l'inclusion de tous les élèves à l'école de langue française en contexte minoritaire, et ce, pour favoriser la réussite scolaire des élèves²².

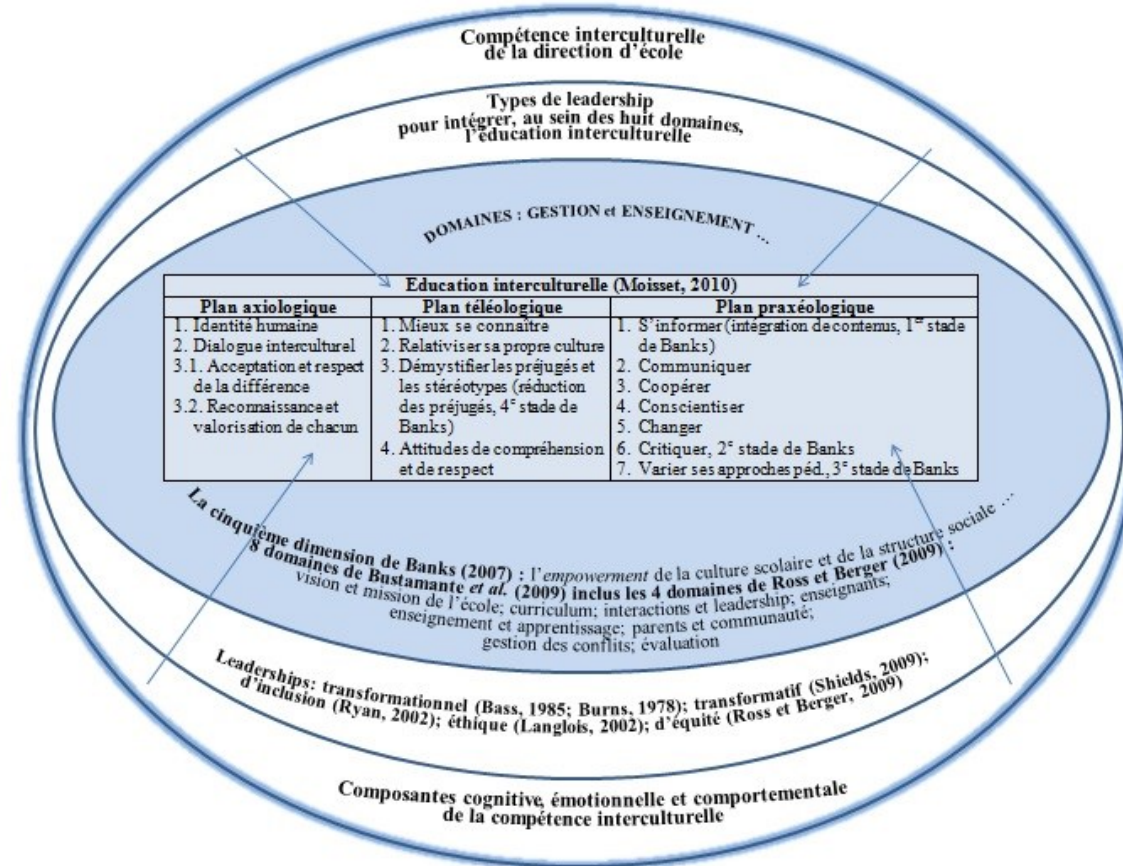


Figure 1. Modèle hypothétique de la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse

²² Dans une nouvelle version de ce plan, nous ajouterions la phrase suivante : Il appert que la compétence interculturelle de la direction d'école influence son leadership ce qui aura un impact sur l'éducation interculturelle promue dans l'école. Cette dynamique est représentée par les flèches dans la figure.

DEUXIÈME PARTIE : PROPOSITION D'UN PLAN DE GESTION

Dans cette section, le modèle hypothétique retenu pour permettre la gestion des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse est réinvesti dans un plan de gestion, soit un plan applicable concrètement dans une école de langue française en milieu minoritaire.

2. Plan de gestion

Objectifs spécifiques	Moyens (stratégies ou modèles de gestion)	Responsables	Résultats attendus avec indicateurs	Moyens ou grille d'évaluation	Échéancier Année 1
2.1. Développer la compétence interculturelle de la direction d'école et la sensibiliser au modèle de gestion des diversités (p. 12)	Formation de la direction d'école :		La direction d'école se sent interpellée et suffisamment confiante pour entreprendre l'objectif spécifique 2.2.	1-Attestation d'inscription à une formation	septembre 2010 à juin 2011
	1-Formation en contexte formel : cours, stage international, lectures suggérées, etc. (activités pour développer la compétence interculturelle et pour découvrir le modèle de gestion des diversités)	Formateur de l'université La direction d'école est responsable de ses propres apprentissages		2-Autoévaluation de la compétence interculturelle avant et après le stage (questionnaire d'Earley et Mosakowski, 2004)	
	2-Formation en contexte informel : lecture, discussion avec des collègues, etc.	La direction, ses confrères, les participants du stage au Maroc		3- Autoévaluation de son engagement à implanter le modèle de gestion des diversités dans son école après la lecture du <i>Plan de gestion</i> (Annexe T-C)	

L'objectif général étant d'adopter une approche interculturelle dans toutes les sphères d'activité de l'école afin de progresser vers un idéal : savoir vivre ensemble. Le plan est divisé en trois objectifs spécifiques.

Objectifs spécifiques	Moyens (stratégies ou modèles de gestion)	Responsables	Résultats attendus avec indicateurs	Moyens ou grille d'évaluation	Échéancier Année 2
2.2. Mobiliser l'équipe-école²³ vis-à-vis du modèle de gestion des diversités	Formation obligatoire offerte à l'ensemble de l'équipe-école pour développer leur compétence interculturelles et leur présenter le modèle de gestion des diversités	L'Organisation se fait par la direction d'école (peut recourir aux conseils de ses collègues et formatrices du stage au Maroc – un réseau de contacts a été créé)	75 % des enseignants acceptent d'implanter le modèle dans leurs classes	La direction effectue un sondage auprès du personnel enseignant à la fin de la formation pour connaître leurs intentions d'utiliser le modèle dans leurs classes	La formation est de septembre à janvier donc le sondage est en janvier
	Plusieurs séquences sont possibles : -développement professionnel lors de journées pédagogiques ou de réunions après l'école offert par la direction, par un conférencier, etc. -vivre des activités interculturelles concrètes et effectuer des retours pédagogiques avec l'équipe-école (le stage au Maroc a créé une plateforme interculturelle à laquelle il est possible de recourir) *Adopter un des cinq leaderships (laisser de la place aux idées qui pourraient émerger des participants et aux compétences de l'équipe)		Un représentant volontaire de chaque groupe de l'équipe-école s'engage à faire partie du « comité vivre ensemble » qui assurera le suivi, soit l'intégration réelle du modèle de gestion des diversités dans toutes les sphères de l'école	À chaque réunion (mensuelle, bimensuelle, hebdomadaire), la direction effectue un tour de table et demande aux enseignants de signaler une pratique réalisée dans leurs classes en lien avec le modèle interculturel Le comité formé élabore un rapport succinct : - nom des représentants - conditions spatio-temporelles des rencontres (souligner les besoins) - objectifs du comité - tâches de chacun (en fonction des 8 domaines de Bustamante <i>et al.</i> 2009)	De février à... (jusqu'à ce que la direction juge que cette activité n'est plus nécessaire ou qu'elle doit être remplacée par autre chose) Le comité est formé en janvier et le rapport est soumis en mai (Le comité commencera ses tâches durant l'année 3)

²³ L'équipe-école comprend : des membres du comité de parents, des groupes communautaires, du personnel de soutien, du personnel enseignant, un membre de la direction, un représentant des élèves.

Objectifs spécifiques	Moyens (stratégies ou modèles de gestion)	Responsables	Résultats attendus avec indicateurs	Moyens ou grille d'évaluation	Échéancier Année 3 et...
2.3. Intégrer tous les aspects du modèle de gestion des diversités au fonctionnement global de l'école	1-Enseigner selon le modèle de gestion des diversités. Utiliser les programmes et ressources de sa province, voire des autres provinces (Annexe T-A; Gélinas Proulx, 2010)	Les enseignants	Connaître avec exactitude le positionnement de l'école vis-à-vis de la compétence culturelle organisationnelle afin de maintenir les pratiques réussies d'année en année et d'améliorer les aspects déficients	Faire des audits culturels ²⁴ Utiliser, entre autres, le <i>School-Wide Cultural Competence Observation Checklist</i> ²⁵ (Traduction, Annexes T-A et T-B) ou une grille d'observation similaire, mais adaptée à l'école.	L'intégration du modèle se fait pendant toute l'année L'évaluation (audit) se fait en avril pour avoir les résultats en juin Le cycle intégration-évaluation se répète chaque année afin de cibler les aspects à améliorer.
	2- Gérer l'école selon le modèle de gestion des diversités	La direction			
	3-Le comité « vivre ensemble » assure un suivi : -évaluer les besoins pour soutenir le modèle; -assurer la formation continue de l'équipe-école sous forme de petites capsules pédagogiques ou autres; -assurer la supervision pédagogique des enseignants (sans sanction- à titre formatif); -développer des activités interculturelles pour l'ensemble de l'école (dîner débat, camp de leadership, poésie, aller au-delà des repas multiculturels) -détecter les problèmes spécifiques à résoudre dans l'école; -évaluer la compétence culturelle organisationnelle, -rédiger le rapport annuel, -etc.	Les membres du comité « vivre ensemble »			

²⁴ « Essentially, a culture audit is a team approach to collecting data from multiple sources to assess how well organizational policies, programs, practices, rituals, artifacts, and traditions reflect the needs, perspectives, and experiences of diverse groups in a school and school community (Bustamante, 2006) » (Bustamante *et al.*, 2009, p. 795).

²⁵ « The instrument consists of 33 specific items for observers to indicate the degree or extent to which indicated programs or practices are present in the schools on a 5-point, Likert-type scale (1 = *never*, 2 = *almost never*, 3 = *sometimes*, 4 = *almost always*, 5 = *always*). The checklist also has spaces for observers to indicate evidence or artifacts to support their observations for each item and to take extensive field notes » (Bustamante *et al.*, 2009, p. 801). Les 33 items sont répartis dans les huit domaines identifiés. **Disponible à:** Bustamante, R. M., et Nelson, J. A. (2007). *The School-Wide Cultural Competence Observation Checklist*. Récupéré du site Internet Connexions : <http://cnx.org/content/m13691/latest/>

CONCLUSION

Cette conclusion, nous ne pouvons point l'écrire. En effet, nous vous passons plutôt le flambeau, car c'est vous, par vos engagements et vos pratiques, qui ferez toute la différence. Nous avons proposé un modèle hypothétique de gestion des diversités et un plan de gestion, mais cela n'est pas une recette à suivre. Il s'agit de pistes pour guider le développement de la compétence interculturelle des leaders scolaires. Ce document vise à éclairer la route menant vers un idéal à atteindre : savoir vivre ensemble! Ultimement, nous visons l'inclusion et la réussite scolaire de tous les élèves.

RÉFÉRENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Que sais-je? L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2^e éd.). New York, NY : Teachers College Press.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York, NY : Free Press.
- Bustamante, R. M. et Nelson, J. A. (2007). *The school-wide cultural competence observation checklist*. Récupéré de site Internet Connexions : <http://cnx.org/content/m13691/latest/>
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York, NY : Harper and Row.
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris, France : Retz.
- Collerette, P. (1991). *Pouvoir, leadership et autorité : dans les organisations*. Sainte-Foy, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire [CCIARMS]. (2007). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Récupéré du site du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/accommodement/pdf/RapportAccRaisnable.pdf>
- Delors, J. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, France : Éditions Odile Jacob.
- Earley, C. et Mosakowski, E. (2004a). Cultural Intelligence. *Harvard business review*, 82, 139-146.
- Gardiner, M. E. et Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41, 560-584.
- Gélinas Proulx, A. (2010). *Recension des ressources en gestion de la diversité ethnoculturelle de l'Alberta, du Nouveau-Brunswick, de l'Ontario et de la Saskatchewan*.

- Gérin-Lajoie, D. et Jacquet, M. (2008). Regards croisés sur l'inclusion des minorités en contexte scolaire francophone minoritaire au Canada. *Éducation et francophonie*, 36(1), 25-43.
- Labelle, F. (2006). *La série : Les quatre générations du leadership*. Montréal, Canada : Observatoire de gestion stratégique des RH.ESG UQAM.
- Langlois, L. (1997). La gestion de la diversité et l'éthique. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), *Gérer la diversité en éducation* (p. 163-193). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Langlois, L. (2002). Un leadership éthique : utopie ou nécessité? Dans L. Langlois et C. Lapointe (dir.), *Le leadership en éducation : plusieurs regards, une même passion* (p. 75-93). Montréal, Canada : Chenelière/McGraw-Hill.
- Moisset, J. J. (1997). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), *Gérer la diversité en éducation* (p. 145-162). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Moisset, J. J. (2010). L'éducation interculturelle et la gestion scolaire : un modèle d'analyse. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. p. 125-142). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation des futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle : quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires? Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (p. 15-48). Berne, Suisse : Peter Lang SA, Éditions scientifiques internationales.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture [UNESCO] (2007). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (Extraits du rapport)*. Paris, France : UNESCO. Récupéré de : http://www.unesco.org/delors/delors_f.pdf
- Ross, J. A. et Berger, M.-J. (2009). Equity and leadership: Research-based strategies for school leaders. *School Leadership & Management*, 29(5), 463-476.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Shields, C. (mai 2009). *Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts*. Communication présentée à la conférence annuelle de l'Association canadienne pour l'étude de l'administration scolaire. Ottawa, Canada.
- Toussaint, P. et Brunet, J.-P. (1997). La diversité à l'école secondaire : émergence d'une nouvelle vision. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), *Gérer la diversité en éducation* (p. 247-272). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques.
- Tucker, M. (n. d.). *Multiculturalism's five dimensions: Dr. James A. Banks on multicultural education*. Récupéré de : <http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf>

Annexe T : Annexes du plan de gestion pour les stagiaires

Faculté d'éducation
145, Jean Jacques Lussier
Ottawa ON K1N 6N5

ANNEXES DU PLAN DE GESTION

**Des diversités ethnoculturelle, linguistique et religieuse
dans les écoles de langue française en milieu minoritaire**

Poststage au Maroc

**Andréanne Gélinas Proulx, doctorante
Claire IsaBelle, Ph. D.**

Ottawa, février 2011

TABLE DES MATIÈRES

ANNEXE T-A GRILLE D'OBSERVATION DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE ORGANISATIONNELLE (AVEC EXEMPLES)	2
ANNEXE T-B GRILLE D'OBSERVATION DE LA COMPÉTENCE CULTURELLE ORGANISATIONNELLE	9
ANNEXE T-C AUTOÉVALUATION PAR LA DIRECTION.....	10

Annexe T-A

Grille d'observation

de la compétence culturelle organisationnelle (avec exemples)

Traduction libre de :

Bustamante, R. M., et Nelson, J. A. (2007)²⁶. *The school-wide cultural competence observation checklist*. Récupéré du site Internet Connexions : <http://cnx.org/content/m13691/latest/> (Ajouts personnels en BLEU).

Conseil scolaire	
École	
Direction d'école	
Observateur(s)	
Date de l'observation	

Instructions : Sur une échelle de 1 à 5 (1 = jamais, 2 = presque jamais, 3 = parfois, 4 = presque toujours, 5 = toujours), évaluez chacun des critères suivants se rapportant à la compétence culturelle. Donnez des exemples observables ou fournissez des documents pour justifier votre résultat.

	Aspects à observer/ Domaines et critères	Échelle de 1 à 5	Exemples/preuves
Vision et mission de l'école			
1	L'énoncé de mission ou de vision de l'école démontre qu'elle s'est engagée à respecter la diversité et/ou à promouvoir l'éducation à la citoyenneté (<i>global citizenry</i>) tout en soulignant la mission de valorisation ethno linguistique des écoles de langue française	1 2 3 4 5	Vision du Conseil scolaire Viamonde en Ontario : « Un conseil et des écoles dédiés aux élèves et offrant une formation : influencée par des valeurs éducatives orientées vers l'éthique, l'engagement et l'effort, la générosité et le partage, et le respect de la diversité culturelle [...] » ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (2005). <i>Au Coeur de la Question : L'éducation civique et la formation aux valeurs</i> . Consulté à : http://education.alberta.ca/francais/admin/franco/edcivique.aspx
Curriculum / programme d'études			
2	Les œuvres littéraires sélectionnées pour transmettre le programme d'études reflètent la variété des perspectives culturelles, linguistiques et religieuses (salles de classe et bibliothèque).	1 2 3 4 5	- Achat de livres bilingues pour la bibliothèque (français et autres langues). - 226 livres bilingues aux éditions l'Harmattan http://www.editions-harmattan.fr/jeunesse/index.asp?navig=catalogue&obj=result&no_specialite=2&bilingue=1 - ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan (1991). <i>Selecting Fair and Equitable Learning Materials</i> . (p. 6 à 10) Consulté à : http://www.education.gov.sk.ca/adx.aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=175,420,386,127,107,81,1,Documents&MediaID=362&Filename=selectinglrnmaterials.pdf

²⁶ Les auteures nous ont donné leur autorisation pour la reproduction de la grille traduite dans notre thèse.

3	Des perspectives mondiales (<i>global perspectives</i>) sont intégrées dans les programmes, et ce, à tous les niveaux (histoire du monde, géographie, études des cultures et des langues). Un équilibre existe entre le local et le global.	1 2 3 4 5	Intégration du programme ÉLODIL (éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) conçu par Françoise Armand, professeure à l'université de Montréal : http://www.elodil.com/ VelTIC : Voir la pratique de Jean-Luc Durand « Le patrimoine africain » VelTIC : 23 pratiques sont disponibles sur www.veltic.ca -Sur la page d'accueil, choisissez l'onglet : Recherche par mots clés -Cochez la 8^e catégorie : Inclusion des élèves immigrants Souligner le mois de l'histoire des noirs http://www.cic.gc.ca/francais/multiculturalisme/noirs/index.asp <i>Une école interculturelle : répertoire d'activités et de mesures</i> a été produit par le sous-comité de réflexion en éducation interculturelle des commissions scolaires de l'île de Montréal en mai 2007 http://www.cspi.qc.ca/portail/media/repertoire_activites_mesures_interculture.pdf 1^{er} et 2^e stade de Banks
4	Les objectifs des programmes tant sur le plan linguistique que du contenu (matières scolaires) sont adaptés pour les apprenants dont le français est la langue seconde.	1 2 3 4 5	Mise en place des programmes de francisation/ programmes d'études adaptés tels ALF-PANA en Ontario. http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/appui.html
Interactions entre les élèves et leadership			
5	La représentation « raciale » et ethnique est équilibrée dans les classes de niveau avancé, les classes d'enrichissement et les programmes pour élèves doués. Fournir à tous les élèves l'accès à tout le curriculum (Qui a accès aux activités d'enrichissement, aux sports? etc.) (Ross et Berger, 2009).	1 2 3 4 5	

6	La « voix » de la jeunesse est considérée dans le processus décisionnel, et ce, en rencontrant régulièrement des groupes d'élèves sélectionnés de façon aléatoire afin d'obtenir leurs rétroactions.	1 2 3 4 5	Organisation de forums de discussion, de tables rondes, etc. sur l'heure du dîner
7	Une variété d'expériences en leadership est offerte à tous les élèves.	1 2 3 4 5	Description du camp de leadership STAR dans la revue <i>Pour parler profession</i> de l'Ontario : http://pourparlerprofession.oceo.ca/septembre_2009/Feature_TeachingDiversity.asp
8	Les élèves de différents groupes s'intègrent socialement en dehors de la classe.	1 2 3 4 5	Organisation d'un système de transport secondaire pour accroître la participation de certains groupes d'élèves aux activités parascolaires sportives, scientifiques, etc. Création d'activités animées et encadrées lors de la récréation pour éviter l'exclusion de certains élèves.
9	Des programmes de soutien scolaire sont élaborés pour favoriser la réussite et la rétention des élèves à risque.	1 2 3 4 5	Partenariat avec un regroupement communautaire afin d'instaurer un club de devoirs à l'école. VelTIC : Voir la pratique de Mireille Prévost « C'est notre devoir de soutenir les élèves dans leurs devoirs » www.veltic.ca
10	Les élèves sont impliqués dans des activités de bénévolat et de service à la communauté.	1 2 3 4 5	
11	Il existe un programme pour faciliter l'adaptation des nouveaux élèves dans l'école et en classe.	1 2 3 4 5	Mise en œuvre de la politique d'admission, d'accueil, d'accompagnement dans les écoles de langue française en Ontario http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/admissions.pdf Visionnement du DVD : <i>Nouvelles vies</i> . http://www.newmoves.ca/french/
Enseignants			
12	Des enseignants de divers groupes ethnoculturels sont activement recrutés par la direction scolaire ou le conseil.	1 2 3 4 5	Consulter le <i>Guide pratique de la gestion de la diversité interculturelle en emploi</i> du Québec (Stratégie, leadership et culture organisationnelle; développement des compétences interculturelles; processus de recrutement; processus de présélection; processus de sélection; accueil et intégration en emploi; maintien en emploi) et évaluer l'école sur le DIVERSImètre (p. 13 à 16) http://emploi.quebec.net/publications/pdf/06_emp_guidediversite.pdf
13	Les nouveaux enseignants vivent des séances d'orientation et bénéficient d'un service de mentorat structuré et de programmes de soutien.	1 2 3 4 5	Programme d'insertion professionnelle du nouveau personnel enseignant en Ontario http://www.edu.gov.on.ca/fre/teacher/induction.html

14	Les équipes d'enseignants se forment verticalement et horizontalement en fonction des forces, des habiletés de leadership et des intérêts de chacun.	1 2 3 4 5	
15	Des efforts sont faits pour former consciemment des équipes d'enseignants issus de plusieurs diversités ERL.	1 2 3 4 5	
16	Le perfectionnement professionnel offert porte sur : a) les races/l'origine ethnique/ les nationalités/la culture religieuse b) l'orientation sexuelle c) les besoins spéciaux d) les langues et les dialectes Encourager le personnel à parler de questions touchant la diversité, les valeurs et la justice sociale; Modéliser l'équité auprès du personnel de l'école; Clarifier les fausses conceptions à propos de questions touchant l'équité (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	Utilisation des activités proposées dans le livre : Lindsey, R. B., Robins, K. N. et Terrell, R. D. (2009). <i>Cultural proficiency: A Manual for School Leaders</i> (3^e éd.). Thousand Oaks, CA : Corwin Press. (disponible en partie sur google book) Le guide de la Saskatchewan <i>Equity in Education: An Implementation Handbook for Our Children, Our Communities and Our Future</i> contient 19 activités sur l'équité à vivre sous forme d'ateliers de développement professionnel. Les activités s'adressent aux enseignants, aux gestionnaires ou aux commissaires. http://www.education.gov.sk.ca/adx.aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=175,420,386,127,107,81,1,Documents&MediaID=361&Filename=eqtyined.pdf <i>Alberta teachers' Association</i>, une section de leur site Internet est dédiée au développement professionnel en lien avec la Diversité, l'équité et les droits de l'Homme : http://www.teachers.ab.ca/For%20Members/Professional%20Development/Diversity%20and%20Human%20Rights/Pages/Index.aspx
17	Le leadership des enseignants est reconnu.	1 2 3 4 5	
18	Le perfectionnement professionnel sur la gestion de la diversité est ciblé et s'inscrit dans une vision à long terme.	1 2 3 4 5	
Enseignement et apprentissage			
19	L'enseignement est différencié pour stimuler et répondre aux besoins particuliers de tous les élèves.	1 2 3 4 5	ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (2010). <i>Making a Difference : Meeting diverse learning needs with differentiated instruction</i>. Consulté à : http://education.alberta.ca/teachers/resources/cross/making-adifference.aspx

20	Des stratégies qui tiennent compte des styles d'apprentissage sont recherchées et utilisées dans les classes.	1 2 3 4 5	
21	Des liens sont faits avec les cultures des élèves et leurs connaissances antérieures.	1 2 3 4 5	Appropriation des cultures des élèves de différentes façons : voyages, conférenciers, activités avec des groupes culturels communautaires, etc.
22	Les stratégies d'enseignement répondent aux besoins des apprenants présentant des différences culturelles et linguistiques en ayant recours à une variété de stratégies de regroupement, à des activités pratiques, à des supports visuels, aux techniques pour le développement du langage oral, à des ateliers d'écriture et de lecture, etc. Soutenir, par un leadership pédagogique, les enseignants afin qu'ils donnent aux élèves tout ce dont ils ont besoin; Soutenir les pratiques pédagogiques fondées sur la recherche (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	Des méthodes pédagogiques comme la coopération sont privilégiées. Équité pédagogique de Banks (3^e stade)
Parents et communauté			
23	Les responsables de programmes communautaires font régulièrement des sondages auprès des communautés et des intervenants comme les parents pour connaître leurs perceptions sur le « vivre ensemble »	1 2 3 4 5	
24	Les programmes demandant la participation des parents existent pour tous les groupes culturels.	1 2 3 4 5	VelTIC : Voir la pratique de Mireille Prévost « soirée multiculturelle » www.veltic.ca

	Reconnaître l'expertise des parents et de la communauté; Créer des partenariats avec les parents pour supporter les apprentissages (Ross et Berger, 2009)		
25	Des liens nationaux et mondiaux sont établis grâce à des partenariats avec des organisations similaires.	1 2 3 4 5	La collaboration avec le Maroc est maintenue. ministère de l'Apprentissage de l'Alberta (2008). <i>Guide des partenariats scolaires internationaux</i> . Consulté à : http://education.alberta.ca/media/898904/electronic%20fr-ench%20version.pdf
26	Des communautés virtuelles sont créées pour développer des relations et pour partager les pratiques réussies.	1 2 3 4 5	La relation entre les stagiaires du stage au Maroc est dynamique grâce à l'utilisation des TIC pour garder le contact. Pour des idées venant d'une plateforme d'échange de pratiques : ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2008). <i>Recueil de projets novateurs (2000-2005 et 2005-2007)</i> . Québec : Gouvernement du Québec. Consulté le 6 août 2010, à : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/projetsNovateurs/
Gestion des conflits			
27	Le caractère inévitable des conflits interculturels est reconnu et ces derniers sont résolus grâce à des programmes de médiation par les pairs et/ou par d'autres approches proactives de résolution de conflits.	1 2 3 4 5	Comeau, M., Brunet, L. et Goupil, G. (1997). La gestion des conflits chez les directions d'école. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), <i>Gérer la diversité en éducation</i> (p. 305-320). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques. Langlois, L. (1997). La gestion de la diversité et l'éthique. Dans P. Toussaint et R. Fortin (dir.), <i>Gérer la diversité en éducation</i> (p. 163-192). Montréal, Canada : Les Éditions Logiques. Dix éléments d'une stratégie efficace de résolution des conflits de normes et de valeurs (p. 20) de Marie Mc Andrew (2008) http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Module%20de%20formation_FINAL.pdf VelTIC : Voir la pratique de Hélène Pouliot-Cleare « La simulation de résolution de conflits » www.veltic.ca
28	Des pratiques sont mises en place pour assurer la sécurité dans les salles de classe et l'école (programmes pour contrer l'intimidation ou pour développer des relations positives entre les élèves).	1 2 3 4 5	Pour des idées : Programmes de l'Institut Pacifique http://www.institutpacifique.com/fr/vp2.php Des écoles bienveillantes et sécuritaires : un idéal à atteindre en Alberta http://education.alberta.ca/media/588772/ecolessecuritaires.pdf Écoles sécuritaires en Ontario http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/safeschools.html

	Créer un environnement sécuritaire (Ross et Berger, 2009) Favoriser des activités de dialogue, de communication et d'échange entre les représentants des diversités ERL (Moisset, 2010) Activités de conscientisation pour changer les attitudes (Moisset, 2010) et réduction des préjugés (4^e stade de Banks)		La fondation de la tolérance au Québec http://www.fondationtolerance.com/index.php?p=accueil&o=outils
Évaluations			
29	Des évaluations authentiques des étudiants sont utilisées pour compléter les tests standardisés. Reconnaître le risque de biais dans l'identification des élèves à besoins spéciaux : Mettre sur pied un système pour mesurer les progrès quant à la réduction des écarts de réussite entre les différents groupes; Offrir des adaptations appropriées lors des évaluations diagnostiques; Décourager les stratégies qui cherchent à déjouer les systèmes de reddition de compte; Augmenter la fiabilité des évaluations pour les populations d'élèves diversifiées; Éviter les biais culturels, linguistiques et de genre dans l'écriture des items. (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	

30	Les programmes sont évalués de façon formative et sommative pour assurer l'amélioration continue.	1 2 3 4 5	
31	Les enseignants et les administrateurs sont évalués par différentes personnes (autres enseignants, élèves, collègues, autoévaluation, superviseur, etc.)	1 2 3 4 5	
32	Les pratiques organisationnelles sont régulièrement examinées pour vérifier si elles sont exclusives ou inclusives.	1 2 3 4 5	
33	Les célébrations reflètent les diverses cultures et exposent la communauté scolaire à de nouvelles cultures. Les types de présentation sont diversifiés lors des célébrations. Célébrer tous les succès (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	

Observations générales :

Commentaires :

Annexe T-B

Grille d'observation de la compétence culturelle organisationnelle

Traduction libre de :

Bustamante, R. M., et Nelson, J. A. (2007). *The school-wide cultural competence observation checklist*. Récupéré du site Internet Connexions : <http://cnx.org/content/m13691/latest/>
Ajouts personnels en BLEU.

Conseil scolaire	
École	
Direction d'école	
Observateur(s)	
Date de l'observation	

Instructions : Sur une échelle de 1 à 5 (1 = jamais, 2 = presque jamais, 3 = parfois, 4 = presque toujours, 5 = toujours), évaluez chacun des critères suivants se rapportant à la compétence culturelle. Donnez des exemples observables ou fournissez des documents pour justifier votre résultat.

	Aspects à observer/ Domaines et critères	Échelle de 1 à 5	Exemples/ preuves
Vision et mission de l'école			
1	L'énoncé de mission ou de vision de l'école démontre qu'elle s'est engagée à respecter la diversité et/ou à promouvoir l'éducation à la citoyenneté (<i>global citizenry</i>) tout en soulignant la mission de vitalisation ethnolinguistique des écoles de langue française	1 2 3 4 5	
Commentaires :			
Curriculum / programme d'études			
2	Les œuvres littéraires sélectionnées pour transmettre le programme d'études reflètent la variété des perspectives culturelles, linguistiques et religieuses (salles de classe et bibliothèque).	1 2 3 4 5	
3	Des perspectives mondiales (<i>global perspectives</i>) sont intégrées dans les programmes, et ce, à tous les niveaux (histoire du monde, géographie, études des cultures et des langues). Un équilibre existe entre le local et le global.	1 2 3 4 5	

4	Les objectifs des programmes tant sur le plan linguistique que du contenu (matières scolaires) sont adaptés pour les apprenants dont le français est la langue seconde.	1 2 3 4 5	
<i>Commentaires :</i>			
Interactions entre les élèves et leadership			
5	La représentation « raciale » et ethnique est équilibrée dans les classes de niveau avancé, les classes d'enrichissement et les programmes pour élèves doués. Fournir à tous les élèves l'accès à tout le curriculum (Qui a accès aux activités d'enrichissement, aux sports? etc.) (Ross et Berger, 2009).	1 2 3 4 5	
6	La « voix » de la jeunesse est considérée dans le processus décisionnel, et ce, en rencontrant régulièrement des groupes d'élèves sélectionnés de façon aléatoire afin d'obtenir leurs rétroactions.	1 2 3 4 5	
7	Une variété d'expériences en leadership est offerte à tous les élèves.	1 2 3 4 5	
8	Les élèves de différents groupes s'intègrent socialement en dehors de la classe.	1 2 3 4 5	
9	Des programmes de soutien scolaire sont élaborés pour favoriser la réussite et la rétention des élèves à risque.	1 2 3 4 5	
10	Les élèves sont impliqués dans des activités de bénévolat et de service à la communauté.	1 2 3 4 5	
11	Il existe un programme pour faciliter l'adaptation des nouveaux élèves dans l'école et en classe.	1 2 3 4 5	
<i>Commentaires :</i>			
Enseignants			
12	Des enseignants de divers groupes ethnoculturels sont activement recrutés par la direction scolaire ou le conseil.	1 2 3 4 5	

13	Les nouveaux enseignants vivent des séances d'orientation et bénéficient d'un service de mentorat structuré et de programmes de soutien.	1 2 3 4 5	
14	Les équipes d'enseignants se forment verticalement et horizontalement en fonction des forces, des habiletés de leadership et des intérêts de chacun.	1 2 3 4 5	
15	Des efforts sont faits pour former consciemment des équipes d'enseignants issus de plusieurs diversités ERL .	1 2 3 4 5	
16	Le perfectionnement professionnel offert porte sur : a) les races/l'origine ethnique/ les nationalités/ la culture religieuse b) l'orientation sexuelle c) les besoins spéciaux d) les langues et les dialectes Encourager le personnel à parler de questions touchant la diversité, les valeurs et la justice sociale; Modéliser l'équité auprès du personnel de l'école; Clarifier les fausses conceptions à propos de questions touchant l'équité (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5 1 2 3 4 5	
17	Le leadership des enseignants est reconnu.	1 2 3 4 5	
18	Le perfectionnement professionnel sur la gestion de la diversité est ciblé et s'inscrit dans une vision à long terme.	1 2 3 4 5	
<i>Commentaires :</i>			
Enseignement et apprentissage			
19	L'enseignement est différencié pour stimuler et répondre aux besoins particuliers de tous les élèves.	1 2 3 4 5	
20	Des stratégies qui tiennent compte des styles d'apprentissage sont recherchées et utilisées dans les classes.	1 2 3 4 5	

21	Des liens sont faits avec les cultures des élèves et leurs connaissances antérieures.	1 2 3 4 5	
22	Les stratégies d'enseignement répondent aux besoins des apprenants présentant des différences culturelles et linguistiques en ayant recours à une variété de stratégies de regroupement, à des activités pratiques, à des supports visuels, aux techniques pour le développement du langage oral, à des ateliers d'écriture et de lecture, etc. Soutenir, par un leadership pédagogique, les enseignants afin qu'ils donnent aux élèves tout ce dont ils ont besoin; Soutenir les pratiques pédagogiques fondées sur la recherche (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	
<i>Commentaires :</i>			
Parents et communauté			
23	Les responsables de programmes communautaires font régulièrement des sondages auprès des communautés et des intervenants comme les parents pour connaître leurs perceptions sur le « vivre ensemble »	1 2 3 4 5	
24	Les programmes demandant la participation des parents existent pour tous les groupes culturels. Reconnaître l'expertise des parents et de la communauté; Créer des partenariats avec les parents pour supporter les apprentissages (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	
25	Des liens nationaux et mondiaux sont établis grâce à des partenariats avec des organisations similaires.	1 2 3 4 5	
26	Des communautés virtuelles sont créées pour développer des relations et pour partager les pratiques réussies.	1 2 3 4 5	

Commentaires :

Gestion des conflits

27	Le caractère inévitable des conflits interculturels est reconnu et ces derniers sont résolus grâce à des programmes de médiation par les pairs et/ou par d'autres approches proactives de résolution de conflits.	1 2 3 4 5	
28	Des pratiques sont mises en place pour assurer la sécurité dans les salles de classe et l'école (programmes pour contrer l'intimidation ou pour développer des relations positives entre les élèves). Créer un environnement sécuritaire (Ross et Berger, 2009) Favoriser des activités de dialogue, de communication et d'échange entre les représentants des diversités ERL (Moisset, 2010) Activités de conscientisation pour changer les attitudes (Moisset, 2010) et réduction des préjugés (4 ^e stade de Banks)	1 2 3 4 5	

Commentaires :

Évaluations

29	Des évaluations authentiques des étudiants sont utilisées pour compléter les tests standardisés. Reconnaître le risque de biais dans l'identification des élèves à besoins spéciaux : Mettre sur pied un système pour mesurer les progrès quant à la réduction des écarts de réussite entre les différents groupes; Offrir des adaptations appropriées lors des évaluations diagnostiques;	1 2 3 4 5	

	Décourager les stratégies qui cherchent à déjouer les systèmes de reddition de compte; Augmenter la fiabilité des évaluations pour les populations d'élèves diversifiées; Éviter les biais culturels, linguistiques et de genre dans l'écriture des items. (Ross et Berger, 2009)		
30	Les programmes sont évalués de façon formative et sommative pour assurer l'amélioration continue.	1 2 3 4 5	
31	Les enseignants et les administrateurs sont évalués par différentes personnes (autres enseignants, élèves, collègues, autoévaluation, superviseur, etc.)	1 2 3 4 5	
32	Les pratiques organisationnelles sont régulièrement examinées pour vérifier si elles sont exclusives ou inclusives.	1 2 3 4 5	
33	Les célébrations reflètent les diverses cultures et exposent la communauté scolaire à de nouvelles cultures. Les types de présentation sont diversifiés lors des célébrations. Célébrer tous les succès (Ross et Berger, 2009)	1 2 3 4 5	
Commentaires :			

Observations générales :

Commentaires :

Annexe T-C
Autoévaluation par la direction
(Gélinas Proulx et IsaBelle, 2010)

**Compétence interculturelle de la direction et future direction d'école et
compétence culturelle organisationnelle de l'école**

À la suite de la lecture du plan de gestion ...

1. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant : je ne possède pas une compétence interculturelle; 10 étant : je possède une compétence interculturelle), à quel niveau évaluez-vous votre compétence interculturelle?

Encerclez la réponse et justifiez votre choix.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

2. Sur une échelle de 1 à 10 (1 étant : L'école ne possède pas une compétence culturelle organisationnelle; 10 étant : l'école possède une compétence culturelle organisationnelle dans toutes ses sphères d'activités), à quel niveau évaluez-vous la compétence culturelle organisationnelle de votre école?

Encerclez la réponse et justifiez votre choix (Dans quels des huit domaines de Bustamante *et al.* votre école est-elle le plus, le moins compétente? Pourquoi?).

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

3. En fonction des réponses précédentes, à quel niveau (1 à 10) avez-vous la capacité d'amener la compétence culturelle organisationnelle de votre école? (1 étant : L'école ne possède pas une compétence culturelle organisationnelle; 10 étant : l'école possède une compétence culturelle organisationnelle dans toutes ses sphères d'activités)

Encerclez la réponse et justifiez votre choix.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

4. À quel niveau (1 à 10) souhaiteriez-vous amener la compétence culturelle organisationnelle de votre école? (1 étant : L'école ne possède pas une compétence culturelle organisationnelle; 10 étant : l'école possède une compétence culturelle organisationnelle dans toutes ses sphères d'activités)

Encerclez la réponse et justifiez votre choix.

1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6 – 7 – 8 – 9 – 10

Annexe U : Horaire du séjour au Maroc à la suite de la mise au point

	Dimanche	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	Samedi	Dimanche
Début de la journée	8 h	8 h	9 h	Les M viennent chercher les FC		9 h		
	Rencontre de tous les stagiaires franco-canadiens (FC) à Casablanca et rencontre de M. Imad Activités brise-glace (act. BG) (qui suis-je; déjeuner ensemble; si j'étais...; peur, attente...) vers 10 h Départ pour Rabat	Séance d'orientation Cours d'arabe	Cérémonie protocolaire Visite d'une école (Settat) Act. BG entre FC et direction d'école marocaine (M) (objectifs du stage, objet mystère, la chaîne) Présentation du système scolaire marocain	Parrainage Ex. : -visiter l'école -assister au cours de français -assister à la récréation -faire le tour de l'école et discuter de la relation école-communauté	Parrainage -préparer l'atelier - créer le numéro artistique	Ateliers 2 ou 3 ateliers (1 atelier = 30 min et 1 discussion = 30 min) + Entrecoupés par les act. BG (expression)	Visite de Marrakech OU Visite d'une école à Marrakech	Départ pour Casablanca + Autoévaluation de l'intelligence culturelle (dans le train) Option de quitter le Maroc OU Visite de Casablanca
12 h à 13 h Repas du midi	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC et M	repas avec la famille de M	repas entre FC et M	repas entre FC et M (fête)	repas entre FC	repas entre FC
	Visite de Rabat (inclus la visite guidée d'une mosquée)	Rendez-vous TIC Vers 16 h Départ pour Settat	Visite d'école en groupe : en milieu rural (autour de Settat) OU en milieu semi-urbain (Settat)	Parrainage -courte sortie à l'extérieur de l'école -discuter avec la direction : rôle de la direction, imputabilité, etc.	Ateliers 1 ou 2 ateliers (1 atelier = 30 min. et 1 discussion = 30 min) + Entrecoupés par les act. BG (expressions)	Fête de départ (certificats, cadeaux, numéro artistique) Départ pour Marrakech	Visite de Marrakech	Visite de Casablanca
18 h 30 à 20 h Repas du soir	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC	repas entre FC	repas de départ entre FC
Max. 45 min		séance plénière	séance plénière	séance plénière	séance plénière	Rendez-vous TIC	séance plénière et Activité:chocs de retour	Rendez-vous TIC
Max.15 min	journal de bord (JDB)	JDB	JDB	JDB	JDB	JDB	JDB	JDB
21 h	Temps libre	Temps libre	Temps libre	Temps libre	Temps libre	Temps libre	Temps libre	Temps libre
Nuit à l'hôtel	Casablanca	Settat	Settat	Settat	Settat	Marrakech	Marrakech	Casablanca