



Mujawamariya, D. & Moldoveanu, M. (2006). Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 139-161. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.008>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Donatille Mujawamariya, Mirela Moldoveanu, 2006



Les paradoxes du multiculturalisme : de la préparation des futurs enseignants dans les grandes universités canadiennes

Donatille MUJAWAMARIYA¹ et Mirela MOLDOVEANU¹

Université d'Ottawa, Canada

Présentant les résultats d'une recherche menée dans cinq grandes universités canadiennes, cet article se propose d'analyser le degré d'implantation de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres. Les politiques multiculturelles en vigueur au Canada forment le cadre d'interprétation. L'analyse de données quantitatives et qualitatives collectées auprès d'étudiants-maîtres et de formateurs universitaires permettent de conclure qu'un fossé se creuse entre les discours politiques et la préparation des futurs enseignants à l'éducation multiculturelle. Des pistes d'action sont proposées.

Valorisation du patrimoine culturel, participation active et équitable à la vie sociale et économique de la société d'accueil, reconnaissance et respect de la richesse que la diversité apporte – voici les lignes de force de la politique multiculturelle promue au Canada depuis plus de trente ans. L'implantation de ces principes dans la vie quotidienne signifierait la construction d'une société où discrimination, exclusion ou iniquité ne trouveraient pas de place. Des résultats statistiques mettent toutefois en évidence des écarts inquiétants entre les taux d'emploi et le niveau de vie des personnes nées au Canada et les immigrants². Corroborees par les conclusions de recherches récentes (Bannerji, 2000; Dei & Calliste, 2000; James, 2005; Mobasher & 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.

La politique multiculturelle reste jeune au Canada. En effet, une période de trente ans ne suffit pas à mener à une décentration profonde de l'individu, au point d'accepter l'autre et de s'ouvrir au partage et à l'enrichissement

1. Contact : dmujawar@uottawa.ca; mirela@alumni.uottawa.ca

2. 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).



réciproque. En partant de l'hypothèse que l'éducation, dès l'âge le plus tendre, constitue un facteur-clé pour déclencher ce mouvement de décentration, nous avons initié un projet de recherche qui visait à explorer comment les programmes de formation initiale préparaient les futurs enseignants à l'éducation multiculturelle³. Menée dans cinq grandes universités canadiennes en milieu urbain, à savoir Ottawa, Montréal, Toronto, York et Vancouver, cette étude se proposait de : 1. mettre en lumière la place réservée à l'éducation multiculturelle dans les programmes et les cours de formation à l'enseignement dans les universités en milieux urbains; 2. comprendre comment les programmes et les cours de formation à l'enseignement sont planifiés à l'égard de cette question; 3. décrire la façon dont ces programmes et cours sont mis en oeuvre concrètement; 4. révéler l'importance que les principaux acteurs accordent à la question de l'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants.

Le texte qui suit se focalisera sur les paradoxes qui, selon les résultats de notre recherche, subsistent dans la promotion de la politique multiculturelle, par et dans le système éducatif. Après avoir esquissé un bref aperçu du contexte social et politique canadien dans la première partie, nous présenterons les assises théoriques qui nous ont guidées dans notre recherche. La troisième partie expliquera la méthodologie suivie, tandis que la quatrième se consacrera à la présentation des résultats et à leur discussion. Finalement, nous suggérerons des pistes concrètes d'action.

Réalités sociales et politiques multiculturelles au Canada

Le Canada accueille deux catégories différentes d'immigrants : les immigrants humanitaires, qui viennent de pays en guerre, en difficulté économique ou politique grave ou frappés par des catastrophes naturelles et les travailleurs qualifiés, qui passent par un processus de sélection visant à apprécier leur adaptabilité à la société d'accueil, en termes de niveau de scolarisation, expérience professionnelle et maîtrise de l'une des langues officielles (l'anglais et le français). Chaque année près de 200'000 personnes reçoivent ainsi le droit de s'établir au Canada, ce qui représente environ 1% de la population totale (Citoyenneté et Immigration Canada, 2004). Suite à cette politique, la composition ethnique de la population change – le recensement de 2001 (Statistique Canada, 2003) montre que 18,4% de la population était issue de l'immigration récente. La grande majorité des nouveaux arrivants s'établissent dans les grands centres urbains, tels Montréal, Toronto et Vancouver. Des régions traditionnellement plus homogènes, comme Ottawa-Gatineau ou bien le couloir Edmonton-Calgary, commencent toutefois

3. 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 (2001-2004)*, a été subventionné par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, Patrimoine canadien et l'Université d'Ottawa.



aussi à se diversifier sous l'influence de l'immigration internationale (Statistique Canada, 2003).

Les raisons humanitaires mises à part, la politique canadienne d'immigration se justifie par le besoin de croissance démographique et par la nécessité d'augmenter le niveau de qualification de la main-d'œuvre active dans les domaines-clés de la nouvelle économie. Des modèles prévisionnels du gouvernement fédéral soutiennent ainsi que la croissance nette de la population active sera entièrement attribuée à l'immigration en 2011 (Gouvernement du Canada, 2004). Par ailleurs, le niveau de qualification requis pour les emplois de la nouvelle économie ne cesse de s'élever et la pénurie de la main-d'œuvre dans certains domaines ne saurait être comblée par les seules ressources internes, l'apport de l'immigration étant souligné par des documents des gouvernements fédéral et provinciaux (Gouvernement du Canada, 2004a; Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec, 2004).

L'immigration internationale apparaît dans le cadre de cette politique comme une source de richesse économique et comme un support à la croissance démographique pour le Canada. Le gouvernement fédéral a par conséquent adopté en 1988 une loi sur le multiculturalisme (*Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*, 1988), destinée à statuer sur les droits des communautés minoritaires issues de l'immigration. Cette loi se situe dans le prolongement d'une série de gestes politiques étalée sur plusieurs décennies. En effet, il faut rappeler qu'au début du 20e siècle, la politique d'immigration au Canada fermait la porte aux ressortissants de l'Asie et de l'Afrique, la *Loi de l'immigration chinoise* (1923), qui interdisait aux ressortissants de la Chine d'obtenir la citoyenneté canadienne, n'a été ainsi abrogée que dans les années 50. À la fin des années 40, le Premier ministre de l'époque, Sir Mackenzie King, promettait de libéraliser la politique d'immigration, mais sans « altérer » le caractère de la nation (Moodley, 1998, p. 205). Ce ne fut que dans les années 60, lors de la présentation des conclusions du rapport de la *Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et sur le biculturalisme*, que le caractère pluriethnique de la société canadienne fut mis en avant, sous la pression des groupes ethniques (Houle, 1999). Le résultat immédiat de ce rapport a été l'adoption en 1969 de la première *Loi sur les langues officielles*, qui déclarait l'anglais et le français comme langues officielles de l'administration fédérale canadienne. L'affirmation, en 1971, par le gouvernement libéral dirigé par P. E. Trudeau, du multiculturalisme comme caractéristique de la société canadienne dépassait toutefois les objectifs de départ du dit rapport. La loi sur le multiculturalisme canadien (*Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*, 1988) constitue l'aboutissement de ce processus de libéralisation et de démocratisation de l'immigration au Canada.

Selon cette loi, le multiculturalisme « reflète la diversité culturelle et raciale de la société canadienne », constitue une « caractéristique fondamentale de l'identité et du patrimoine canadiens » et une « ressour-



ce inestimable pour l'avenir du pays ». Par conséquent, le gouvernement doit promouvoir « la participation entière et équitable des individus et des collectivités de toutes origines à l'évolution de la nation » et « les aider à éliminer tout obstacle à une telle participation ». En même temps, les institutions sociales, culturelles, économiques et politiques sont encouragées à « prendre en compte le caractère multiculturel du Canada » (*Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*, 1988, *Déclarations* alinéa 3).

Toutes les provinces ont adopté par la suite des politiques multiculturelles adaptées à leurs propres réalités⁴, basées sur les mêmes valeurs de respect, cohésion et justice sociale. Ces politiques ont des implications indirectes sur le système d'éducation, dans la mesure où l'on parle de la « sensibilisation » de la population aux richesses de la diversité et à la nécessité d'assurer la participation équitable de toutes les communautés minoritaires issues de l'immigration à la vie sociale, économique et culturelle du Canada.

Pour ce qui tient strictement du domaine de l'éducation, cinq provinces sur dix ont adopté des politiques spécifiques d'éducation multiculturelle⁵ : la Colombie Britannique, la Nouvelle Ecosse, l'Ontario, le Québec et la Saskatchewan. Nous aborderons ici les politiques des provinces dans lesquelles s'est déroulée notre étude (l'Ontario, le Québec et la Colombie Britannique).

Deux documents résument selon nous les orientations en matière de politique éducative de l'Ontario : *Les lignes directrices d'élaboration d'une politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires* (Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario, 1993) et les *Normes d'exercice de la profession enseignante* de l'Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario (1999). Dans sa politique antiraciste et d'équité ethnoculturelle, le gouvernement ontarien se proposait de « développer ou modifier les programmes d'études afin qu'ils reflètent, de façon équitable, la diversité raciale et culturelle de notre société » (Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario, 1993, p. 13). Tout en reconnaissant les « préjugés et les obstacles discriminatoires que l'on retrouve dans le contenu, les politiques, les structures des programmes d'études et le matériel didactique », le gouvernement se donnait comme objectif de « veiller à ce que les expériences d'apprentissage à l'école tiennent compte, de façon appropriée et équitable, de l'identité culturelle et raciale de toutes et tous les élèves » (Ministère de l'éducation et de la

4. Sans entrer dans les détails d'un débat politique intense, mentionnons que le Québec s'oppose ouvertement à la politique multiculturelle du gouvernement fédéral (Ghosh & Abdi, 2004). Cette province a mis en place sa propre politique interculturelle, à la base de laquelle se retrouvent les mêmes valeurs, avec toutefois un accent très fort sur l'unité autour de l'idée d'être Québécois (Ministère des communautés culturelles et de l'immigration, 1981).

5. Précisons que l'éducation relève du palier provincial du gouvernement au Canada.



formation de l'Ontario, 1993, p. 13). La formation des enseignants était elle aussi remise en question, ainsi que la représentativité du corps professoral. Ces deux aspects ne bénéficient toutefois pas d'un traitement détaillé dans le document cité.

Le document *Normes d'exercice de la profession enseignante* (Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario, 1999) décrit les compétences et les habiletés dont tous les membres de l'organisation (en fait les seuls habilités à enseigner en Ontario) devraient faire preuve. Les enseignants « traitent équitablement et avec respect » tous les élèves, les « encouragent à devenir des individus à part entière au sein de la société », ils « connaissent les façons d'enseigner dans un monde en évolution » (p. 5). Les enseignants aident l'élève « à accepter sa propre identité, à mieux connaître son patrimoine culturel et à développer son estime de soi », ils utilisent « une gamme de méthodes pédagogiques pour s'adapter aux différences culturelles, spirituelles et langagières », « s'adaptent aux différences des élèves tout en respectant leur diversité », aident l'élève « à lier l'apprentissage à sa propre expérience de vie ainsi qu'à ses particularités culturelles et spirituelles » (p. 9). Parmi les connaissances essentielles du corps enseignant figure la compréhension de l'influence sur l'apprentissage « du patrimoine culturel, de la langue, de la situation familiale, du sexe, de la communauté » (p. 11). Ces citations prouvent que les fondements philosophiques des normes d'exercice de la profession enseignante, tels que définis par l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, englobent les valeurs et les principes de l'éducation multiculturelle.

Le Québec par contre, s'opposant ouvertement à la politique du multiculturalisme canadien (Ghosh & Abdi, 2004), a mis en place sa propre politique interculturelle. Basé sur la politique indépendantiste du Parti Québécois, l'interculturalisme québécois présente la culture française dominante comme point de convergence des autres cultures présentes au Québec. Le développement culturel, l'intégration des immigrants et l'éducation interculturelle gravitent autour de l'idée maîtresse de défense de la langue et de la culture française. Dès lors, on ne parle plus de « mosaïque multiculturelle », mais plutôt d'un interculturalisme « vertical », au sommet duquel on retrouve le français et la culture dominante (Ship, 2005, p. 86). Sans vouloir trop insister sur les débats politiques et idéologiques qui opposent le Canada anglais et le Québec, précisons que ces distinctions conceptuelles ne font pas l'unanimité dans la communauté scientifique. Par conséquent, dans une perspective de recherche épurée le plus possible de toute influence idéologique, nous préférons considérer les termes « multiculturel » et « interculturel » comme synonymes. En l'absence d'une loi spécifique, plusieurs politiques et mesures gouvernementales ont été prises afin de garantir les droits des communautés culturelles et faciliter l'intégration des nouveaux arrivants dans la société québécoise. Entre autres, nous pouvons citer les objectifs et moyens d'action élaborés par le Ministère de l'immigration et des communautés



culturelles (2004) ainsi que le programme d'aide à l'intégration des immigrants et des minorités visibles en emploi. Dans le domaine de l'éducation, le Québec a introduit l'éducation interculturelle comme composante de la réforme (Ministère de l'éducation du Québec, 1998a, 1998b et 2001). Par exemple, « faciliter l'intégration de tous les élèves nouvellement arrivés dans leur école » (p.5), « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (p.7) et « s'assurer de la formation initiale et continue appropriée du personnel scolaire et mettre en place un réseau d'échanges » (p.10) figurent parmi les objectifs énoncés dans le document *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle. 1998-2002* (Ministère de l'éducation du Québec, 1998b).

Le gouvernement de la Colombie Britannique a adopté sa *Loi du multiculturalisme* en 1993 (*Multiculturalism Act, 1993*). A partir de l'énoncé de valeurs fondamentales telles que le respect, l'équité dans tous les domaines d'activité et la pleine participation à la vie socio-économique et culturelle de la province, les implications au plan de l'éducation consistent en une prise en compte respectueuse des différences ethnoculturelles. Des mesures précises sont prévues afin de faciliter l'intégration des élèves de diverses origines (avec un accent important sur les élèves d'origine autochtone, étant donnée la spécificité de la province). Parmi ces mesures, on retrouve : communiquer avec les parents afin d'obtenir l'histoire d'apprenant de l'enfant, tenir compte des différences culturelles dans les évaluations, être sensible aux attentes des parents à l'égard de l'école.

Dans un contexte politique qui valorise la diversité ethnoculturelle, la question de la mise en pratique de ces principes se pose. La présente recherche a fait émerger plusieurs paradoxes, qui empêchent selon nous que la politique multiculturelle canadienne se réalise vraiment au niveau de la formation initiale des maîtres.

Cadre de référence

Le cadre conceptuel de notre étude réfère aux compétences multiculturelles de l'enseignant. Dans une perspective de critique sociale, l'éducation multiculturelle se propose de : 1) amener les élèves à reconnaître et à accepter le pluralisme comme une réalité de la société contemporaine; 2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; 3) contribuer à établir la cohésion sociale, en établissant des relations interethniques harmonieuses (Pagé, 1993, p. 101).

La recherche sur l'éducation multiculturelle a abouti à des modèles visant à identifier les compétences de l'enseignant en milieux pluriethniques. Ainsi, Toussaint et Fortier (2002) identifient cinq composantes de la compétence interculturelle en enseignement, à savoir : connaître et comprendre les cultures des principaux groupes d'immigration présents au Québec; tenir compte des particularités interculturelles dans la plani-



fication de l'enseignement; développer la culture générale des élèves (connaissances d'histoire et de géographie); connaître l'histoire des grandes religions, ainsi que des croyances et pratiques sous-jacentes; promouvoir la culture majoritaire (québécoise). Ce modèle, basé essentiellement sur une vision cognitive de la culture, n'explique pas les valeurs d'équité et de justice sociale considérées comme inhérentes à l'éducation multiculturelle (Pagé, 1993; Ouellet, 2002). Les dimensions cognitive et pragmatique s'imbriquent, tandis que la dimension affective semble totalement exclue, alors qu'elle se trouve à la base des compétences multiculturelles (Banks, 1989; Bennett, 1999; Ghosh, 1991).

A la suite d'une analyse critique de l'inventaire des compétences multiculturelles de l'enseignant (Banks, 1989), Moldoveanu (2003) propose un modèle synthétique comprenant quatre catégories : a) des connaissances théoriques spécifiques, b) des connaissances de stratégies didactiques inclusives, c) des représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels et d) des capacités d'examen critique et d'ajustement des représentations culturelles. Les connaissances théoriques spécifiques portent sur les groupes ethniques susceptibles d'être représentés dans la salle de classe (géographie, religion, points saillants de différenciation en ce qui concerne les pratiques sociales communes, etc.). Il ne s'agit pas de connaître en profondeur chaque culture, mais d'avoir des connaissances de base qui éviteront des gaffes culturelles comme organiser un repas communautaire pendant le Ramadan. En plus des connaissances sur les produits et les pratiques, ce modèle intègre les perspectives culturelles par sa dimension d'examen critique. Il ne s'agit pas d'avoir une compréhension en profondeur des perspectives culturelles qui sous-tendent les pratiques sociales, mais de se donner les moyens de ne pas appliquer la grille de lecture « occidentale » à l'interprétation de certains comportements d'élèves ou de parents membres d'une minorité ethnique. Les notions de respect et de hiérarchie sociale s'avèrent, entre autres, sources de malentendus; l'enseignant se doit alors de porter un jugement critique tout en ajustant son propre référentiel. Complété par des représentations culturelles positives des groupes ethnoculturels, cet examen critique implique aussi l'adhésion à l'idéal d'équité et de justice sociale. La maîtrise de stratégies didactiques inclusives trouve sa base dans les trois autres dimensions du modèle; impliquer tous les élèves de la classe dans la réalisation des apprentissages et créer une ambiance favorable rejoint aussi bien les principes d'une pédagogie différenciée que ceux d'une éducation équitable.

Le modèle proposé est par ailleurs cohérent avec les politiques d'éducation multiculturelle en vigueur dans les trois provinces à l'étude. En effet, on y retrouve la connaissance et le respect réciproques, l'inclusion, l'équité et la justice. L'enseignant dans sa position de médiateur culturel (Gérin-Lavoie, 2002; Gohier, 2002) est appelé à accompagner ses élèves de manière à ce que ceux-ci s'approprient ces valeurs. Les programmes de formation initiale des maîtres se doivent de préparer les futurs ensei-



gnants à être capables d'assumer ce rôle. Ce modèle théorique sous-tend les choix méthodologiques qui ont guidé notre recherche.

Méthodologie

Cette étude exploratoire a été réalisée dans cinq grandes universités canadiennes des villes de Toronto, York, Vancouver, Montréal et Ottawa (nous tenons à spécifier qu'à l'Université d'Ottawa, le programme de formation initiale a deux composantes, une anglophone et l'autre francophone). Nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives auprès d'étudiants-maîtres inscrits dans les programmes de formation initiale offerts dans les cinq universités participantes, ainsi que des données qualitatives auprès de formateurs universitaires.

Pour la collecte des données auprès des étudiants-maîtres, nous nous sommes servies d'un questionnaire comprenant des questions fermées⁶ sur le curriculum, le programme, les pratiques pédagogiques des professeurs d'université et des enseignants associés lors des stages, mais aussi des questions ouvertes invitant les répondants à élaborer des commentaires sur leurs perceptions de la formation à l'éducation multiculturelle telle qu'ils l'ont reçue. La taille de l'échantillon s'élève à 1153 sujets répartis dans les six programmes mentionnés, dont quatre anglophones et deux francophones, appartenant à cinq universités urbaines du Canada. Le taux moyen de participation de plus de 50% pour les cohortes suivies permet la généralisation des résultats. Le tableau suivant indique la répartition des étudiants-maîtres répondants sur les différents sites pour les volets quantitatif et qualitatif de la recherche.

Tableau 1 : Répartition des étudiants-maîtres répondants dans les différentes universités de l'étude

Universités	Volet quantitatif (questionnaires) (N = 1153)	Volet qualitatif (entretiens semi-dirigés) (N = 42)
UBC (University of British Columbia, Vancouver)	143	4
Toronto	292	11
York	70	5
Ottawa anglophone	309	10
Ottawa francophone	227	12
Montréal	112	0

Les caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'étudiants-maîtres : genre, classe d'âge, appartenance linguistique, appartenance

6. Pour ces questions fermées, les étudiants-maîtres se servaient d'une échelle (Likert) de 1 à 5 : très faible, faible, acceptable, bon, excellent.



ethnique, lieu de naissance, lieu d'études secondaires, milieu d'études secondaires, niveau d'enseignement, figurent en annexe (Tableau 2).

Pour le volet qualitatif, 42 étudiants-maîtres ont participé à des entrevues semi-dirigées. Ces sujets ont été choisis sur une base volontaire, et se répartissent comme indiqué dans le tableau 1. Malheureusement aucun étudiant-maître de l'Université de Montréal n'a participé aux entrevues. Les onze étudiants-maîtres qui avaient manifesté leur intérêt se sont finalement désistés lorsque nous les avons recontactés pour réaliser l'entrevue. Les questions ont porté sur les perceptions des participants sur la préparation à l'éducation multiculturelle pendant les cours et les stages d'enseignement, sur la place de l'éducation multiculturelle et antiraciste dans la société canadienne et dans le programme de la formation qu'ils ont suivi. Les participants ont aussi eu la possibilité de suggérer des améliorations au programme.

Les formateurs universitaires se sont montrés réservés au sujet de l'invitation à participer à cette recherche. Seuls 18 d'entre eux ont accepté de passer une entrevue. De ces participants (11 femmes et 7 hommes), 11 enseignaient à l'Université d'Ottawa (6 dans le programme anglophone et 5 dans le programme francophone), 4 à l'Université de York et trois à l'Université de Toronto; 5 s'identifient comme Minorités Visibles, 2 appartiennent à des communautés culturelles minoritaires et 11 sont nés au Canada. L'entrevue a ciblé la connaissance que les participants avaient des politiques multiculturelles et antiracistes aux différents niveaux du gouvernement et au niveau de leur faculté, ainsi que la place que l'éducation multiculturelle et antiraciste occupait dans la conception des participants, les stratégies utilisées pour aborder la problématique avec les étudiants et les suggestions pour offrir une meilleure préparation, si besoin en était.

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

Le lecteur pourrait légitimement se poser des questions quant à la crédibilité à accorder à cette étude. Bien qu'elle soit exploratoire, sa validité et fiabilité résident dans la multiplicité des sources, dans l'outil méthodologique (le questionnaire) qui a été préalablement validé lors d'une étude pilote (Mujawamariya, 2001) et dans le taux élevé de participation. Nous avons enregistré des taux de réponse au questionnaire dépassant les 80% dans certains cas. Pour l'aspect qualitatif, le nombre de participants a permis d'arriver à une saturation des données, malgré l'absence de sujets de l'Université de Montréal. La recherche respecte aussi le principe de triangulation par les sources différentes des données



(étudiants-maîtres de cinq universités canadiennes, formateurs universitaires de trois universités) et de techniques de recueil de données (questionnaire, entrevue). Mais que révèle l'analyse des données ?

Résultats et discussion

Perceptions des formateurs universitaires

• Quelle politique multiculturelle ?

La plupart des participants ont une idée très générale des politiques en matière d'éducation multiculturelle. En effet, seuls 6 formateurs universitaires sur 18 connaissent les politiques et les lignes directrices en lien avec le multiculturalisme, à un niveau de décision au moins (gouvernement fédéral, provincial, ordre professionnel ou faculté). Même ceux qui affirment être familiers avec ces politiques n'ont pas toujours lu les documents et en ont pris connaissance à la suite de discussions informelles avec les collègues ou d'ateliers de formation offerts par leur faculté.

L'un des participants (formateur universitaire 2, York) a collaboré à la rédaction de la politique antiraciste du gouvernement ontarien. Si cette politique définit très clairement l'engagement des conseils scolaires, des écoles et des enseignants en matière d'antiracisme et de multiculturalisme, elle a été par contre marginalisée au fur et à mesure. Cela explique, selon le même participant, son faible écho dans les pratiques enseignantes et dans les programmes de formation des maîtres.

La grande majorité des participants déclarent ouvertement ne pas être au courant des directives et orientations officielles. Traiter des questions multiculturelles en salle de cours reste donc soumis au bon vouloir du professeur. « On nous dit de faire attention. Moi, je ne sais pas si c'est écrit, ça doit être écrit quelque part, mais moi je n'ai jamais lu. Je sais que, quand on enseigne dans un milieu multiculturel, il faut parler du multiculturalisme. Moi, si j'enseignais à Moncton au Nouveau-Brunswick, ce ne serait pas le cas probablement, mais ici c'est tellement visible », nous a avoué le formateur universitaire 10, de l'Université d'Ottawa. Et au formateur universitaire 9 (Ottawa) d'ajouter : « C'est sous-entendu que dans notre enseignement il faut qu'il y ait une ouverture d'esprit par rapport aux différentes valeurs culturelles ». Cela n'est pas « de façon imposée, avec un document ou des lignes directrices, c'est plutôt au niveau philosophique ».

Le manque d'informations des formateurs universitaires reflète selon nous un manque d'intérêt pour la problématique multiculturelle. Sans un appui constant de la part des administrateurs des programmes de formation des maîtres, l'intégration du multiculturalisme dépend de l'engagement et de l'idéologie de chaque formateur, comme nous l'ont fait remarquer les formateurs universitaires 1 (Toronto), 2 (York) et 11 (Ottawa). De plus, au moment de la collecte des données pour cette

recherche, les cours spécifiquement dédiés à cette problématique étaient optionnels dans tous les programmes à l'étude, à l'exception de celui de l'Université de Montréal. Par conséquent, il est possible que des enseignants commencent leur carrière avec très peu de préparation. Dans ce contexte, il est opportun d'essayer de cerner quelle importance les formateurs universitaires accordent à la problématique multiculturelle, quelles valeurs ils sont prêts à partager avec les étudiants-maîtres et quels moyens ils utilisent pour le faire.

- *Importance, fondements philosophiques et stratégies d'éducation multi-culturelle*

La motivation des formateurs universitaires pour participer à cette recherche est liée à leurs conceptions et croyances. De par leurs expériences de vie et professionnelles, ils sont tous convaincus de l'importance de l'éducation multiculturelle et du rôle de la formation universitaire dans la reproduction de ces valeurs dans la société. Au-delà de cette conviction, il y a des questions et des incertitudes reliées aux moyens de l'implanter et à la priorisation des objectifs de formation des étudiants-maîtres.

La nécessité d'éduquer au multiculturalisme s'impose en milieu plurithnique, selon plusieurs de nos répondants (formateurs universitaires 9, 10 et 13 de l'Université d'Ottawa). Pour l'un d'entre eux (10, Ottawa), elle se limite à l'« acceptation des minorités visibles », l'éducation multiculturelle servirait alors à résoudre des situations conflictuelles éventuelles. Comme en milieu plus homogène il n'y a pas de problèmes, il devient superflu d'en parler. Les autres participants l'incluent par contre parmi les exigences de formation de tout enseignant. Des arguments d'ordre social (la diversité croissante des cohortes étudiantes, même dans les régions traditionnellement plus homogènes) et pédagogique (les changements de paradigme éducatif à la suite des réformes récentes, vers une pédagogie différenciée) appuient cette dernière position.

Les deux types d'arguments invoqués par les formateurs universitaires traduisent selon nous des approches philosophiques différentes. Situés dans une perspective de critique sociale, les répondants ayant invoqué des arguments d'ordre social (formateurs universitaires 1 et 3 Toronto, 2 et 5 York, 11 Ottawa⁷) mettent l'accent sur des valeurs comme l'équité, la justice sociale, l'inclusivité. Ils proposent à leurs étudiants des activités visant à explorer leur propre identité ethnoculturelle et à faire émerger les relations de pouvoir qui régissent le fonctionnement de la société. Parmi ces activités, rappelons l'identification des origines de leurs ancêtres, l'autocaractérisation en termes culturels utilisant certaines caractéristiques générales (fêtes, nourriture, vêtements), l'analyse des photographies dans les livres d'histoire et la discussion de l'absence des

7. Il faut préciser que tous les cinq enseignent des cours reliés à la problématique, tels *Schooling and Society* ou *Anti-racism education*.



représentants de certaines communautés toutefois nombreuses, l'enregistrement des commentaires discriminatoires entendus pendant une semaine, l'autodéfinition identitaire suivie de l'inclusion/exclusion dans un « cercle de pouvoir ». Accompagnées de mises au point théoriques, ces activités inviteraient les étudiants-maîtres à tenter une décentration et une acceptation de la diversité et de la perte de pouvoir consécutive.

Les approches visant la décentration se heurtent à de nombreuses résistances de la part des étudiants-maîtres, selon les témoignages des formateurs universitaires qui les ont appliquées. Ces résistances se sont exprimées soit sous la forme de rejet de l'activité (exemples cités par le formateur universitaire 11, Ottawa), soit sous celle de pénalisation lors de l'évaluation de l'enseignement (formateurs 2, York et 3, Toronto).

Plus préoccupés par la réussite de l'apprentissage des contenus, d'autres formateurs universitaires intègrent l'éducation multiculturelle dans la perspective de la pédagogie différenciée (formateurs 13, 14 et 15, Ottawa⁸). Pour eux, les différences ethnoculturelles appartiennent à la catégorie plus large des différences individuelles, au même titre que le sexe, l'âge, le type d'intelligence, etc. En tant que variable parmi d'autres, la culture doit être traitée dans son interaction avec l'ensemble des caractéristiques personnelles. Idéalement, l'enseignant devrait être capable de mettre en place des projets éducatifs personnalisés. Dans ce sens, des approches collaboratives et par projet sont proposées, de façon à permettre l'épanouissement de chaque élève de la classe.

Les autres formateurs interviewés réservent peu de place à l'éducation multiculturelle dans leur enseignement. Le plus souvent, cela signifie faciliter des discussions libres entre les étudiants quand ceux-ci abordent le sujet, organiser une activité de sensibilisation du type repas communautaire ou présentation générale reliée aux fêtes, ou encore inclure dans les cours des exemples de découvertes scientifiques réalisées par d'autres cultures. Cette approche relève d'une position tolérante, qui essaie de faire place aux aspects culturels superficiels sans toucher aux implications sociales ni pédagogiques de la problématique.

La philosophie de l'éducation du formateur universitaire semble influencer son approche de l'éducation multiculturelle et implicitement les stratégies qu'il mettra en place pour aborder la problématique. En effet, les personnes s'étant rapprochées de la critique sociale essaient de placer leurs étudiants dans une perspective d'action qui implique le changement du paradigme ontologique et axiologique; une remise en question des rapports de pouvoir dans la société s'avérant nécessaire, il n'est pas étonnant que cette approche soulève des résistances. Les formateurs adoptant une orientation cognitiviste misent sur la connaissance et la compréhension des facteurs individuels déterminant l'apprentissage; en présentant la dimension ethnoculturelle comme une caractéristique qui

8. Les trois enseignent le cours Différences individuelles.



interagit avec d'autres pour former l'unicité de l'élève, cette approche propose plutôt l'intégration de quelques activités à caractère ethnique qu'un changement en profondeur. Finalement, les formateurs qui adoptent une orientation traditionnaliste envisagent la diversité comme un « défi » ou un « problème »; sans constituer une solution, des journées ethniques et des activités culturelles sont destinées à ajouter à la formation une dimension touchant à l'éducation multiculturelle.

Les orientations mentionnées se retrouvent parmi celles des participants des trois universités où nous avons pu rejoindre des formateurs universitaires (Toronto, York et Ottawa). On peut en conclure, comme le soulignent d'ailleurs nombre de nos participants, que l'approche à l'éducation multiculturelle varie en fonction des formateurs et non pas en fonction de l'université. En effet, laissée au compte de l'initiative personnelle, l'éducation multiculturelle ne bénéficie pas d'une approche systématique, malgré les politiques en vigueur dans toutes les universités à l'étude. Dans ce contexte, et au-delà de la philosophie de l'éducation adoptée par chacun, la question se pose si les formateurs universitaires eux-mêmes sont préparés à former les étudiants-maîtres à l'éducation multiculturelle.

• *Les formateurs universitaires sont-ils formés à l'éducation multiculturelle ?*

L'analyse des caractéristiques de notre échantillon permet d'identifier deux catégories de participants : ceux qui donnent des cours reliés au multiculturalisme, y compris des cours transversaux supposés y toucher, tels *Schooling and Society* ou bien *Différences individuelles*, et ceux qui enseignent des cours de didactique. Les répondants appartenant à la première catégorie ne soulèvent pas l'aspect de leur propre formation; nous ne pouvons que supposer que par des formations spécifiques ou des efforts individuels, ces personnes ont acquis la maîtrise de la problématique qu'ils doivent traiter dans les cours qu'ils enseignent. Par contre, les formateurs de la deuxième catégorie expriment avec insistance leur besoin de formation, comme par exemple ces deux professeurs à l'Université d'Ottawa : « Je n'ai jamais eu de formation. Tout ce que je sais de l'éducation multiculturelle, je l'ai appris par moi-même. [...]. On le mentionne, mais on ne le sait pas. Moi je ne le sais pas, moi non-plus » (formateur universitaire 10); « Moi, personnellement, j'ai encore beaucoup à apprendre. On nous dit, bon, il faut le faire, mais on nous laisse un peu à nous-mêmes. [...] Il y a encore du travail à faire » (formateur universitaire 9).

Dans le contexte où les formateurs universitaires avouent leur manque d'information et de formation à l'éducation multiculturelle, il est opportun de se demander comment ils préparent leurs étudiants. La section suivante présente les perceptions des étudiants-maîtres, tant pendant la formation théorique à l'université que pendant les stages pratiques dans des écoles canadiennes.



Perceptions des étudiants-maîtres

• Attentes et degré de satisfaction des étudiants-maîtres

Le degré de satisfaction des étudiants-maîtres varie en fonction de leurs attentes et de leurs conceptions personnelles de l'éducation multiculturelle. Ceux qui la comprennent en tant que sensibilisation à des aspects culturels discrets se déclarent contents d'avoir assisté à une présentation sur les fêtes de tel pays ou d'avoir participé à une activité « musique-danse-nourriture » ou d'avoir pris connaissance de certains aspects des fêtes religieuses :

That's the best part the practicum is fantastic. I mean talk about learning in multi-culturalism I didn't know what Ramadan was before doing my first practicum. Just wonderful people I mean that's really what I think the greatest thing to get rid of racism is for people to spend time with other cultures and other people. And you just end up loving them and respecting them and it's great you know it's the best thing for it⁹ (C4, homme, blanc, Université de Toronto).

De plus, s'ils partent de la conception que l'éducation multiculturelle est nécessaire uniquement en milieu pluriethnique, les répondants ont tendance à déclarer un degré de satisfaction plus élevé, comme l'avoue le sujet 6 (femme, Canadienne, Université de Montréal) :

En fait, ce type de préparation n'est pas nécessairement également utile pour tous. Par exemple, un étudiant originaire du Saguenay qui étudie à Montréal et retourne travailler à Saguenay a-t-il vraiment besoin d'être un spécialiste dans le domaine ethno-racial ? J'en doute. Ainsi, certains, qui veulent travailler à Montréal, ou dans les grands centres urbains, peuvent trouver la formation lacunaire. Mais elle est nettement suffisante pour d'autres. Ainsi, il serait peut-être judicieux d'ajouter, parmi la très limitée liste des cours au choix, un cours traitant exclusivement de la question et les étudiants pourraient s'y inscrire selon leurs besoins.

Lorsque les participants partent d'une conception de l'éducation multiculturelle en tant qu'intervention éducative qui s'ouvre et s'adapte aux différences culturellement déterminées, ils deviennent plus critiques par rapport à la préparation reçue. « Pour moi, c'est le moyen de communiquer des apprentissages de façon à ce que cela touche le plus d'élèves possible. Que tous se sentent concernés par mon enseignement », écrit le sujet 17 (femme, Canadienne, Université de Montréal). Ces participants cherchent à découvrir des stratégies d'enseignement différenciées, une adaptation de la philosophie d'évaluation, des stratégies de gestion de la classe respectueuses de la diversité ethnoculturelle. La plupart des étudiants-maîtres indiquent que les programmes suivis n'incluaient pas la dimension multiculturelle, tandis que les stages pratiques les avaient sensibilisés aux réalités de la diversité en salle de classe, mais que l'adaptation des stratégies d'enseignement reste un travail

9. Pour conserver l'authenticité des témoignages, nous avons gardé les citations dans la langue dans laquelle l'entrevue avait été conduite.



personnel à faire, comme témoigne le sujet 20 (femme, Canadienne, Université de Montréal) :

Les cours en éducation n'effleurent que très rarement les aspects liés à l'enseignement multiculturel. En histoire, il faudrait savoir comment aborder le curriculum Québec – Canada dans une optique différente, moins centrée sur le canadien-français. Je ne sais toujours pas comment je devrais aborder le cours d'histoire du 4e secondaire avec des élèves d'une appartenance culturelle différente. C'est, à mon avis, une problématique, surtout dans cette matière.

Ils mettent aussi en question la nature et la qualité des supports didactiques (livres, musique, activités proposées), ainsi que le langage utilisé en salle de classe. Ainsi, des participants ont rapporté des exemples d'usage de langage non-inclusif (A1, York, femme, hispanique) :

So then again you know this was another thing that kind of shocked me because the professor was really good but he made a couple of jokes during the course that I felt. I mean here we are in a situation talking about inclusion and he's talking about no particular group and uh he made a joke about Eskimo babies not being pretty. All newborns are beautiful except unless you have an Eskimo baby or something like that. I mean it was a comment that was made and everybody laughed (laughs) and I was thinking. So to me that was when it was shocking. People will be talking about another way of life and we didn't speak to all the areas, it wasn't consistent. I mean you would have people talking about inclusiveness of children from different backgrounds when meanwhile they wouldn't be tolerant, someone expressing different points of view. So those are the kinds of experiences. With curriculum again uhmm ya apart from what I've told you I don't think there's anything else.

D'autres participants remettent en question les activités puisant exclusivement dans les traditions culturelles occidentales, comme par exemple le sujet B1, (UBC, femme, blanche) :

Multicultural stuff, I don't know uhmm I don't know, I didn't feel that there was I mean Multicultural in the Canadian context and but you know from what I saw in the classes I sat in on, it was basically get through the curriculum which was a pretty conventional curriculum. I didn't sit on science classes or stop to see what they might do, ya it seemed pretty conventional to me. Although the staff was quote unquote racially diverse uhmm and there was some ethnic diversity on the staff in terms of staff who had been born in other countries and were teaching at the school and stuff. But in terms of the curriculum it seemed pretty uhmm I don't know I think in socials they dealt probably more with multicultural but it's something that English classes could deal with so well. So I found that a bit just pretty conventional I found on the practicum, even though it was a very ethnically diverse school.

Et au sujet A3 (York, femme, Canadienne) d'ajouter :

I think that from a multicultural/anti-racist education perspective it's really important because it's not just the kids it's the whole family. So those were the big issues in that class. The class I was in for the winter/spring session was kind of the same. I mean it was a grade 5/6 class uhmm lots of great things about it. But in terms of the multicultural/anti-racist education point of view, it was a pret -



ty uneven environment in the classroom. I would say that the dominant culture base of white, even though that's not the dominant culture of the classroom even, you had no pictures from anywhere else. I don't know, in the language that he used it wasn't uh I didn't think that it was overly inclusive language, I felt that it was pretty narrow, uh anyway.

Par ailleurs, les scores relativement bas à deux questions concernant les programmes de formation initiale nous permettent de conclure qu'ils ne répondent pas aux attentes des étudiants-maîtres. Ainsi, à la question « Le programme suivi prépare-t-il les étudiants-maîtres à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves de diverses origines ? », les étudiants-maîtres accordent des notes moyennes variant de 2.68 (Ottawa francophone) à 3.50 (Toronto) sur une échelle de 5.00 (Ottawa anglophone : 3.06, Montréal : 3.17, York : 3.20, UBC : 3.26). De plus, la question « Le curriculum utilisé dans le programme tient-il compte du bagage culturel des élèves ? » obtient des scores moyens allant de 2.58 (Ottawa anglophone) à 3.91 à York (Ottawa francophone : 2.74, Montréal : 2.93, UBC : 3.13, Toronto : 3.23). Si tel est le niveau de satisfaction par rapport à la formation théorique, qu'en est-il de la préparation pratique en stage ?

• *L'école, reflet de la société*

Les stages pratiques suivis par les étudiants-maîtres complètent leur préparation théorique. Malgré une meilleure appréciation de la formation en stage comparée à celle de la formation théorique (Mujawamariya & Moldoveanu, 2006), les témoignages recueillis lors des entrevues indiquent des insatisfactions et des inquiétudes. Par exemple, certains témoignages font état d'un environnement hostile ou irrespectueux dans les écoles qui accueillent des stagiaires. Pour le sujet #1 (femme, musulmane, née hors du Canada, Ottawa francophone), son premier stage a constitué une expérience traumatisante. Ayant été assignée à une école francophone catholique, elle a dû cacher le fait qu'elle était musulmane, par peur des contestations des élèves et des parents. « Cela a été mon premier choc au Canada », nous a-t-elle avoué. Le sujet #5 (femme, Canadienne de souche, Ottawa francophone,) nous a parlé des difficultés d'intégration des élèves minoritaires dans les écoles franco-ontariennes; laissés à eux-mêmes par les enseignants, les élèves francophones issus de l'immigration récente trouvent rarement, selon les observations de cette étudiante-maître, les moyens appropriés pour s'intégrer dans le milieu d'accueil. Le sujet #7 (Ottawa francophone, femme, Canadienne de souche) abonde dans ce sens quand elle exprime son désarroi face à la discrimination ouverte de la part des enseignants et de la direction, à laquelle s'était confronté un collègue stagiaire, membre d'un groupe minoritaire visible, dans l'école où ils ont tous les deux poursuivi leur premier stage. En nous racontant une expérience similaire, le sujet #3 (Ottawa francophone, femme, Canadienne de souche) nous a avoué « avoir honte d'être Canadienne à ce moment-là ». Dans le même sens, le sujet A3 (York, femme, blanche) nous a raconté que son enseignante associée refusait de solliciter l'aide des parents immigrants (« no it's



more trouble than it's worth »). L'école dans laquelle cette étudiante a suivi son stage d'enseignement dessert, selon son témoignage, un quartier où se sont installés beaucoup de nouveaux-arrivants, dont la plupart parlent très peu l'anglais. Refuser d'impliquer les parents dans les activités de l'école contredit les principes de la pédagogie moderne, et s'inscrit dans une pratique de discrimination, tant que la raison principale est leur origine ethnique.

Les situations de discrimination ouverte restent toutefois isolées dans les témoignages de nos participants. La grande majorité des étudiants-maîtres interviewés affirme que la discrimination n'est pas un grand problème dans les écoles. Les résultats statistiques soulèvent pourtant certains points d'interrogation. Dans le sondage écrit, deux questions fermées ont porté spécifiquement sur la problématique du racisme dans les écoles canadiennes et sur l'égalité des chances des élèves quelles que soient leur race et leur origine ethnoculturelle. Il est selon nous révélateur que 58,69% des répondants aient attesté que le racisme est un problème majeur dans les écoles du Canada, tandis que 34,41% ne sont pas sûrs et que 6,9% seulement pensent que le racisme ne constitue pas un problème. Dans une autre optique, 45,14% des répondants croient que tous les élèves ont des chances égales de succès dans les écoles canadiennes, 33,92% pensent que ce n'est pas le cas, et 20,94% n'en sont pas sûrs. Ces résultats semblent contradictoires. N'oublions pas que les témoignages auxquels nous faisons référence portent sur les cas de discrimination ouverte, tandis que le racisme peut revêtir des formes plus subtiles, comme nous le montrerons par la suite. Les 58,69% de répondants qui pensent que le racisme reste un problème dans les écoles canadiennes ont certainement pris en considération tous les aspects de la discrimination. Par contre, les réponses à la question portant sur l'égalité des chances des élèves, quelles que soient leur race et leur origine ethnoculturelle, témoignent du paradoxe qui règne selon nous dans la société canadienne actuelle : malgré la discrimination qui se manifeste encore, les membres des groupes ethnoculturels minoritaires ont des chances égales de réussite, à l'école comme en société ! Un fossé semble se creuser entre les déclarations de principe et la décision de passer à l'action afin de mettre ces principes en oeuvre.

Plusieurs aspects signalés par nos répondants, tant formateurs universitaires qu'étudiants-maîtres, invitent à un questionnement sur les fondements et la qualité de la formation des futurs enseignants à l'éducation multiculturelle au Canada.

La formation multiculturelle des étudiants-maîtres en question

L'analyse des résultats de notre recherche fait émerger que la formation des étudiants-maîtres à l'éducation multiculturelle, au moins dans les universités étudiées, se place sous le signe de plusieurs paradoxes. La réussite de la politique multiculturelle du Canada dépend selon nous de la résolution de ces paradoxes, que nous résumons dans ce qui suit.



• *Quelle volonté politique ?*

Nous avons vu que le gouvernement fédéral, les provinces, les universités et les conseils scolaires se sont dotés de politiques multiculturelles. Se voulant des incitatifs à la valorisation des ressources de la diversité et à l'instauration d'un ordre social basé sur l'équité, la justice et l'intégration participative, ces politiques ne bénéficient toutefois pas d'un appui réel (Saul, 2005). Notre étude auprès des formateurs universitaires met en évidence que ceux-ci en ont une connaissance très superficielle. De plus, les universités n'ont mis en place aucun outil d'information et encore moins de suivi d'implantation de ces politiques. La dimension multiculturelle ne fait partie ni des critères d'accréditation des programmes de formation initiale des maîtres, ni de ceux d'évaluation des cours ou des formateurs universitaires. Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que les formateurs universitaires ne s'en préoccupent pas ou se contentent dans leur enseignement d'une approche intuitive et superficielle.

• *Quelle approche d'intégration de la problématique multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres ?*

Les universités semblent privilégier une approche transversale, dans laquelle la problématique multiculturelle s'intégrerait à chaque cours. Cela justifierait l'absence d'un cours obligatoire dédié aux enjeux sociaux et éducatifs du multiculturalisme dans toutes les universités à l'étude, à l'exception de l'Université de Montréal. Une telle approche laisse par contre au bon gré des initiatives individuelles le traitement des aspects multiculturels. Comme nous l'avons démontré, les formateurs universitaires ne sont ni informés ni formés. Ajoutées au désengagement institutionnel, ces lacunes d'information et de formation conduisent à une marginalisation et à un traitement inapproprié de la problématique. Les formateurs universitaires la traitent le plus souvent exclusivement sous l'angle des rencontres « *musique-danse-nourriture* », lorsqu'ils ne la dramatisent pas en présentant la diversité en salle de classe comme une difficulté supplémentaire à gérer.

• *Quelle formation multiculturelle des étudiants-maîtres ?*

La formation ne répond ni aux attentes des étudiants-maîtres, ni aux modèles théoriques validés dans la recherche. Si nous confrontons la situation enregistrée sur le terrain avec le modèle théorique qui a soutenu la présente recherche, nous observons premièrement que très peu de formateurs universitaires essaient de faire acquérir aux étudiants-maîtres la capacité de rajustement et d'examen critique. Les connaissances des contenus culturels superficiels (nourriture, musique, danse, vêtements) sont le plus véhiculées, mais sans amener à une compréhension des pratiques sociales ou des perspectives culturelles dans lesquelles ces contenus ont été créés. De plus, les stratégies inclusives sont peu traitées dans les cours de didactique, et les stratégies d'enseignement à l'université, qui servent de modèle aux étudiants-maîtres, ne sont pas inclusives. L'approche de l'éducation multiculturelle observée en



stage va dans le même sens de l'ignorance des différences et de la promotion exclusive de la perspective occidentale. Que faire pour que les programmes de formation initiale des maîtres offrent une meilleure préparation à l'éducation multiculturelle ?

En guise de conclusion : pistes d'action pour la mise en pratique de l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres au Canada

La présente recherche fait émerger des incohérences systémiques entre le discours officiel qui prône les valeurs du multiculturalisme et la volonté de les implanter à l'échelle de la société canadienne. En effet, l'éducation représente selon nous l'un des moyens les plus efficaces d'implantation. Tant que des changements structurels ne seront pas entrepris, le multiculturalisme canadien restera un idéal à atteindre. À partir des suggestions que les participants à notre étude ont formulées et de nos propres réflexions, nous proposons quelques pistes d'action pouvant mener à transformer le multiculturalisme en réalité quotidienne :

1. Pallier la marginalisation de la problématique en sensibilisant la communauté enseignante à l'importance d'inclure la dimension multiculturelle dans l'enseignement. Cela pourrait se réaliser tout d'abord en informant les formateurs universitaires des politiques en vigueur et de leur impact sur l'enseignement. Inclure le traitement des aspects multiculturels dans les grilles d'évaluation des cours, des formateurs universitaires et des stages d'enseignement, indiquerait clairement l'importance de cet aspect.
2. Outiller les formateurs universitaires afin qu'ils comprennent les enjeux de l'éducation multiculturelle et les moyens de la dispenser aux étudiants-maîtres. Des ateliers de formation à la pédagogie multiculturelle et aux façons de l'enseigner au niveau universitaire pourraient être organisés.
3. Intégrer l'éducation multiculturelle comme composante obligatoire dans tous les cours. En plus de se situer dans le prolongement de la valorisation politique du multiculturalisme, cette initiative permettrait une approche globale, si elle est appliquée à partir d'une base idéologique commune. Des éléments clés tels des stratégies didactiques inclusives et des moyens de remise en question critiques pourraient compléter les activités habituelles de familiarisation avec certains contenus culturels et valeurs fondamentales.
4. Inclure un cours obligatoire sur l'éducation multiculturelle dans les programmes de formation initiale des maîtres. Tant que l'éducation multiculturelle n'est pas intégrée d'une façon systématique dans les programmes de formation initiale des maîtres, un cours spécifique serait nécessaire afin de familiariser les étudiants-maîtres avec la problématique, les objectifs, les retombées sociales et les moyens de



mise en pratique. Cela assurerait une base commune à partir de laquelle chaque futur enseignant pourrait articuler sa propre conception.

- 5. Assurer une meilleure représentativité des membres des communautés ethnoculturelles tant au sein des candidats à la formation initiale des maîtres que du corps professoral universitaire.**



Références

- Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content : Approaches and guidelines. In J. A. Banks & C. A. McGee (Ed.), *Multicultural education : Issues and perspectives* (pp. 189-207). Toronto : Allyn and Bacon.
- Bannerji, H. (2000). The paradox of diversity : The construction of a multicultural Canada and « Women of colour ». In H. Bannerji (Ed.), *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.
- Citoyenneté et Immigration Canada. (2004). *Faits et chiffres 2004. Aperçu de l'immigration : Résidents permanents et temporaires*. Accès : <http://www.cic.gc.ca/francais/pub/faits2004/apercu/1.html>
- Dei, G. & Calliste, A. (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.
- Ghosh, R. & Abdi, A. A. (2004). *Education and the politics of difference : canadian perspectives*. Toronto : Canadian Scholars' Press.
- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. In F. Ouellet & M. Pagé (Ed.), *Pluriehnicité, éducation et société. Construire un espace commun* (pp. 207-231). Québec : IQRC.
- Gohier, C. (2002). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 215-236.
- Gouvernement de la Colombie Britannique. (1993). *Multiculturalism Act; Bill 39/1993*. Accès : <http://www.legis.gov.bc.ca/1993/1st%5Fread/gov39-1.htm>
- Gouvernement du Canada. (1988). *Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*. Accès : <http://lois.justice.gc.ca/fr/C-18.7>.
- Gouvernement du Canada. (2004). *Le savoir, clé de notre avenir : Le perfectionnement des compétences au Canada*. Accès : <http://www11.sdc.gc.ca/si-ca/doc/tdm.shtml>.
- Houle, F. (1999). Citoyenneté, espace public et multiculturalisme : la politique canadienne de multiculturalisme. *Sociologie et sociétés*, 31(2). Accès : <http://www.erudit.org/revue/socsoc/1999/v31/n2/001354ar.html>
- James, C. E. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. In C. E. James (Ed.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 12-20). Halifax : Fernwood.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Loi de l'immigration chinoise* (Actes du Parlement de la puissance du Canada, Vol. 1, Actes publics généraux, 1923). Ottawa : F.A. Acland. Accès : http://www.canadiana.org/ECO/ItemRecord/9_08044
- Loi sur les langues officielles* (1969[Abrogée, L.R. (1985), ch. 31 (4^e suppl.), art. 109]). Accès : <http://lois.justice.gc.ca/fr/O-3/index.html>
- Ministère de l'Education. (1998a). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Education. (1998b). *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle 1998-2002*. Québec : Gouvernement du Québec. Accès : http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/int_scol/Plan_f.pdf
- Ministère de l'Education. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Education et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en oeuvre d'une politique*. Toronto : Ministère de l'Education et de la Formation de l'Ontario.
- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec. (2004). *Des valeurs partagées, des intérêts communs. Pour assurer la pleine participation des Québécois des communautés culturelles au développement du Québec. Plan d'action 2004-2007*. Accès : http://www.micc.gouv.qc.ca/52_2.asp?pid=907



- Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec. (1981). *Autant de façons d'être Québécois. Plan d'action du gouvernement du Québec à l'intention des communautés culturelles.* Québec : Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec.
- Mobasher, M. M. & Sadri, M. (2004). *Migration, globalization and ethnic relations : an interdisciplinary approach.* Upper Saddle River : Prentice-Hall.
- Moldoveanu, M. (2003). *La formation au multiculturalisme des futurs enseignants de français langue seconde : le cas de l'Université d'Ottawa.* Thèse présentée en vue de l'obtention du degré de maîtrise ès arts en éducation. Digital Dissertation, document AAT MQ90121.
- Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada : des espoirs aux réalités. In F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme à l'école* (pp. 187-222). Québec : IQRC.
- Mujawamariya, D. & Moldoveanu, M. (2006). Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité ethnoculturelle pendant leurs stages d'enseignement ? In D. Mujawamariya (Ed), *La formation multiculturelle des enseignants au Canada. Dilemmes et défis* (pp. 153-181). Berne : Peter Lang.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (1999). *Normes d'exercice de la profession enseignante.* Toronto : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle.* Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques.* Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- Saul, R. (2005). Multiculturalism : a discourse of contradiction. In C. E. James (Ed.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 175-180). Halifax : Fernwood.
- Ship, S. J. (2005). Citizen of the State but not members of the Nation : the politics of language and culture in the construction of minorities in Québec. In C. E. James (Ed.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 76-92). Halifax : Fernwood.
- Statistique Canada. (2003). *Recensement de la population 2001.* Accès: <http://www.statcan.ca>.
- Toussaint, P. & Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants ?* Accès : <http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>.



Annexe

Tableau 2 : Caractéristiques socio-démographiques de l'échantillon d'étudiants-maîtres

Genre	F : 75,2% M : 24,8%
Classe d'âge	-25 ans : 47,1% +26 ans : 52,9%
Appartenance linguistique	Anglophone : 65,9% Francophone : 24,7% Autre : 9,4%
Appartenance ethnique	Blancs : 82,2% Minorité visible : 17,0% Autochtone : 0,8%
Lieu de naissance	Canada : 83,3% Autre : 16,7%
Lieu d'études secondaires	Canada : 91,3% Autre : 8,7%
Milieu d'études secondaires	Urbain : 22,3% Banlieue : 37,4% Rural : 40,3%
Niveau d'enseignement	Primaire/moyen : 41,1% Moyen/intermédiaire : 15,7% Intermédiaire/supérieur : 43,2%

