

L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS : DES POLITIQUES AUX PRATIQUES

MIRELA MOLDOVEANU & DONATILLE MUJAWAMARIYA
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ. À partir d'un modèle synthétique des compétences multiculturelles en éducation, cette étude de cas examine la place et l'enseignement/apprentissage de l'éducation multiculturelle dans le cadre du programme de formation initiale de futurs enseignants de français langue seconde offert dans une université ontarienne. L'analyse curriculaire et des données quantitatives et qualitatives recueillies auprès d'étudiants-maîtres et de leurs professeurs souligne des écarts entre la philosophie multiculturelle promue dans les discours politiques et celle du programme étudié.

**MULTICULTURAL EDUCATION IN THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS:
FROM POLICIES TO PRACTICES**

ABSTRACT. Based on a synthetic model of multicultural competencies in education, this case study examines the role and teaching/learning of multicultural education in the initial training program delivered by an Ontario university to future teachers of French as a second language. Analysis of the curriculum and of the quantitative and qualitative data collected from student teachers and their professors reveals differences between the multicultural philosophy promised in political discourse and the multicultural philosophy of the program under study.

Pays ouvert à l'immigration internationale, le Canada a assumé politiquement son statut de société multiculturelle au début des années 70 et a renforcé cette ligne par l'adoption, en 1988, de la *Loi sur le multiculturalisme*. Se comptant parmi les pays peu nombreux à avoir institué le multiculturalisme comme composante de la société, le Canada vise ainsi à reconnaître l'importance économique et culturelle de l'accueil des immigrants. Les raisons humanitaires mises à part, la politique canadienne d'immigration se justifie,

d'une part, par le besoin de croissance démographique et, de l'autre, par la nécessité d'augmenter le niveau de qualification de la main-d'œuvre active dans les domaines-clés de la nouvelle économie. Par exemple, des modèles prévisionnels du gouvernement fédéral soutiennent que la croissance nette de la population active sera entièrement attribuée à l'immigration en 2011 (Gouvernement du Canada, 2004). De plus, la croissance continue du niveau de qualification requis pour les emplois de la nouvelle économie et la pénurie de la main-d'œuvre dans certains domaines ne sauraient être comblées par les seules ressources internes, l'apport de l'immigration étant souligné par des documents des gouvernements fédéral et provinciaux (Gouvernement du Canada, 2004 ; Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles du Québec, 2004).

Malgré une argumentation soutenue à tous les paliers gouvernementaux de l'importance de l'immigration et de la construction d'une société multiculturelle qui valorise les différences, certains aspects de la réalité semblent remettre en question le succès de ces politiques. Par exemple, des statistiques mettent en évidence des écarts inquiétants entre des personnes nées au Canada et des immigrants¹ en ce qui concerne les taux d'emploi et le niveau de vie. Parmi les facteurs qui expliquent ces écarts, Picot (2004) cite en premier lieu les réserves des employeurs à l'égard des nouveaux arrivants. Corroborées par les conclusions de recherches récentes (Bannerji, 2000 ; Dei et Calliste, 2000 ; James, 2005 ; Mobasher et Sadri, 2004), ces données semblent refléter un échec de l'implantation des principes politiques d'inclusion et d'équité sociale et brosser le tableau d'une société où les différences sont tolérées, mais pas valorisées ni dans la culture, ni dans l'économie. Au-delà des initiatives et des lois qui prônent l'élimination de l'injustice sociale et la valorisation de la diversité ethnoculturelle, il semble en effet qu'adopter des politiques n'équivaut pas à les implanter systématiquement dans la réalité quotidienne (Moodley, 1995; James, 2005).

Dans ce contexte social, politique et économique, des interventions d'envergure s'imposent pour amener des changements en profondeur. À l'instar de ministères provinciaux de l'éducation (MÉQ, 1998 et 2001; MÉFO, 1993a et 1993b, pour nous limiter aux exemples ontariens et québécois), l'éducation constitue selon nous un domaine-clé d'intervention pour pallier les réserves, voire les résistances au changement d'attitude associé à l'acceptation du multiculturalisme (Laperrière, 1991; Mio et Awakuni, 2000). La formation des enseignants se situe au coeur de cette problématique, dans la mesure où l'enseignant assume un rôle de médiateur culturel (Gérin-Lajoie, 2002) et peut par conséquent influencer le profil de la société future.

Notre étude se propose d'analyser comment de futurs enseignants de français langue seconde (FLS) sont formés au multiculturalisme, en répondant aux questions suivantes : Quelle est la place de l'éducation multiculturelle dans

le programme de formation initiale des maîtres d'une grande université ontarienne ? Dans quelle mesure la philosophie de l'éducation multiculturelle de cette université correspond-elle aux politiques en place ? Comment l'éducation multiculturelle est-elle enseignée aux étudiants-maîtres ? Quelles sont les perceptions des futurs enseignants de FLS de la formation au multiculturalisme reçue pendant le programme ? Le texte qui suit comprend quatre parties, dont la première définit les assises conceptuelles qui sous-tendent l'étude. La deuxième partie présente la méthodologie de recherche utilisée, tandis que la troisième partie fait état des résultats obtenus et propose des pistes d'interprétation. Finalement, des solutions de changement et de nouvelles pistes de recherche sont suggérées dans la dernière partie.

CADRE CONCEPTUEL

Cette étude repose sur le concept de compétences multiculturelles en enseignement et sur l'approche curriculaire de l'éducation multiculturelle. Les chercheurs (Bennett, 1999; Byram, 2003; Cossette et Verhas, 1999) s'accordent sur le fait que le fonctionnement de l'individu dans un milieu pluriethnique dépend de compétences spécifiques. En se penchant sur l'enseignement en milieu pluriethnique, Banks (1989, p. 192) établit un inventaire exhaustif des compétences que l'enseignant devrait avoir pour assurer une éducation équitable et inclusive: 1) avoir des connaissances sur les groupes ethniques; 2) être sensible à ses propres attitudes et comportements, à ses affirmations en salle de classe; 3) avoir une image positive des différents groupes ethniques; 4) être sensible aux attitudes ethniques et raciales de ses élèves; 5) choisir et utiliser des matériels didactiques appropriés (être sensible à la nature controversée de certains matériels); 6) partager son expérience ethnique et culturelle avec ses élèves; 7) être sensible aux niveaux de développement de ses élèves; 8) considérer ses élèves membres des minorités culturelles comme des gagnants; 9) être conscient de l'intérêt que les parents membres des minorités culturelles portent à l'éducation de leurs enfants; 10) utiliser des stratégies coopératives; 11) intégrer tous les élèves dans les activités. Selon nous, ces mêmes compétences peuvent se regrouper en quatre catégories: a) *des connaissances théoriques spécifiques* (1), b) *des connaissances de stratégies didactiques inclusives* (7, 10, 11), c) *des représentations culturelles positives* (3, 4, 6, 8, 9), d) *des capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles* (2, 5). Ces quatre dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant sous-tendent notre modèle d'analyse.

L'éducation multiculturelle peut être intégrée de plusieurs façons dans le curriculum d'un programme de formation. Banks (1989, p. 192) identifie quatre approches du multiculturalisme, relevant de différents niveaux de complexité. Au niveau le plus superficiel, les approches « contributionnistes » se limitent à introduire des contenus ethniques tels que les fêtes, la nourriture, les héros, et en général des éléments culturels discrets. Les

approches « additives » ajoutent des contenus, des concepts, des thèmes et des perspectives ethniques, mais sans modifier en profondeur la structure du curriculum. Situées à un niveau plus profond, les approches « transformationnelles » visent à changer la structure du curriculum en intégrant des perspectives multiculturelles. Finalement, les approches « d'action sociale » impliquent les membres des groupes culturels dans la société et représentent le modèle idéal de société multiculturelle. Ces quatre types d'approches guideront l'analyse de la philosophie de l'éducation multiculturelle aux niveaux gouvernemental et académique.

LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Partie intégrante d'une recherche pancanadienne,² cette étude exploratoire a été menée auprès des étudiants de la cohorte 2002/2003 inscrits aux cours de didactique du FLS dans une université ontarienne. La concentration FLS a été choisie parmi les autres en partant de l'hypothèse que les enseignants de langue seconde/étrangère seraient plus ouverts à la diversité et plus préparés à la médiation multiculturelle de par l'attention accordée durant leur formation initiale aux compétences de communication multiculturelles et aux représentations de *l'autre* (Kramsch, 1993; Neuner, 2003; Thanasoulas, 2001). Explorer les perceptions au sujet de la formation au multiculturalisme d'une population supposée mieux préparée aspirait à identifier des stratégies d'enseignement et d'apprentissage « gagnantes » pouvant être transférées à d'autres concentrations.

L'université participante dispense la formation initiale des maîtres à deux populations: francophone et anglophone. Le secteur francophone prépare les futurs enseignants de FLS au niveau intermédiaire/supérieur, le secteur anglophone les prépare aux niveaux primaire/moyen et intermédiaire/supérieur. Les deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'université à l'étude durent huit mois, incluant deux trimestres de formation théorique, un stage d'observation de quatre jours et deux stages d'enseignement (avec prise en charge complète des groupes-classes) de quatre semaines chacun. Comme la diversification ethnoculturelle de la région, suite à l'immigration, devient un phénomène marquant (Statistique Canada, 2003), cette université doit transiger avec les besoins spécifiques de la communauté francophone minoritaire ainsi qu'avec ceux d'une population immigrante de plus en plus diversifiée, que ce soit anglophone, francophone ou allophone.

Inspiré de la méthode de l'étude de cas proposée par Yin (2003), notre protocole de recherche focalisait sur un cas, soit la concentration FLS, et sur une unité d'analyse, à savoir l'éducation multiculturelle durant la formation théorique. Parmi les sources de données mentionnées par Yin (ibidem, p. 78), nous avons utilisé: des documents, des enregistrements d'archive, des entrevues auprès des étudiantes-maîtres et des professeurs. Nous avons re-

tenu des documents relevant de la politique fédérale du multiculturalisme (Gouvernement du Canada, 1988), de la politique provinciale d'éducation multiculturelle (MÉFO, 1993a, 1993b et 1995), des normes de la profession enseignante (Ordre des enseignants, 1999) et du curriculum formel de l'université participante tel que présenté dans son Annuaire de la cohorte suivie (description des objectifs des programmes, de leur structure et des cours offerts). Les statistiques sur la population à l'étude fournies par le service spécialisé de l'université ainsi que le plan de cours mis à notre disposition par une professeure participante ont été regroupés dans les enregistrements d'archive.

Deux techniques de collecte de données empiriques ont été combinées: l'entrevue dirigée à l'aide d'un questionnaire écrit et l'entrevue semi-dirigée face-à-face. Un questionnaire écrit validé lors du projet pilote qui a précédé l'étude a été administré aux quarante étudiants inscrits aux cours de didactique du FLS dans la cohorte suivie. Trente-sept répondants, soit 92,5% de la population, ont accepté de participer au volet quantitatif de la recherche. Le questionnaire écrit comprenait des items qui visaient à mesurer les perceptions des étudiants au sujet : a) de la préparation à l'éducation multiculturelle durant le programme de formation initiale et ce, à travers les cours suivis et les stages pratiques ; et b) de la préparation à travailler dans des milieux pluriethniques. Des questions ouvertes invitaient les participants à définir l'éducation multiculturelle et à suggérer des améliorations au programme.

Pour les entrevues semi-dirigées, nous avons adopté le type d'échantillonnage par critères (Miles et Huberman, 2003, p. 60). Constitué sur une base volontaire, notre échantillon comprenait cinq étudiantes-maîtres (É1-É5), ce qui représente 12,5% de la population et cinq formateurs universitaires (P1-P5). Sur les cinq étudiantes, une est née hors du Canada; trois étaient dans la vingtaine et deux dans la quarantaine; trois étaient inscrites au niveau primaire/moyen dans le programme anglophone et deux au niveau intermédiaire/supérieur dans le programme francophone. Dans le groupe des formateurs universitaires, deux étaient professeurs réguliers de la Faculté et trois professeurs à temps partiel. Un des participants enseignait dans le programme francophone, quatre enseignaient dans le programme anglophone, mais le groupe auquel enseignait l'un d'eux comprenait aussi des étudiants du programme francophone, niveau intermédiaire/supérieur. Leur expérience de travail en milieu universitaire variait d'un à dix ans.

Les entrevues semi-dirigées visaient à approfondir des aspects émergés de l'analyse des données recueillies à l'aide des questionnaires écrits. D'une durée d'environ 60 minutes chacune, les entrevues face-à-face avec les étudiants-maîtres ont exploré leurs conceptions de l'éducation multiculturelle et de sa nécessité ainsi que leurs perceptions des compétences multiculturelles acquises en tant que futurs enseignants de FLS. Les entrevues avec les professeurs

ont exploré leur connaissance des politiques d'éducation multiculturelle en place et leurs façons d'aborder les questions multiculturelles dans les cours enseignés.

Des analyses statistiques descriptives ont été réalisées à partir des données quantitatives. Les données qualitatives ont été soumises à une analyse sémiotique de contenu (L'Écuyer, 1990), en utilisant une grille d'analyse mixte qui comprenait des catégories préétablies et émergentes. Le présent texte porte principalement sur l'analyse des données qualitatives. Des références à des statistiques descriptives appuieront certaines conclusions.

RÉSULTATS ET PISTES D'INTERPRÉTATION

Quelle place à l'éducation multiculturelle?

L'analyse documentaire indique que le gouvernement fédéral (1998) accorde une place importante à la politique multiculturelle. La participation active et équitable à la vie sociale et économique de la société d'accueil ainsi que la reconnaissance et le respect de la richesse que la diversité apporte constituent les lignes directrices de cette politique. Au palier provincial, les aspects reliés à l'équité sociale ont été renforcés par l'adoption de politiques antiracistes (MÉFO, 1993a et 1993b). L'Ordre des enseignants (1999) inclut les principes de l'éducation multiculturelle parmi les compétences des enseignantes et enseignants. Ainsi, les membres de l'Ordre aident l'élève à « accepter sa propre identité, à mieux connaître son patrimoine culturel et à développer son estime de soi » et « à lier l'apprentissage à sa propre expérience de vie ainsi qu'à ses particularités culturelles et spirituelles », utilisent « une gamme de méthodes pédagogiques pour s'adapter aux différences en apprentissage, culturelles, spirituelles et langagières », s'adaptent « aux différences des élèves tout en respectant leur diversité » (L'Ordre des enseignants, 1999, p. 9). De plus, une recherche sur les sites Web des conseils scolaires ontariens confirme que la plupart ont adopté des politiques d'équité ethnoculturelle basées sur la connaissance et le respect des différences culturelles. Pour n'en donner qu'un exemple, l'éducation multiculturelle représente, selon le Conseil des écoles publiques de l'Est de l'Ontario, « le modèle même d'une bonne éducation ».

Au moment de la collecte des données, ces orientations politiques ne semblaient pas se refléter dans le curriculum formel des programmes de formation initiale des maîtres offerts dans l'université à l'étude. En effet, l'énoncé des mandats et des objectifs des programmes dans l'Annuaire 2001-2003 de la Faculté d'éducation ne faisait aucune mention de l'éducation multiculturelle. De plus, aucun cours obligatoire qui touche à la problématique n'était offert à l'époque. Un cours optionnel spécifiquement dédié à l'antiracisme et à l'éducation multiculturelle était offert dans le programme anglophone. Les

statistiques fournies par la Faculté d'éducation indiquent toutefois que seulement 6 sur les 40 étudiants de la cohorte suivie l'ont choisi. Deux autres cours optionnels sur les valeurs de la société et l'éducation (un dans le programme francophone, l'autre dans celui anglophone) auraient pu constituer la place pour aborder la problématique; comme la description des deux cours n'y faisait pas explicitement référence, on peut en déduire que traiter du multiculturalisme était laissé au libre choix du professeur.

Quelle formation à l'éducation multiculturelle?

L'analyse des données empiriques, issues du questionnaire, corrobore les résultats de l'analyse des curricula formels, en mettant l'accent sur le faible niveau de satisfaction des étudiants-maîtres à l'égard de leur préparation à l'éducation multiculturelle. Par exemple, 1 participant (2,70% des répondants) a apprécié que le programme offrait une excellente formation à l'éducation multiculturelle, 10 (27,02%) l'ont qualifiée comme bonne, 8 (21,62%) comme moyenne, 13 (35,13%) comme faible et 5 (13,51%) comme très faible. Invitées à expliquer leur perception générale au sujet de la formation multiculturelle reçue, les cinq étudiantes-maîtres interviewées ont affirmé qu'aucun concept ni aucune théorie sur le multiculturalisme et/ou sur les groupes ethniques n'a été présenté en salle de cours. Elles ont acquis leurs connaissances sur différents groupes ethniques grâce à des recherches personnelles et contacts individuels avec leurs collègues. Par exemple, É1 affirme: « La base que j'ai en moi-même est suffisante, mais si je veux me fier seulement à la formation, non. Moi, ce que je sais du multiculturalisme, je le sais peut-être parce que je suis différente. [...] La formation ici, non, je ne pense pas qu'ils nous ont donné une bonne formation. »

É2 et É4 déclarent ouvertement leur manque de préparation. É4 partage ses inquiétudes, conséquence du fait que le programme ne lui a pas offert une préparation qui l'aide à identifier les défis: « Je ne sais pas si je serais prête à... si j'avais une classe avec des élèves de diverses cultures, je ne sais pas si je saurais vraiment quoi faire pour les intégrer comme il faut. »

Selon quatre répondantes interviewées (sauf É5), les cours suivis dans le programme de formation initiale des maîtres les ont ouvertes à une certaine sensibilisation, surtout par rapport à la discrimination. Limitée à des discussions générales, cette préparation n'allait pas en profondeur: « Il y a eu des idées, on en parlait parfois, mais il n'y avait rien de précis qui nous prépare vraiment » (É1); « on nous a dit de faire attention », mais « je n'ai pas d'idée comment faire ça en classe » (É2); « c'était pas des activités très profondes – il y avait plutôt des discussions, des débats, et ça c'était intéressant, sauf qu'on n'avait pas vraiment le temps de discuter les problèmes » (É4). É5, la seule répondante qui a affirmé que la formation multiculturelle à la Faculté d'éducation est « très insuffisante, et je tiens à souligner – très insuffisante », reconnaît avoir été sensibilisée pour « être toujours à l'écoute des élèves ».

Les entrevues avec des professeurs ont permis de valider les affirmations des étudiantes participantes sur l'enseignement de concepts théoriques durant la formation initiale. Quatre professeurs sur cinq participants déclarent n'avoir pas enseigné de concept ou de théorie sur le multiculturalisme et sur les groupes ethniques. Cela peut sembler normal, étant donné que ceux-ci ne sont pas des spécialistes du domaine. P4 appuie le point de vue des étudiantes: en parlant de son expérience d'enseignement de cours sur l'anti-racisme et le multiculturalisme, elle raconte que la plupart de ses étudiants lui ont avoué que c'était la première fois qu'ils « venaient en contact avec cette problématique [multiculturelle et antiraciste] ».

Comment l'éducation multiculturelle était-elle enseignée aux étudiants-maîtres?

Questionnés sur leur niveau de satisfaction à l'égard de la manière dont l'éducation multiculturelle a été enseignée durant le programme, 9 participants (24.32% des répondants) se sont dit satisfaits, 18 (48.67%) insatisfaits, tandis que 10 (27.01%) étaient incertains. Le manque d'inclusivité des cours offerts dans les deux programmes de formation initiale des maîtres étudiés représente une première piste d'interprétation. Les cours, pour la plupart magistraux, ne tenaient pas compte, selon les cinq répondantes interviewées, de la diversité existante dans la salle de cours. É3, la seule à affirmer que les étudiants faisaient valoir leur culture en salle de cours, fait référence aux cours optionnels qu'elle a pris, et reconnaît que les autres cours n'accordaient pas de place à la diversité: « les professeurs reflètent le point de vue de la culture blanche », dit-elle. É5 avoue que les seules occasions de partage des expériences multiculturelles avec ses collègues d'origine autre que canadienne se présentaient dans les contacts privés. « Les cultures des étudiants n'étaient pas prises en considération », dit É2, tandis que É4 raconte, sans trop élaborer sur les explications possibles, comment ses deux collègues asiatiques ne participaient jamais aux discussions pendant les cours sans que le professeur s'en soucie. É1 nous fait part de ses frustrations: « Moi, je pense que les profs, quand ils nous parlent, ils ne pensent pas qu'il y a des personnes de nationalités différentes en classe. Moi, je suis musulmane. Et jamais on n'a parlé qu'il existait des fêtes pour les musulmans – on a toujours parlé de Noël, de Pâques... ».

La nature des activités proposées en lien avec l'éducation multiculturelle représente une autre piste d'interprétation du niveau d'insatisfaction exprimé par les étudiants-maîtres. Selon les professeurs interviewés, les interventions formatives portaient sur la sensibilisation des étudiants-maîtres à l'existence des classes pluriethniques (tous les professeurs participants), sur la familiarisation avec certains aspects culturels des groupes ethniques (P3, P4) et sur l'examen critique des représentations culturelles véhiculées par les matériels didactiques (P2). Ce type d'intervention rencontre partiellement les compétences multiculturelles des enseignants du modèle de Banks (1989). En effet, les activités de sensibilisation au multiculturalisme (les présentations et les discussions en salle de cours, proposées par P3) peuvent contribuer à la création de représentations positives des groupes ethnoculturels. L'évaluation du point de vue des représentations culturelles des méthodes d'enseignement

du FLS (activité exploitée par P2) développe certainement l'habileté de choisir des matériels appropriés.

Les perceptions des étudiantes-maîtres interviewées divergent sur certains points de celles de leurs professeurs. Selon elles, les interventions au sujet du multiculturalisme en salle de classe peuvent se regrouper en deux catégories: des avertissements et des présentations folkloriques. Les cinq étudiantes font remarquer que les questions multiculturelles étaient abordées sous l'angle des problèmes que les groupes pluriethniques peuvent poser à l'enseignant, surtout du point de vue de la gestion de la classe. Elles déclarent toutes avoir participé à une activité de présentation du type « nourriture-fête ». Par contre, aucune des trois répondantes ayant suivi le cours enseigné par P2 n'a mentionné l'examen critique des méthodes d'enseignement, ce qui nous mène à conclure qu'elles n'ont pas perçu cette activité comme reliée à la préparation à l'éducation multiculturelle.

Les représentations culturelles que les étudiants-maîtres se sont créées des groupes ethniques et du multiculturalisme en salle de classe reposent, selon les données empiriques collectées auprès de nos sujets, sur deux catégories de stéréotypes: les éléments culturels discrets (nourriture, vêtements, fêtes) et les difficultés en salle de classe. La déclaration d'É4: « non, je ne suis pas préparée à ça » découle des stéréotypes reliés aux difficultés de gestion de la classe pluriethnique. Il n'est pas question de se représenter les membres des groupes ethniques en tant que gagnants (Banks, 1989), surtout si l'on pense à l'influence que le curriculum implicite a eue sur les étudiants-maîtres. En effet, les données statistiques montrent que les cours offerts prenaient peu (selon 19 participants sur 37, soit 51,35%) ou pas du tout (7 répondants sur 37, soit 18,91%) en considération le bagage culturel des étudiants-maîtres d'origine autre que canadienne. Cette expérience pourrait renforcer la représentation de l'hétérogénéité soit comme un aspect qui n'influe pas sur l'enseignement, soit comme source de difficultés.

Quelle cohérence entre les orientations du système d'éducation en Ontario et les objectifs et les pratiques des programmes à l'étude ?

La synthèse des résultats de notre recherche exploratoire aboutit au Tableau I, qui offre une image comparative entre les orientations du système, d'une part, et les objectifs et les pratiques des deux programmes de formation initiale des maîtres offerts à l'intention des futurs enseignants de FLS, d'autre part. Basé sur l'analyse documentaire et curriculaire, le tableau I fait émerger les points clés du système d'éducation en Ontario concernant le multiculturalisme et la mesure dans laquelle les objectifs explicites et les pratiques curriculaires des programmes de formation initiale des maîtres de l'université participante rencontraient les exigences du système.

TABLEAU 1 : Degré de cohérence entre les orientations du système d'éducation en Ontario et les objectifs et les pratiques des programmes de formation initiale des maîtres à l'université participante

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

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

Selon les perceptions des deux étudiantes francophones interviewées et selon l'analyse curriculaire, le programme francophone ne prépare pas les futurs enseignants de FLS à former les élèves dans le respect envers les autres. Le programme anglophone se donne comme objectif et, par le biais des cours optionnels et de certaines interventions ponctuelles dans les cours obligatoires, sensibilise les futurs enseignants à la nécessité de former les élèves dans le respect envers les autres. Selon les témoignages recueillis, il n'arrive toutefois pas à atteindre pleinement cet objectif, surtout en raison du caractère non-systématique de l'intervention, limitée à des cours optionnels et à des références occasionnelles dans certains cours obligatoires, qui dépendent entièrement de la volonté et de la capacité du professeur à aborder ces aspects.

En vertu de sa mission clairement exprimée de répondre aux besoins de la communauté franco-ontarienne, envisagée comme figée dans son homogénéité, le programme francophone ne prépare pas les futurs enseignants de FLS à s'adapter aux différences culturelles des élèves. Cet objectif fait par contre partie de la mission du programme anglophone. Une divergence apparaît à ce niveau entre les objectifs du programme et les pratiques curriculaires : l'intervention formative se limite à une sensibilisation à l'existence des différences, sans fournir aux futurs enseignants des outils théoriques et pratiques sur la signification des différences culturelles en salle de classe.

Agir pour éliminer la discrimination dans les écoles et contribuer à l'implantation d'un système d'évaluation et de placement des élèves non discriminatoires figurent parmi les objectifs les plus importants de l'éducation multiculturelle et antiraciste. Ces aspects ne sont pas abordés au niveau des cours dispensés dans les deux programmes de formation initiale des maîtres à l'université participante, à l'exception d'un cours optionnel offert dans le cadre du programme anglophone. Selon les données de notre échantillon pour le volet qualitatif, une seule répondante sur trois a pris ce cours. Les

futurs enseignants de FLS formés dans le cadre du programme francophone n'ont jamais été sensibilisés à l'existence de certaines pratiques discriminatoires dans les écoles ontariennes et n'ont pas été outillés pour identifier ces pratiques et pour les éliminer. Une partie des futurs enseignants de FLS formés dans le cadre du programme anglophone (ceux qui ont suivi le cours consacré à l'antiracisme seulement, parce que les autres cours n'abordent pas cette question) ont été bien préparés à reconnaître et à combattre les pratiques discriminatoires.

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

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

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

Il émerge aussi de notre recherche exploratoire que les futurs enseignants de FLS formés à l'université participante ne recevaient pas de préparation spécifique afin de travailler dans un milieu pluriethnique. Par rapport aux compétences multiculturelles ayant constitué le fondement conceptuel de l'étude, les résultats mettent en évidence que les programmes analysés n'offraient pas l'occasion aux étudiants-maîtres d'acquérir des connaissances théoriques sur les groupes ethniques ni sur l'enseignement en milieu pluriethnique. La maîtrise des stratégies didactiques inclusives ne faisait pas partie des objectifs des cours de didactique. La seule activité qui invitait les étudiants à un examen critique des représentations des minorités ethnoculturelles n'a pas été perçue comme telle par les répondantes (trois étudiantes interviewées sur les 12 qui avaient suivi le cours). Enfin, les activités en lien avec l'éducation multiculturelle ainsi que les stratégies d'enseignement utilisées dans les deux programmes ne favorisaient pas la formation de représentations culturelles positives sur les minorités ethnoculturelles. Les points soulevés nous permettent d'affirmer que l'approche privilégiée par l'université participante reste de type additif (Banks, 1989), tandis que les orientations du système semblent favoriser une approche d'action sociale.

CONCLUSIONS

Sans prétendre que l'éducation multiculturelle constitue en soi l'une des priorités du système éducatif ontarien, nous ne devrions pas ignorer l'influence que les principes de ce type d'éducation pourraient avoir, à court terme, sur la réussite scolaire d'une partie importante de la population étudiante en Ontario et, à long terme, sur le profil de la société. Cela explique sans doute pourquoi les exigences pour une formation inclusive et équitable font partie des préoccupations du gouvernement fédéral, suivi de près par les politiques du gouvernement de l'Ontario. L'immigration massive en Ontario apporte, pour sa part, une perspective plus pratique aux considérations politiques abstraites. Dans le contexte d'une demande sociale croissante et d'un cadre systémique assez contraignant du point de vue politique, la Faculté d'éducation devrait ajuster ses programmes de formation initiale des maîtres de façon à offrir aux futurs enseignants de FLS (et non seulement) une préparation qui leur permette de dispenser un enseignement inclusif et équitable. Ce rajustement passe nécessairement par l'implantation de politiques officielles qui établissent une base de formation uniforme et systématique. Une première étape a été franchie par l'introduction d'un cours obligatoire qui porte sur la gestion de classe en contexte minoritaire pluriethnique, offert au niveau intermédiaire/supérieur dans le programme francophone. Les suggestions faites par les participants portent premièrement sur l'utilisation de stratégies d'enseignement inclusives qui valorisent le bagage culturel et les expériences des étudiants d'autres origines. En deuxième lieu, l'éducation multiculturelle devrait, selon les participants, trouver de la place dans chaque cours, dans une

approche transversale, qui favorise l'acquisition de connaissances théoriques, mais aussi de compétences didactiques et de gestion de la classe.

Limitée à un petit échantillon, cette recherche n'avait qu'une visée exploratoire. Toutefois, nos conclusions rejoignent d'autres études (Mujawamariya et Mahrouse, 2004; Solomon, Portelli, Daniel et Campbell, 2005) sur les lacunes encore existantes dans la formation multiculturelle des futurs enseignants. Tandis que les études précitées se limitent aux perceptions des étudiants-maîtres, la présente recherche permet de mettre la problématique en perspective par la multiplicité des sources. En effet, des ruptures apparaissent entre les attentes explicites du système (MÉFO, 1993 ; Ordre des enseignants, 1999) et la formation offerte par les programmes analysés conformément aux descriptions de cours et aux perceptions des étudiants. De plus, des divergences de perceptions s'observent entre les professeurs et les étudiants au sujet de l'approche des questions reliées à l'éducation multiculturelle. Des études plus approfondies s'avèrent nécessaires, pour mieux rendre compte de la préparation des futurs enseignants à l'éducation multiculturelle à l'université participante et dans les autres universités de l'Ontario et du Canada. Dans cette direction, des protocoles de recherche qui prévoient des observations en salle de cours permettraient de compléter les perceptions des étudiants et de leurs professeurs.

NOTES

1. En 2001, il y avait un écart de 16% entre le taux d'emploi des immigrants comparé à celui des personnes nées au Canada. Cet écart monte à 20% pour les personnes détenant un diplôme universitaire. De plus, les immigrants récents diplômés à l'étranger gagnaient en 2001 31% de moins que les personnes nées au Canada au même niveau de scolarisation (Statistique Canada, 2003).
2. Le projet *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada : le cas des universités en milieux urbains*, mené par la professeure Donatille Mujawamariya, s'est déroulé sur trois ans (2001-2004), et a été subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Patrimoine canadien et l'Université d'Ottawa.

RÉFÉRENCES

- Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. In J. A. Banks & C. A. McGee, *Multicultural education: Issues and perspectives*, Toronto: Allyn and Bacon.
- Bannerji, H. (2000). The paradox of diversity: The construction of a multicultural Canada and *Women of colour*. Dans H. Bannerji (dir.), *The dark side of a nation: Essays on multiculturalism, nationalism and gender*, pp. 65-83. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive multicultural education. Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Byram, M. (Dir.). (2003). *La compétence interculturelle*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Cossette, M. N., et Verhas, M. (1999). Formation à l'interculturalité en contexte de coopération internationale: une perspective communicationnelle. *Revue des sciences de l'éducation*, XXV(2), 319-338.

l'Éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants

- Dei, G. et Calliste, A. (dir.). (2000). *Power, knowledge and anti-racism education : A critical reader*. Halifax : Fernwood.
- Gérin-Lajoie, D. (2002). Le rôle du personnel enseignant dans le processus de reproduction linguistique et culturelle en milieu scolaire francophone en Ontario. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 125-146.
- Gouvernement du Canada. (2004). *Le savoir, clé de notre avenir : Le perfectionnement des compétences au Canada*. <http://www11.sdc.gc.ca/sl-ca/doc/tdm.shtml>.
- James, C. E. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. Dans C. E. James (dir.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada*, pp. 12-20. Halifax : Fernwood.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Laperrière, A. (1991). De l'indifférenciation à l'évitement. In F. Ouellet et M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société*, pp. 543-562. Montréal: IQRC.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Deuxième édition. De Boeck Université: Bruxelles.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993a). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993b). *Élaboration et mise en oeuvre d'une politique d'antiracisme et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Note no 119 du 13 juillet 1993*. Toronto: Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1995). *Pour l'amour d'apprendre*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. Plan d'action 2004-2007*. http://www.micc.gouv.qc.ca/52_2.asp?pid=907
- Mio, J. S., & Awakuni, G. I. (2000). *Resistance to multiculturalism. Issues and interventions*. Philadelphia : Taylor and Francis Group.
- Mobasher, M. M., & Sadri, M. (2004). *Migration, globalization and ethnic relations: An interdisciplinary approach*. Upper Saddle River: Prentice-Hall.
- Moodley, K. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education*, pp. 801-820. New York: Simon & Schuster Macmillan.
- Mujawamariya, D., & Mahrouse, G. (2004). Multicultural education in Canadian preservice programs: Teacher candidates' perspectives. *The Alberta Journal of Educational Research*, 50(4), 336-353.
- Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes. Dans M. Byram (dir.), *La compétence interculturelle*, pp. 15-66. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.
- Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. (1999). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto : Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario.
- Picot, G. (2004). *Dégradation du bien-être des immigrants et causes possibles*. Document de recherche 11F0019MIF au catalogue no 222. Ottawa: Statistique Canada.

Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B.-J., Campbell, A. (2005). The discourse of denial: how white teacher candidates construct race, racism and white privilege. *Race ethnicity and education*, 8(2), 147-169.

Statistique Canada. (2003). *Le recensement de la population*. <http://www.statcan.ca>.

Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical Pedagogy*, 3, 5-29.

Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Third edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Candidate au doctorat à l'Université d'Ottawa, MIRELA MOLDOVEANU s'est mérité une bourse postdoctorale du Conseil de recherches en sciences humaines. Dans le cadre de ce stage, elle poursuivra ses études au sujet des compétences des enseignants et de leurs retombées sur la performance des élèves. Ses intérêts de recherche se dirigent vers la formation initiale des enseignants, l'éducation inter/multiculturelle et l'intégration socio-professionnelle des immigrants qualifiés.

DONATILLE MUJAWAMARIYA est professeure agrégée à l'Université d'Ottawa, Faculté d'éducation et chercheure régulière au Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante. Ses domaines d'enseignement et de recherche sont: la formation à l'enseignement, la didactique des sciences, l'éducation multiculturelle et antiraciste ainsi que les questions d'inégalité en général.

MIRELA MOLDOVEANU is a doctoral candidate at the University of Ottawa and holds a postdoctoral fellowship from the Social Sciences and Humanities Research Council. During this fellowship, she will pursue her studies on teacher competencies and their impact on student performance. Her research interests focus on initial teacher training, inter/multicultural education, and the socio-professional integration of qualified immigrants.

DONATILLE MUJAWAMARIYA is an associate professor with the University of Ottawa's Faculty of Education and a researcher with the Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante. Her fields of teaching and research include teacher training, science teaching, multicultural and anti-racism education, and equity issues in general.