

Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante
sous la direction d'Hermann Duchesne
Winnipeg, Presses universitaires de Saint-Boniface, 2003, p. 175-203

Les enseignants associés contribuent-ils à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres?

par

Donatille Mujawamariya et Mirela Moldoveanu
Université d'Ottawa

RÉSUMÉ

La présente étude se propose d'analyser la contribution des enseignants associés à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres. Adoptant la méthode qualitative, cet article vise à construire une image aussi complète que possible de la formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants, à travers les témoignages recueillis lors d'un groupe de discussion auquel ont participé des enseignants associés, des formateurs universitaires, des finissants et des enseignants débutants. Leurs discours mettent en évidence des lacunes systémiques dans la formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants, surtout par rapport à l'intervention des enseignants associés, et proposent quelques solutions pour améliorer la situation.

Nous vivons présentement le multiculturalisme comme une réalité quotidienne dans les grandes villes. Nous assistons en même temps à son extension de plus en plus croissante dans les petites villes autrefois quasi homogènes du point de vue ethnoculturel. Cette hétérogénéité, présente à tous les niveaux de la société, n'a pas tardé à faire son apparition en salle de classe. Voilà déjà assez longtemps que les classes multiculturelles sont devenues réalité courante dans les écoles canadiennes. Le système éducatif devrait normalement s'adapter à cette nouvelle situation, d'autant plus qu'à l'avenir, en vertu de la politique d'immigration promue par le

gouvernement canadien, les classes multiculturelles ne constitueront plus l'exception ou la particularité des grandes villes, comme c'est encore le cas aujourd'hui, mais probablement la norme.

L'intervention éducative dans les classes multiculturelles présente des défis particuliers qui débutent, au niveau le plus superficiel, par les problèmes linguistiques. L'inexistence d'un espace culturel commun, traduit par l'utilisation de concepts différents, une compréhension et un découpage différents de la réalité, des coutumes différentes, représente le noyau dur des défis auxquels les enseignants dans les classes multiculturelles sont appelés à faire face. Partagés entre la tendance à assimiler ou à isoler les représentants des autres cultures, d'une part, et le manque de compétences dans certains domaines qui nécessitent des stratégies spécifiques d'intervention, d'autre part, ces enseignants éprouvent des difficultés à bien accomplir leur mission d'instruire, d'éduquer et de socialiser les enfants.

Il faudrait cependant préciser que, loin d'être un choix personnel, l'attitude éducative du corps enseignant devrait suivre une ligne politique ferme. Les documents récents du gouvernement fédéral, tout comme les documents des ministères de l'Éducation provinciaux, vont dans le sens du respect de la différence et d'une éducation à la diversité culturelle. Le respect de cette direction tracée par les discours officiels imposerait une formation à l'éducation multiculturelle des enseignants, afin de les préparer à exercer une action éducative efficace et à gérer la réalité complexe des classes multiethniques. Est-ce bien la réalité des programmes de formation à l'enseignement? Et sinon, quels sont les facteurs qui entravent la mise en pratique de la décision politique? Quelles mesures devraient être prises afin d'améliorer la situation?

Pour répondre à ces questions, nous nous proposons d'analyser si les enseignants associés contribuent à outiller les étudiants maîtres pour travailler dans des classes hétérogènes du point de vue ethnoculturel et de voir comment les enseignants associés le font. Nous partons de l'hypothèse que la préparation des futurs enseignants reflète la capacité du système d'enseignement de répondre à une demande sociale

spécifique. En effet, la formation des futurs enseignants rend compte autant de la réponse (plutôt théorique) des programmes universitaires que de la réponse pratique des stages d'enseignement. L'intervention des enseignants associés se situe au centre de la formation des futurs enseignants parce que, visant l'apprentissage immédiat du métier, elle est censée aider les étudiants maîtres à se découvrir en tant que professionnels.

Le texte qui suit comprend cinq sections. La première traite du cadre théorique qui sous-tend notre étude tout en précisant le but et les objectifs poursuivis. La deuxième section présente les aspects méthodologiques qui ont guidé la cueillette et l'analyse des données, alors que la troisième porte sur la présentation et la discussion des résultats. La quatrième section propose des mesures à entreprendre pour une contribution plus efficace des enseignants associés à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres. Enfin, la conclusion souligne les apports de cette étude et identifie les pistes de recherches subséquentes sur le sujet.

L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE, INTERCULTURELLE ET ANTIRACISTE

1. Les concepts controversés

Au Canada, les réponses à la diversité culturelle dans le système éducatif ont pris trois formes principales: l'éducation multiculturelle et l'éducation antiraciste au Canada anglais et l'éducation interculturelle au Québec. L'éducation multiculturelle trouve ses origines dans la politique amorcée par le gouvernement Trudeau en 1971, laquelle constituait une reconnaissance officielle de la diversité culturelle de la société canadienne. La mise en œuvre de la *Loi sur le multiculturalisme canadien* (1988) avait pour but d'assurer l'égalité pour tous les Canadiens. Huit des neuf principes visaient l'équité et un seul, la culture (Ghosh, 1996). L'histoire de l'éducation multiculturelle au Canada n'étant pas l'objet de la présente étude¹, il importe cependant de souligner que la tâche de définir et de mettre en place le multiculturalisme, surtout dans les écoles publiques au niveau élémentaire, a subi plusieurs changements à travers le temps (Ghosh, 1996).

Les thèmes les plus souvent cités dans ce registre, comme le rapporte Moodley (1995), sont l'éducation au

pluralisme culturel, l'éducation sur les différences culturelles, l'éducation des gens de diverses origines culturelles, l'éducation qui vise la conservation des cultures variées, l'éducation pour l'adaptation multiculturelle, l'éducation pour une société en évolution et, plus récemment, l'éducation pour la réhabilitation des gens et pour la justice sociale². Des formulations plus récentes du «multiculturalisme critique» visent l'incorporation des thèmes reliés à la représentation équitable et aux inégalités basées sur le racisme (Ghosh, 1996). Ces différents thèmes mettent en évidence l'existence d'une variété de conceptions théoriques et pratiques, malgré l'influence des formulations britanniques et américaines.

Maintes critiques des politiques et des pratiques reliées à l'éducation multiculturelle signalent les limites du modèle d'éducation pour l'équité. Ces critiques révèlent une approche problématique de la culture dans certaines variantes de la théorie et des pratiques d'éducation multiculturelle, basée sur une conception «statique» de la culture (Montecinos, 1995). Certains signalent que le mot «culture» se limite souvent à une description de l'organisation de la vie «des autres», sans tenir compte de la culture majoritaire (Moodley, 1995). D'autres rapportent que le multiculturalisme est traité en pratique comme un «ajout» dans les programmes, ou comme de simples activités en salle de classe, ce qui renforce l'idée que «les autres» se trouvent en marge de la culture majoritaire (Banks, 1997). La critique la plus sévère est que la préoccupation envers les différences culturelles laisse de côté toute la question de l'utilisation de ces dernières pour enraciner les inégalités (Moodley, 1995). Le résultat en est que les inégalités structurelles fondées sur le racisme et les différences ethniques restent hors de la critique (Dei, 1996; McAll, 1991a). Il faut reconnaître que ce problème est en partie le résultat de la réforme libérale des politiques du multiculturalisme (James, 1995; Henry *et al.*, 1995) qui ne va pas au delà de la célébration de la diversité culturelle à travers des manifestations publiques.

Comme au Royaume-Uni, les discours et les pratiques des éducateurs canadiens ont proposé des politiques, des pédagogies et des pratiques, jusqu'à l'équité d'embauche et d'inscription dans un cadre antiraciste, qui visent le changement des structures elles-mêmes (Dei et Calliste, 2001;

Dei, 1996; James, 1995; Ng, Staton et Scane, 1995). Au delà de la «multiculturalisation» des programmes et des pédagogies, l'équité en matière éducative exige que l'on s'attaque aux formes multiples d'inégalité basées sur le racisme ou associées avec le racisme qui limitent les choix, les possibilités et les résultats pour les minorités raciales au Canada. Dans ces deux pays, de nombreux éducateurs considèrent que les projets antiracistes sont antithétiques aux projets d'éducation multiculturelle (May, 1999; Lund, 1998) qui se limitent à légitimer les différences culturelles tout en maintenant le *statu quo*.

Les recherches de Dei (1996) offrent une perspective complète sur l'éducation antiraciste. Sa vision de l'éducation antiraciste incorpore dix principes fondamentaux étroitement liés et visant à questionner et à changer les structures et les systèmes d'oppression par l'établissement de plans d'action socialement transformateurs, considérant l'éducation et la scolarisation dans leurs contextes social, politique et économique. Il s'agit d'une analyse du racisme comme phénomène systémique, institutionnalisé et relié aux autres inégalités basées sur le sexe, la classe sociale et l'orientation sexuelle. Pour Dei, une pédagogie critique est la façon idéale pour questionner les formes hégémoniques de connaissances, de discours et de constructions de l'identité blanche et masculine. C'est aussi le moyen par excellence de valoriser les identités, les connaissances et les discours de «l'autre», afin de développer une scolarisation véritablement inclusive.

Toutefois, l'éducation antiraciste n'a pas trouvé l'appui voulu dans le contexte canadien, en partie parce qu'elle remet en question le modèle réformiste du multiculturalisme, modèle basé sur le consensus, avec lequel la majorité se trouve à l'aise (Lund, 1998). Une extension de l'éducation antiraciste au delà des limites de ce modèle signifierait une remise en question de l'identité de la majorité elle-même. Beaucoup de théories et de pratiques de l'éducation antiraciste ont centré leur attention sur la dichotomie «Blanc-Noir». Il en découle logiquement une promotion simpliste de «l'afrocentrisme». Pour poursuivre des politiques antiracistes dans le contexte canadien, il faut aller au delà de la «négritude» pour avoir une vision plus globale des identités raciales et des racismes dans le contexte canadien. Ceci impose une prise en considération

des signes ethniques, culturels, religieux et linguistiques de «l'autre», ce qui rend plus compliquée notre compréhension du racisme fondé sur la discrimination à base de pigmentation (Moodley, 1995) et influe sur les résultats de l'éducation. Ainsi, l'antiracisme, tel que préconisé aujourd'hui, n'arrive pas à faire face aux défis de l'ethnicité dans le contexte canadien, ni à déchiffrer les inégalités ethniques structurées par l'État. Parallèlement, le multiculturalisme de bon aloi ne remet pas en cause le racisme et la hiérarchie raciale au Canada, il ne questionne pas non plus la hiérarchie ethnique des «deux nations fondatrices» du Canada (Ship, 1998). Il existe donc un besoin pressant d'élucider le concept de l'homme blanc et des privilèges qui y sont reliés dans la perspective d'une saine démystification du sujet hégémonique blanc et masculin, afin de prendre conscience des formes particulières de l'ethnisation au Canada.

Quant à l'éducation interculturelle telle que définie et implantée au Québec, elle a pour fondement le rejet de la politique canadienne du multiculturalisme. Elle est basée sur les politiques du Parti québécois dans ses références au développement culturel, aux minorités culturelles appelées «communautés culturelles» dans le discours officiel, à l'immigration, à l'intégration des immigrants, enchâssées dans la *Loi 101* sur la langue française. L'État joue le rôle central dans l'épanouissement des relations entre communautés ethnoculturelles en fournissant des occasions d'échange et de collaboration (Ouellet, 1992); c'est la culture française dominante qui sert de point de convergence pour les autres cultures au Québec (McAll, 1991b; Gay, 1985). Comme les immigrants et les minorités non francophones sont considérés comme une menace à la survie de la langue française et de la culture francophone, le but principal de ces politiques est la «francisation» des immigrants et des communautés culturelles afin de développer une culture commune basée sur la langue et la culture françaises du Québec. L'interculturalisme a donc, dans le contexte québécois, le sens d'une «vision pluraliste dans une société francophone» (Ghosh, 1996, p. 21).

C'est dans ce contexte que l'école doit assumer son rôle indispensable d'introduire à la langue française les enfants des immigrants et des communautés culturelles, afin de

développer la nouvelle vision de la société québécoise et de l'identité francophone. L'intégration des communautés culturelles et des immigrants doit être facilitée par l'éducation interculturelle. Considérant que les enfants «allophones»³ constituent presque 50 % de la population scolaire de Montréal et 40 % des étudiants des cégeps (Ghosh, 1996), le rôle du système éducatif comme agent de socialisation est vital. Au cours des dix dernières années, on a cherché à recruter des membres des communautés culturelles parmi les spécialistes de programmes et dans les rangs du corps enseignant. On a aussi entrepris des démarches pour le développement professionnel des enseignants, en accentuant la formation à l'éducation interculturelle et l'établissement de meilleures relations entre l'école et la communauté (Ghosh, 1996).

Même si l'antiracisme semble être un élément-clé de la philosophie de l'éducation interculturelle (Ouellet, 1992), les questions de discrimination, d'équité et de racisme sont sacrifiées aux impératifs du nationalisme québécois (Ghosh, 1996). La mise en œuvre de l'éducation interculturelle dans les facultés d'éducation se heurte aux mêmes obstacles que dans le reste du Canada (Lefebvre et Ruimy-Van Dromme, 1991). Malgré les divergences proclamées par rapport au multiculturalisme «canadien», la version québécoise de l'interculturalisme basée sur la «Culture de convergence» s'expose à des critiques semblables au regard de sa préoccupation culturelle. En effet, elle fait peu de place aux inégalités sociales enchâssées dans les constructions sociopolitiques des hiérarchies raciales et ethniques qui façonnent l'accès au pouvoir et aux ressources, et qui restent sous les catégories linguistiques formelles définies par les citoyens du nouveau Québec. Comme l'affirme McAll, «[...] ces deux modèles d'intégration sont plus pareils que divergents, parce que les deux sont centrés sur les différences culturelles comme facteur déterminant des relations sociales» (McAll, 1991b, p. 4).

Par ailleurs, comme le fait remarquer le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1999), il importe avant tout de reconnaître que, sans égard à la terminologie employée, l'objet de réflexion sous-jacent aux différents concepts mentionnés auparavant est une révision ou plutôt une transformation de l'enseignement aux niveaux

du système, de l'école et de la classe, de même que des connaissances, des habiletés et des dispositions associées à l'enseignement dans un tel système. C'est dans ce cadre qu'une vision globale de ce qu'est la formation multiculturelle, interculturelle, antiraciste, transculturelle, et de la place qu'elle doit occuper en formation des enseignants prend toute son importance. Ainsi, pour les fins de cette étude, nous utilisons le terme éducation multiculturelle pour désigner également éducation interculturelle, éducation antiraciste et, même, éducation transculturelle.

2. La formation à l'éducation multiculturelle des enseignants au Canada: un terrain de recherche négligé

Malgré les discours sur le besoin d'une éducation multiculturelle à tous les niveaux du système éducatif et la reconnaissance du rôle des enseignants dans la conquête de l'équité pour tous, particulièrement pour les étudiants des minorités raciales, des autochtones et des immigrants, il existe, au Canada, très peu d'écrits sur ce thème. Et c'est le cas surtout dans les écrits sur la formation des nouveaux enseignants (Lund, 1998; Young, 1995; Orlikow et Young, 1993; Henley et Young, 1989). À cet égard, les propos de Young sont très éloquents:

While the call for multicultural education has been sustained within the school system, its entrance into faculties of education and into a debate around the training of teachers has been conspicuous only in its absence (Young, 1995, p. 56).

Dans son compte rendu bibliographique, Young (1995) n'a trouvé, dans le *Canadian Index of Journals*, que douze citations sur «la formation à l'éducation multiculturelle des enseignants» pour la décennie précédente. De ces douze articles, seulement deux avaient plus de six pages, et seulement deux sont parus dans des revues scientifiques. Le manque d'intérêt des formateurs universitaires sur cette question est la cause de sa totale marginalisation dans la littérature et dans la recherche sur l'éducation au Canada⁴. En 1998, Lund abondait dans le même sens que Young:

There are few academic accounts of teacher education programs on issues of racialized and ethnic diversity and equity. A recent survey of the literature reveals a

small number of journal articles documenting modest modifications to Canadian university and college programs [...] in addition little research is ever done on these programs (Lund, 1998, p. 271).

Pratiquement au même moment, Wideen *et al.* (1998), dans leur analyse critique de la recherche portant sur la formation des enseignants, dénoncent un manque criant d'études sur la préparation des enseignants à travailler dans des milieux multiculturels. Et les études qui existent, selon eux, ne traitent pratiquement pas de la structure des programmes de formation et n'impliquent pas, ou pas assez, les conceptions et les pratiques des formateurs universitaires. À ce sujet, bien que quelques études ont été réalisées sur le rôle des stages dans la préparation des étudiants maîtres, très peu traitent de l'implication des enseignants associés à préparer les étudiants maîtres à œuvrer dans des milieux multiculturels (Sleeter et Montecinos, 1999; Tellez *et al.*, 1995; Jordan, 1995; Ladson-Billings, 1994; Noordhoff et Kleinfeld, 1993; Martin, 1991). Une étude que nous avons conduite auprès d'enseignants associés dans un contexte francophone minoritaire révèle une forte résistance de la part de ces derniers aux questions d'équité et à la création d'un environnement propice à l'apprentissage pour les stagiaires de minorités visibles (Mujawamariya, 2000). D'où l'importance d'entreprendre une étude sur le rôle que jouent ces mêmes enseignants associés dans la préparation des étudiants maîtres à travailler avec les élèves de différentes cultures.

Dans ce contexte, la présente étude, de nature exploratoire et d'inspiration naturaliste, se centre sur les représentations qu'entretiennent les principaux acteurs (étudiants maîtres et futurs enseignants, enseignants débutants, enseignants associés, formateurs universitaires) en relation avec le rôle que jouent les enseignants associés dans la préparation des étudiants maîtres à travailler avec les élèves de différentes cultures. Elle vise à sensibiliser les divers intervenants des institutions d'enseignement à l'importance du rôle des enseignants associés dans la formation à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres et à promouvoir une meilleure préparation des enseignants et futurs enseignants aux questions d'éducation multiculturelle.

Plus concrètement, cette étude cherche 1) à analyser les représentations: a) des enseignants associés face à leur rôle d'accompagnateur d'étudiants maîtres aptes à œuvrer dans des milieux multiculturels; b) des étudiants maîtres et enseignants débutants face au rôle joué par les enseignants associés dans leur préparation à œuvrer dans des milieux multiculturels; c) des formateurs universitaires et superviseurs de stage face au rôle joué par les enseignants associés dans la préparation des étudiants maîtres à œuvrer dans des milieux multiculturels; 2) à explorer les contraintes et obstacles auxquels font face ces enseignants associés, et enfin 3) à identifier des solutions possibles pour faciliter le rôle des enseignants associés dans la préparation des étudiants maîtres à œuvrer dans des milieux multiculturels.

LA MÉTHODOLOGIE

Désireux d'obtenir une image aussi complète que possible des aspects de la formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants, nous avons amorcé une étude⁵, qui se poursuit dans quatre universités urbaines, auprès d'étudiants maîtres et de leurs professeurs. Pour mieux cibler certains aspects saillants, nous avons organisé un groupe de discussion réunissant des acteurs de la formation des futurs enseignants de plusieurs institutions canadiennes, dont les idées émergentes seront analysées dans ce qui suit. Cet article présentera seulement les résultats de l'analyse des données obtenues lors des discussions dans le cadre de ce groupe de discussion.

1. Les sujets

Deux enseignantes associées, six professeurs d'université et six finissants et enseignants débutants ont participé au groupe de discussion. L'échantillonnage ne prétend pas à une représentativité quelconque, il a été réalisé sur base de volontariat pour les enseignantes associées, les finissants et enseignants débutants⁶, et en fonction des intérêts de recherche dans l'éducation multiculturelle pour les professeurs d'université.

Les enseignantes associées qui ont participé à notre recherche présentent des profils professionnels différents. Mado, Franco-Ontarienne de souche, a trente et un ans

d'expérience dans l'enseignement à l'élémentaire et a accueilli un grand nombre de stagiaires ou étudiants maîtres au cours des années. Elle travaille depuis 1998 dans des classes multiethniques, ce qui l'a incitée à réfléchir davantage sur la question de l'éducation multiculturelle des futurs enseignants. Elle a aussi une année d'expérience dans la supervision de stages à titre de chargée de cours à l'Université d'Ottawa. Roseline est originaire d'Haïti et est travailleuse sociale dans une école secondaire. Elle accueille des étudiants maîtres depuis quelques années. Comme immigrante, Roseline a vécu elle-même l'expérience de l'incompréhension culturelle et de la réserve des employeurs face aux membres des minorités visibles et ethnoculturelles.

Parmi les professeurs participants, deux viennent de l'Université de Montréal et quatre de l'Université de Sherbrooke. Tous les six supervisent des stages, se préoccupent de l'éducation multiculturelle ou ont mis en place des cours destinés à répondre aux besoins des futurs enseignants en milieu multiethnique. Quatre sont des Canadiens de souche, deux sont des ressortissantes de l'Afrique.

Le groupe des finissants et des enseignants débutants est constitué de trois femmes et trois hommes: cinq sont des Canadiens de souche (Québécois et Franco-Ontariens), un est né en République démocratique du Congo et a enseigné en France avant d'immigrer au Canada. Quatre sont des finissants de l'Université d'Ottawa, un est diplômé de l'Université de Moncton et enseigne dans le Conseil des écoles catholiques à Ottawa, un est diplômé de l'Université de Sherbrooke et enseigne à Montréal. Leurs didactiques sont différentes: français, mathématiques, sciences, géographie, histoire et éducation civique.

2. La collecte des données

Les participants au groupe de discussion ont été invités à partager leurs expériences en tant que formateurs de futurs enseignants, superviseurs de stages ou stagiaires et enseignants débutants dans des écoles multiethniques. Lors des discussions de groupe, ils ont identifié une série de contraintes et d'obstacles, de dilemmes et de défis auxquels les enseignants associés sont confrontés dans le processus

d'accompagnement des étudiants. Ils ont aussi proposé certaines solutions. Leurs récits d'expérience personnelle et les discussions de groupe se sont concentrés sur les questions suivantes, proposées par les chercheuses avant les discussions:

- Les enseignants associés contribuent-ils à la préparation des étudiants maîtres à travailler avec les élèves de différentes cultures? Et de quelle façon?
- Comment les étudiants maîtres bénéficiaires de cette préparation évaluent-ils cette formation?
- Quels sont les contraintes et obstacles majeurs qui empêcheraient les enseignants associés de contribuer efficacement à cette préparation?
- Comment les formateurs universitaires évaluent-ils leur apport et celui des enseignants associés à cette préparation?
- Quels moyens prendre afin que la contribution des enseignants associés soit plus efficace et que les étudiants maîtres bénéficient de situations authentiques les préparant adéquatement à travailler avec des élèves de différentes cultures?

3. L'analyse des données et la fiabilité de la recherche

Les données de la recherche ont été soumises à une analyse de contenu (L'Écuyer, 1987). Les participants ont été répartis en trois groupes: 1) les enseignants associés, 2) les professeurs d'université, et 3) les finissants et les enseignants débutants. Chaque intervention a été découpée en unités de sens, et chaque unité, codée. Dans une première phase, l'analyse s'est attachée à faire ressortir les concepts-clés des interventions de chaque groupe. Nous avons ensuite comparé les discours des trois groupes afin d'identifier les points communs et les différences. La haute fréquence des mêmes idées directrices indique que la présente recherche satisfait au principe de saturation des données. En même temps, les chercheuses se sont assurées de répondre au principe de triangulation (Guilbert et Mujawamariya, 1991) par le fait que 1) les données proviennent de sources différentes, 2) la confrontation avec des données d'une recherche quantitative plus étendue⁷ confirme leur validité et 3) la collecte et

l'analyse des données ont été menées par plus d'un chercheur. Il importe en effet de souligner que, pour ce qui est de la triangulation méthodologique, une comparaison entre les concepts-clés et les solutions possibles émises lors du groupe de discussion et ceux qui émergent des réponses au questionnaire, administré à ce jour à un échantillon de plus de cinq cents étudiants maîtres⁸, nous permet d'identifier un noyau dur de réflexion. Les participants aux discussions et ceux qui ont répondu jusqu'à présent au questionnaire soulèvent les mêmes problèmes et proposent des solutions convergentes.

LES RÉSULTATS

Les discours des trois groupes de participants concordent pour identifier les difficultés auxquelles sont confrontés les étudiants maîtres et les enseignants débutants dans les classes multiethniques. Leurs interventions mettent en évidence les lacunes de la formation universitaire à préparer les futurs enseignants à travailler dans des milieux multiculturels, malgré les efforts de certains professeurs. Toutefois, des idées divergentes apparaissent dès qu'on aborde la contribution des enseignants associés. Tandis que les deux enseignantes associées ont témoigné d'une participation active à la formation des étudiants maîtres, ces derniers expriment des réserves ou même accusent les enseignants associés de ne rien apporter à leur préparation à l'éducation multiculturelle.

1. Le point de vue des enseignantes associées

Selon nos invitées, un enseignant associé devrait assumer le rôle complexe de guide, d'accompagnateur et de conseiller auprès de l'étudiant maître. Sa principale mission serait de le préparer à la réalité de la salle de classe. Pour ce faire, il doit faire preuve d'ouverture d'esprit, de sensibilité et d'engagement. Comme l'attitude des enseignants associés influence autant la classe que les étudiants maîtres, les enseignants associés contribuent à l'établissement d'un climat d'acceptation et de communication. Pour ces participantes, les enseignants associés disposent de plusieurs moyens d'intervention pour préparer les étudiants maîtres à travailler dans un milieu multiculturel. Premièrement, en instaurant un climat de confiance et de transparence dans la communication

avec l'étudiant maître, l'enseignant associé facilite son adaptation en salle de classe. Dès le début, l'enseignant associé peut lui présenter les défis d'une classe multiculturelle, lui expliquer les éléments des diverses cultures auxquelles les élèves appartiennent. Cela épargnera à l'étudiant maître certaines erreurs de nature culturelle. Malgré la description des réalités des classes multiethniques dans les documents officiels, les étudiants maîtres n'en ont pas une vision d'ensemble. Il revient donc à l'enseignant associé de les sensibiliser au sujet de certains aspects et surtout de leur fournir des outils d'intervention efficaces. Un encadrement serré de la part de l'enseignant associé, la définition sans équivoque des objectifs du stage, les critiques constructives et la valorisation, la rétroaction immédiate selon les besoins et l'encouragement de l'étudiant maître à surpasser ses limites sont autant de stratégies qui assurent une formation adéquate à l'enseignement, en général, et au travail en milieu multiculturel, en particulier.

Les défis principaux auxquels se confrontent les classes multiethniques se rattachent, selon les enseignantes associées participantes, à la maîtrise de la langue d'enseignement, aux différences de compétences dues à des formations antérieures incomplètes ou carrément inexistantes dans certains champs disciplinaires, au fardeau culturel et au vécu personnel des enfants. Les enseignants associés doivent gérer, d'une part, l'insécurité des enfants et, de l'autre, celle des étudiants maîtres. Leur action se centre alors, premièrement, au niveau personnel, par des discussions de sensibilisation pour les étudiants maîtres, et, deuxièmement, au niveau professionnel, en leur montrant qu'il faut parfois adapter les contenus des programmes aux besoins spéciaux de la classe, changer les plans de leçon pour s'adapter à l'imprévu, diversifier les stratégies d'enseignement et les activités pour répondre à la plupart des besoins des élèves.

L'action au niveau personnel apparaît comme la première étape dans l'opinion des deux participantes au groupe de discussion, parce qu'avant de se confronter aux difficultés strictement professionnelles, les étudiants maîtres se laissent souvent déborder par des sentiments de désarroi et même de panique. Il revient aux enseignants associés d'intervenir pour les aider à contrôler leurs sentiments et à

cultiver leur ouverture d'esprit sans laquelle le travail dans une classe multiculturelle serait impossible. Tel que l'une des participantes en témoigne,

la réalité interculturelle n'est pas réservée aux nouveaux immigrants ou aux membres des minorités visibles [et ethnoculturelles], mais elle nous concerne tous, elle appartient au patrimoine culturel commun.

Alors, ajoute-t-elle, «il est essentiel de ne pas s'arrêter aux difficultés [...] mais à la richesse». Cela constitue selon elle la base sur laquelle tout enseignant associé devrait construire son intervention de préparation des étudiants maîtres dans des classes multiculturelles. Une fois franchi le seuil de l'acceptation et de la compréhension émotionnelle de la diversité culturelle, l'étudiant maître peut se concentrer sur les défis purement professionnels, tels que les problèmes de gestion de classe, la structure des leçons, la présentation des contenus, les activités spécifiques.

Les deux enseignantes associées invitées ont souligné de concert l'absence de tout autre support de la part de l'université, sauf la collaboration avec les superviseurs de stages. Par ailleurs, elles puisent uniquement dans leur bon sens et leur bon vouloir car elles-mêmes n'ont pas reçu de formation pour travailler en milieu multiethnique et pour y encadrer des étudiants maîtres. Il est vrai, disent-elles, que l'ouverture personnelle s'avère essentielle dans l'intervention éducative auprès d'une classe multiculturelle, mais il n'en reste pas moins que «l'ouverture personnelle n'équivaut pas à la réalité de la classe multiculturelle». Et c'est là le défi principal que le système canadien de formation des maîtres devrait assumer. Au delà de la compréhension individuelle, les programmes de formation à l'enseignement et les programmes de formation continue des enseignants sont appelés à fournir des outils appropriés aux intervenants en milieu multiculturel.

2. Le point de vue des formateurs universitaires

Les professeurs participants soulignent, eux aussi, que la formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants n'est pas, à l'heure actuelle, le résultat d'une action concertée et cohérente. Au Québec, malgré la suggestion du ministère de l'Éducation, les cours qui préparent aux

défis du multiculturalisme en salle de classe sont offerts à l'initiative d'un groupe de professeurs et ne font pas état d'une décision politique institutionnelle, rapportent ces formateurs. Le programme de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal, par exemple, prévoit un cours obligatoire de «Traitement de la gestion de l'hétérogénéité culturelle», offert en troisième année du baccalauréat à tous les niveaux d'enseignement, et un cours de «Pédagogie des milieux urbains», offert aussi à tous les niveaux d'enseignement. À l'Université de Sherbrooke, un cours optionnel sur l'éducation multiculturelle figure dans la présentation du programme de baccalauréat mais, en réalité, il n'a jamais été offert. L'Université d'Ottawa offre un tel cours optionnel «Teacher Education», en compétition avec un cours de catéchèse et un cours de nouvelles technologies. Pour ce qui est de la formation à l'enseignement, dans cette dernière institution, la problématique du multiculturalisme apparaît à travers quelques cours, mais sans en constituer la substance.

Bref, en dépit de quelques initiatives isolées, la formation universitaire des futurs enseignants est loin de les préparer à vivre le multiculturalisme en salle de classe et à intervenir efficacement auprès de leurs élèves. Selon les dires des professeurs de l'Université de Sherbrooke, la plupart des enseignants associés qu'ils côtoient semblent croire que cette éducation n'est pas une nécessité dans leur milieu qu'ils considèrent comme homogène. «*Loin des grandes villes et du multiculturalisme*», comme l'une des enseignantes associées invitées décrit la situation de la plupart des enseignants en milieu rural, ils ne se sentent pas concernés par la diversité culturelle, et leurs étudiants maîtres, encore moins. Cette perception résulte d'un préjugé encore bien ancré dans notre société, qui associe la diversité culturelle avec la présence des immigrants. La formation universitaire à l'éducation multiculturelle devrait apprendre aux étudiants à «mieux lire l'hétérogénéité», ce qui ne se traduit pas uniquement dans la différence d'origine ou de race, mais aussi dans «le style d'apprentissage, les préférences vestimentaires et alimentaires, la relation avec l'autorité, le cadre de vie», comme le souligne l'un des professeurs lors de son intervention aux discussions.

L'appartenance ethnoculturelle s'inscrit comme une composante spécifique de l'hétérogénéité et demande un

scénario d'intervention particulier, selon les participants au groupe de discussion. Encore une fois, l'ouverture personnelle se retrouve à la base de l'intervention. Au centre de l'enseignement se situerait, dans l'opinion d'une professeure, une relation fondée sur *la décentralisation*. Conçue comme la «capacité à objectiver ses valeurs pour en accepter d'autres», la décentralisation permettrait à l'enseignant et aux enfants d'«introduire en classe leurs passions» afin de «construire un espace commun». Malheureusement, comme le souligne un autre professeur, l'attitude courante parmi les enseignants reste celle de «nier les différences». Le manque de formation initiale et continue adaptées, ainsi que les ambiguïtés dans les documents officiels, renforcent cette attitude qui se reflète dans l'absence de soutien offert par les enseignants associés aux étudiants maîtres, surtout en milieu rural et dans les petites villes.

3. Le point de vue des finissants et des enseignants débutants

Les récits de stages des finissants et des enseignants débutants transmettent une image beaucoup moins optimiste que celle qui ressort dans les discours des enseignants associés et des formateurs universitaires. Tous les six participants ont affirmé non seulement que l'université ne les avait pas préparés à faire face aux défis d'une classe multiculturelle, mais que l'intervention des enseignants associés ne les a pas sécurisés, elle non plus. Les stagiaires ont réagi en salle de classe en se fiant à leur intuition, à leur expérience personnelle et à leurs qualités individuelles. Ils n'ont pas bénéficié du support des enseignants associés, mal outillés eux aussi. Puisque «la formation interculturelle n'est pas systémique», affirme une finissante, «les stagiaires ne possèdent pas les outils pour intervenir dans des situations diverses», ils apprennent seuls à «se débrouiller avec leurs propres moyens». De plus, ajoute-t-elle, «les enseignants aussi sont mal outillés pour intervenir de façon adéquate». Par conséquent, les enseignants associés qui ont supervisé ses stages «n'ont eu aucune intervention particulière».

Les finissants et les enseignants débutants invités avouent avoir vécu un vrai choc culturel lors des stages ou dans les classes où ils enseignent en tant que débutants,

malgré leurs expériences personnelles en milieu hétérogène et leur ouverture à la différence. Avant la formation à l'enseignement, ils s'attendaient tous à ce qu'ils en sortent «outillés à faire face aux situations en classe», y compris en classes multiculturelles. Ils ont eu à suivre des cours universitaires qui «présentent peu la réalité» et des stages d'enseignement supervisés par des enseignants associés qui leur ont offert tout au plus des «pistes» d'intervention, résultant de leur propre vécu. La plupart d'entre eux disent ne pas avoir bénéficié de ce support minimum. L'une des enseignantes débutantes, par exemple, a suivi un programme de formation à l'enseignement où aucun cours ne traitait d'éducation multiculturelle et fait des stages d'enseignement dans des milieux quasi homogènes. Ni ses professeurs à l'université ni ses enseignants associés ne l'ont préparée au multiculturalisme dans les salles de classe. Elle enseigne présentement dans des classes multiculturelles et éprouve beaucoup de difficultés à s'y adapter.

Les témoignages des finissants mettent aussi en évidence des aspects inquiétants qui touchent l'ensemble de la société canadienne, tels l'intolérance, le rejet des nouveaux arrivants, le phénomène de «minorisation» des représentants des autres cultures. Le contact avec les classes multiethniques a constitué un choc culturel pour tous les finissants qui ont participé au groupe de discussion, malgré leur vécu personnel en milieu culturellement hétérogène. Les étudiants maîtres ont dû parfois gérer des situations difficiles ou conflictuelles, situations dans lesquelles les enseignants associés se sentaient incapables de réagir adéquatement. Loin d'essayer de les rassurer, les enseignants associés ont parfois augmenté le sentiment d'insécurité des étudiants maîtres. Une des finissantes raconte que, lors de la première discussion avec son enseignante associée, celle-ci l'a mise en garde au sujet du caractère multiethnique des classes, en attirant son attention sur le fait que c'était «une classe difficile». Cela a constitué d'ailleurs la seule indication fournie par l'enseignante associée, qui ne lui a pas expliqué quelles seraient les difficultés ou les stratégies spécifiques d'intervention. Un enseignant débutant, immigrant de race noire, a fait face au rejet conjugué de ses collègues et de ses élèves pendant le stage; son enseignant associé n'est pas intervenu pour l'aider à

remédier à la situation, et il a dû trouver lui-même une solution, supporté seulement par le superviseur de son université. Les autres finissants ont vécu des expériences similaires; leurs enseignants associés ne se sentaient pas, eux non plus, préparés à réagir dans certaines situations. Ils ont tout simplement laissé les stagiaires se débrouiller seuls. Un seul finissant, par contre, déclare que l'enseignant associé avait partagé avec lui son expérience personnelle et l'avait sensibilisé aux réalités spécifiques d'une classe multiethnique, ce qui, de toute évidence, confirme les propos tenus plus haut au sujet de la (non) préparation formelle des enseignants associés à travailler et à encadrer des stagiaires en milieu multiethnique.

Les finissants et les enseignants débutants ont souligné sans exception les lacunes des programmes universitaires et de la gestion des stages de formation à l'enseignement. Ils ont exprimé la nécessité d'une intervention systématique aux niveaux politique et institutionnel pour préparer les futurs enseignants au multiculturalisme des classes actuelles. Et cette intervention débiterait, selon eux, par la formation continue des professeurs d'université et des enseignants déjà en service pour rejoindre ensuite les étudiants maîtres.

4. L'intervention des enseignants associés: des attentes à la réalité

Des divergences importantes ressortent des discours des enseignants associés et des étudiants maîtres. Il ne s'agit quand même pas d'une réalité différente dont ils parlent, mais des aspects ponctuels qui transmettent une image fragmentée de la réalité. Les deux enseignantes associées qui ont participé au groupe de discussion ont accepté notre invitation justement parce qu'elles comprennent les enjeux du problème et œuvrent, chacune à sa manière, à améliorer la situation. Ce sont là des interventions personnelles, qui ne rendent pas compte d'une action concertée, mais du fait qu'il y a des moyens efficaces à mettre en place. Les témoignages des finissants et des enseignants débutants soulignent que de telles interventions restent l'exception et que la règle en est différente.

Au début d'un stage, les étudiants maîtres s'attendent à ce que l'enseignant associé leur présente les défis d'une classe

multiculturelle, les sensibilise aux «conditions favorables» pour enseigner en milieu multiculturel, partage avec eux leurs expériences personnelles et professionnelles, leur fasse part de quelques stratégies d'intervention spécifiques. Bref, ils s'attendent à ce que l'enseignant associé remplisse son rôle d'accompagnateur. Certains enseignants associés le font, la plupart l'ignorent. Et les raisons en sont diverses. Il y a premièrement des différences importantes de mentalité entre les enseignants en milieu urbain, davantage confrontés à la réalité du multiculturalisme, et les enseignants en milieu rural, quasi homogène du point de vue ethnoculturel. Les premiers vivent le multiculturalisme quotidiennement et ils en sont conscients; plutôt à partir de leurs expériences personnelles qu'à partir d'une formation, ils ont mis en place des stratégies d'intervention. Toutefois, on ne peut ignorer la persistance d'une certaine résistance au changement pour préserver les acquis du groupe dominant. Ce n'est donc pas tous les enseignants associés, qui vivent le multiculturalisme au quotidien, qui adhèrent à l'intégration d'une éducation multiculturelle en salle de classe. En milieu rural par contre, les enseignants semblent ne pas avoir conscience de cette réalité; ils vivent dans un monde figé, qu'ils croient immuable. La réalité du multiculturalisme n'est pas la leur; ils l'ignorent et n'en parlent pas. En l'absence d'une expérience personnelle du multiculturalisme, ils jugent cette problématique comme inconsistante. Comment peuvent-ils alors sensibiliser et préparer les stagiaires à ce sujet?

Les enseignants en milieu urbain, confrontés au multiculturalisme, se trouvent eux aussi mal outillés pour faire face au défi. Ils en ont l'expérience personnelle, mais, comme l'une des participantes le fait remarquer, «le contact avec des personnes de cultures différentes ne vaut pas une préparation à l'éducation multiculturelle». Autrement dit, les enseignants qui travaillent dans des classes multiculturelles ne sont pas formés à le faire, ils basent leur intervention éducative sur leur intuition. Ne se sentant pas en sécurité eux-mêmes, ils ne peuvent pas contribuer à la formation des étudiants maîtres. Les enseignants associés qui ont pris conscience de l'importance du problème et essaient de préparer les étudiants maîtres à faire face aux défis d'une classe multiculturelle le font d'une manière ponctuelle. Ils ne fournissent pas d'outils

d'analyse globale de la situation ni d'intervention, mais offrent des solutions momentanées à des situations concrètes. Même si les étudiants maîtres ayant bénéficié du support de leur enseignant associé semblent plus sensibles et mieux préparés que leurs collègues, ce type d'intervention n'équivaut pas à une formation systémique.

DES PROPOSITIONS POUR UNE INTERVENTION PLUS EFFICACE DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS AUPRÈS DES ÉTUDIANTS MAÎTRES

Les participants au groupe de discussion ont formulé plusieurs propositions pour rendre plus efficace l'intervention des enseignants associés dans la formation à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres. Ces propositions concernent autant la politique institutionnelle des universités que les attitudes personnelles des enseignants associés.

Du point de vue *institutionnel*, la préparation à l'éducation multiculturelle devrait commencer lors de la formation initiale des maîtres. Il serait important que les universités offrent une formation systémique à l'éducation multiculturelle par des cours obligatoires qui traitent spécifiquement de l'hétérogénéité en général et de l'hétérogénéité ethnoculturelle en particulier, mais aussi des compétences transversales transmises à travers les autres cours. Les compétences acquises à travers les cours obligatoires seraient appelées à sensibiliser les futurs enseignants aux différences ethniques, culturelles, confessionnelles, mais aussi sociales, qui constituent la réalité des grandes villes aujourd'hui et deviendront la réalité des petites villes demain. La formation à l'éducation multiculturelle devrait aussi constituer l'une des dimensions de la formation continue des enseignants, qu'ils travaillent en milieu urbain ou rural. Cela favoriserait une intervention plus efficace quand ces enseignants auront à superviser des stagiaires.

Le moment est peut-être venu pour repenser l'organisation des stages de formation à l'enseignement. Si les universités des villes plus homogènes du point de vue culturel offraient aux étudiants la possibilité de faire des stages en milieux multiethniques, ceux-ci seraient alors en contact avec une réalité qui deviendra sans doute la leur un jour. C'est

pourquoi la formation à l'éducation multiculturelle devrait devenir un aspect obligatoire de l'intervention des enseignants associés, même en milieu apparemment homogène. Même si le multiculturalisme ne constitue pas leur réalité aujourd'hui et ne fait pas partie de leur vécu personnel et professionnel, les enseignants associés en milieu rural ont toujours à former de futurs enseignants qui vivront des expériences multiculturelles variées et certainement différentes. Il serait nécessaire de toucher aux défis du multiculturalisme au moins du point de vue théorique, si la réalité de la classe n'offre pas l'occasion d'une démarche pratique, pour préparer les futurs enseignants à travailler autant dans des écoles homogènes, typiques au milieu rural, que dans des écoles multiculturelles, typiques aux grandes villes, et à travailler non seulement aujourd'hui, mais aussi à long terme. Un forum permanent des enseignants et des formateurs universitaires sur la formation multiculturelle pourrait constituer un espace privilégié de partage. Exprimer ses propres expériences et connaître celles des pairs aideraient sans doute à identifier des outils et des moyens d'intervention dont la mise en place au niveau institutionnel s'avérerait efficace.

Du point de vue *personnel*, les enseignants associés devraient prendre plus conscience d'un phénomène social de plus en plus saillant. L'attitude d'incompréhension des enseignants associés au sujet de la formation à l'éducation multiculturelle ne devrait d'ailleurs surprendre personne. Les enseignants associés n'ont pas bénéficié d'une telle formation, ni en formation initiale ni en formation continue. En fonction de leur milieu de travail (grande ville, petite ville ou milieu rural), ils ont, ou non, acquis une expérience personnelle du multiculturalisme. Toutefois, ils devraient comprendre que, probablement, les étudiants maîtres travailleront dans des milieux multiculturels et devraient partager avec eux au moins l'expérience personnelle, aussi fragmentaire et limitée qu'elle soit.

Ces propositions formulées par les participants au groupe de discussion corroborent les conclusions de différents auteurs (Mujawamariya, 2002; Ouellet, 2002; Stanley, 1998; Dei, 1996; Hidalgo *et al.*, 1996; Sleeter, 1996; Solomon et Levine-Rasky, 1995; Nieto, 1996) en faveur de changements systématiques, de modifications significatives dans les

structures des programmes de formation des enseignants, sans oublier la formation continue des professeurs dans les facultés d'éducation, la réorganisation des cours, l'utilisation des pédagogies critiques, l'application des principes de justice sociale et d'équité dans la politique, la pratique et le suivi de ces programmes innovateurs.

CONCLUSION

La diversité culturelle constitue une réalité des écoles canadiennes d'aujourd'hui et, comme l'une de nos invitées le faisait remarquer, «la diversité a un caractère durable». Le système d'enseignement actuel se voit confronté à l'hétérogénéité et se trouve de plus en plus en position de gérer des situations difficiles engendrées par son manque d'adaptation à la réalité. Les tentatives de nier les différences ou d'adopter une attitude assimilationniste ne font qu'accentuer les conflits latents qui ont des conséquences néfastes sur le développement de la société. Une intervention adéquate s'impose afin de prévenir une situation de crise. La formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants se situerait au centre de cette intervention. Mais la formation des futurs enseignants suppose une sensibilisation et une formation connexe de leurs professeurs dans les universités, de leurs superviseurs de stages et de leurs enseignants associés.

D'après les propos des participants au groupe de discussion, les futurs enseignants ne bénéficient presque pas d'une formation à l'éducation multiculturelle, ni du point de vue théorique (pendant leur formation universitaire) ni du point de vue pratique (pendant les stages). Les programmes des trois universités dont proviennent les intervenants (l'Université d'Ottawa, l'Université de Montréal et l'Université de Sherbrooke) le confirment. Confrontés aux réalités de la salle de classe, les étudiants maîtres et les enseignants débutants ressentent le besoin d'une formation systématique au multiculturalisme, tel que le montrent leurs témoignages. Les intervenants ont proposé plusieurs explications, qui convergent et se complètent: d'une part, la formation universitaire à l'éducation multiculturelle est le résultat d'initiatives ponctuelles et non d'une politique institutionnelle cohérente; d'autre part, les enseignants associés ne sont pas préparés à contribuer à la formation des

stagiaires à l'éducation multiculturelle. Cette situation, de fait, s'explique par plusieurs raisons. La majorité des enseignants associés ignore la réalité du multiculturalisme et rejette la possibilité même de sensibiliser les étudiants maîtres à ce sujet. Même s'ils travaillent dans des écoles multiculturelles, les enseignants associés sont eux aussi mal outillés pour intervenir de manière efficace, donc incapables de former les étudiants maîtres. Enfin, un petit nombre d'enseignants associés ont une expérience personnelle et ont développé des stratégies d'intervention basées sur cette expérience, qu'ils partagent volontairement avec les étudiants maîtres. Dans les trois cas, l'absence de toute formation systémique au multiculturalisme apparaît comme une réalité évidente.

Toutefois, les problèmes soulevés ne pourront connaître de dénouement en l'absence de politique claire en matière de formation à l'éducation multiculturelle. Cela implique des modifications dans le programme universitaire pour faire place à l'éducation multiculturelle, mais aussi des changements dans la mentalité des formateurs à tous les niveaux d'intervention. À ce sujet, la question formulée par une participante appelle non seulement une réponse politique ferme, mais aussi interpelle individuellement et collectivement tous les acteurs concernés: «sommes-nous prêts à recevoir une formation à l'éducation multiculturelle?» Des études plus approfondies sont nécessaires, à la fois auprès des enseignants et des formateurs universitaires dans des institutions rurales et urbaines, sur la problématique de la diversité culturelle des élèves et de la préparation de leurs enseignants.

NOTES

1. Pour une histoire de l'éducation multiculturelle au Canada, voir James et Schecter (2000), Ghosh (1996) et Moodley (1986, 1995).
2. Pour une discussion plus approfondie des théories et des pratiques de l'éducation multiculturelle au Canada, voir Ghosh (1996), Moodley (1986, 1995) et Stanley (1998); au Royaume-Uni, voir May (1999); aux États-Unis, voir Banks (1993, 1997), Gay (1992), Sleeter (1989, 1995, 1996), Sleeter et Grant (1994).
3. Ceux dont la langue maternelle est autre que le français ou l'anglais.
4. La littérature aux États-Unis accorde plus d'attention aux projets d'innovation, aux programmes spéciaux et à la réforme des

programmes de formation des enseignants (voir, par exemple, Wideen et Lemma, 1999; Haberman, 1996; Montero-Sieburth et Gray, 1992). La formation antiraciste des enseignants est plus développée au Royaume-Uni (voir, par exemple, Figueroa, 1995; Young, 1995).

5. Il s'agit de l'étude intitulée «La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada», subventionnée par le CRSH.
6. Seul le contact de ces participants avec la réalité d'une classe ou école multiethnique a orienté notre préférence dans le recrutement.
7. Notre recherche amorcée dans le cadre du projet «La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada».
8. L'étude se poursuit, et nous comptons impliquer à peu près mille participants, des étudiants maîtres et leurs professeurs.

BIBLIOGRAPHIE

- BANKS, J. (1993). «Approaches to multicultural curriculum reform». Dans BANKS, J. et BANKS, C. (dir.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston, Allyn and Bacon, p. 2-26.
- (1997). *Educating Citizens in a Multicultural Society*. New York, Teachers College Press.
- CONSEIL CANADIEN POUR L'ÉDUCATION MULTICULTURELLE ET INTERCULTURELLE (1999). *Projet PEE/MC/IN/AR*. [<http://www.ccmie.com/>]
- DEI, G. (1996). *Anti-Racism Education Theory and Practice*. Halifax, Fernwood.
- DEI, G. et CALLISTE, A. (dir.) (2001). *Power, Knowledge and Anti-Racism Education: A Reader*. Halifax, Fernwood.
- FIGUEROA, P. (1995). «Multicultural education in the United Kingdom: Historical development and current status». Dans BANKS, J. et BANKS, C. (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 778-800.
- GAY, D. (1985). «Réflexions critiques sur les politiques ethniques du gouvernement fédéral canadien 1971-1985 et du gouvernement du Québec». *Revue internationale d'action communautaire*, 14 (54), p. 79-92.
- GAY, G. (1992). «The state of multicultural education in the United States». Dans MOODLEY, K. (dir.), *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*. Calgary, Detselig, p. 41-65.

- GHOSH, R. (1996). *Redefining Multicultural Education*. Toronto, Harcourt Brace.
- GUILBERT, L. et MUJAWAMARIYA, D. (1991). «La perception de situations problématiques reliées à l'enseignement: de la triangulation au système de niveaux de crédibilité». *Pratiques de recherches*, 4, p. 85-104.
- HABERMAN, M. (1996). «Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools». Dans SIKULA, I. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 747-760.
- HENRY, F. et al. (1995). *The Colour of Democracy: Racism in Canadian Society*. Toronto, Harcourt Brace.
- HENLEY, R. et YOUNG, J. (1989). «Multicultural teacher education: Part four, revitalizing faculties of education». *Multiculturalism*, 12 (1), p. 40-41.
- HIDALGO, F. et al. (1996). «Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century». Dans SIKULA, I. (dir.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 761-778.
- JAMES, C. (1995). «Multicultural and anti-racism education in Canada». *Race, Gender & Class*, 2 (3), p. 31-48.
- JAMES, C. et SCHECTER, S. (2000). «Mainstreaming and marginalization: Two national strategies in the circumscription of difference». *Pedagogy, Culture and Society*, 8 (1), p. 23-41.
- JORDAN, M. L. (1995). «Reflections on the challenges, possibilities, and perplexities of preparing preservice teachers for culturally diverse classrooms». *Journal of Teacher Education*, 46 (5), p. 369-374.
- LADSON-BILLINGS, G. (1994). «Who will teach our children? Preparing teachers to successfully teach African American students». Dans HOLLINS, E., KING, J. et HAYMAN, W. (dir.), *Teaching Diverse Populations: Formulating a Knowledge Base*. New York, SUNY Press, p. 129-157.
- L'ÉCUYER, R. (1987). «L'analyse de contenu: notion et étapes». Dans DESLAURIERS, J.-P. (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*. Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- LEFEBVRE, M. L. et RUIMY-VAN DROMME, H. (1991). «Les modèles de formation des maîtres pour l'école en milieu pluriethnique: analyse des exemples québécois». Dans OUELLET, F. et PAGÉ, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation*,

- société: construire un espace commun*. Québec, IQRC, p. 231-242.
- LUND, D. (1998). «Seeking ethnocultural equity through teacher education: Reforming university preservice programs». *The Alberta Journal of Educational Research*, 44 (3), p. 268-283.
- MARTIN, R. J. (1991). «The power to empower: Multicultural education for student-teachers». Dans SLEETER, C. (dir.), *Empowerment through Multicultural Education*. New York, SUNY Press, p. 287-305.
- MAY, S. (dir.) (1999). *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Falmer Press.
- McALL, C. (1991a). «L'analyse sociologique des inégalités sociales et de l'ethnicité dans la formation des maîtres». Dans OUELLET, F. et PAGÉ, M. (dir.), *Pluriethnicité, éducation, société: construire un espace commun*. Québec, IQRC, p. 275-292.
- _____ (1991b). *Beyond Culture: Immigration in Contemporary Quebec*. Ottawa, Economic Council of Canada, Working Paper No. 25.
- MONTECINOS, C. (1995). «Culture as an ongoing dialog: Implications for multicultural teacher education». Dans SLEETER, C. et McLAREN, P. (dir.), *Multicultural Education, Critical Pedagogy and the Politics of Difference*. New York, SUNY Press, p. 291-308.
- MONTERO-SIEBURTH, M. et GRAY, C. (1992). «Riding the wave: Collaborative inquiry linking teachers at the university and the urban high school». Dans GRANT, C. (dir.), *Research and Multicultural Education: From the Margins to the Mainstream*. London, Falmer Press, p. 122-140.
- MOODLEY, K. (1986). «Canadian multicultural education: Promises and practices». Dans BANKS, J. et LYNCH, J. (dir.), *Multicultural Education in Western Societies*. London, Holt, Rinehart and Winston, p. 51-76.
- _____ (1995). «Multicultural education in Canada: Historical development and current status». dans BANKS, J. et BANKS, C. (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 801-820.
- MUJAWAMARIYA, D. (2000). «Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles: le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada». *Reflète*, 6 (2), p. 138-165.
- MUJAWAMARIYA, D. (dir.) (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: récits*

d'expériences, enjeux et perspectives. Québec, Les Éditions Logiques.

- NG, R., STATON, P. et SCANE, J. (dir.) (1995). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. Toronto, OISE Press.
- NIETO, S. (1996). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. New York, Longman.
- NOORDHOFF, K. et KLEINFELD, J. (1993). «Preparing teachers for multicultural classrooms». *Teaching and Teacher Education*, 9 (1), p. 27-39.
- ORLIKOW, L. et YOUNG, J. (1993). «The struggle for change: Teacher education in Canada». Dans VERMA, G. K. (dir.), *Inequality and Teacher Education*. London, Falmer Press, p. 70-88.
- OUELLET, F. (1992). «Education for a pluralist society: Proposal for an enrichment of teacher education». Dans MOODLEY, K. (dir.), *Beyond Multicultural Education: International Perspectives*. Calgary, Detselig, p. 281-302.
- _____ (2002). *Les défis du pluralisme en éducation: essais sur la formation interculturelle*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- SHIP, S. (1998). «Problematizing "race" and ethnicity in feminist scholarship on women and politics». Dans TREMBLAY, M. et ANDREW, C. (dir.), *Women and Political Representation in Canada*. Ottawa, University of Ottawa, p. 311-340.
- SLEETER, C. (1989). «Multicultural education as a form of resistance to oppression». *Journal of Education*, 17 (3), p. 51-71.
- _____ (1995). «An analysis of the critiques of multicultural education». Dans BANKS, J. et BANKS, C. (dir.), *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York, Simon & Schuster Macmillan, p. 81-94.
- _____ (1996). *Multicultural Education as Social Activism*. New York, SUNY Press.
- SLEETER, C. et GRANT, C. A. (1994). *Making Choices for Multicultural Education: Five Approaches to Race, Class and Gender*. New York, Macmillan.
- SLEETER, C. et MONTECINOS, C. (1999). «Forging partnerships for multicultural teacher education». Dans MAY, S. (dir.), *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*. London, Falmer Press, p. 113-137.
- SOLOMON, R. et LEVINE-RASKY (1996). «Transforming teacher education for an antiracism pedagogy». *The Canadian Review of Sociology and Anthropology / Revue canadienne de sociologie et d'anthropologie*, 33 (3), p. 338-358.

- STANLEY, T. (1998). «Pluralisme culturel et multiculturalisme critique». Dans GIROUX, A. (dir.), *Repenser l'éducation: repères et perspectives philosophiques*. Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, p. 169-185.
- TELLEZ, K. et al. (1995). «Social service field experiences and teacher education». Dans LARKIN, J. et SLEETER, C. (dir.), *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*. New York, SUNY Press, p. 65-78.
- WIDEEN, M. et al. (1998). «A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective». *Review of Educational Research*, 68 (2), p. 130-178.
- WIDEEN, M. et LEMMA, P. (dir.) (1999). *Ground Level Reform in Teacher Education: Changing Schools of Education*. Calgary, Detselig.
- YOUNG, J. (1995). «Multicultural and anti-racist teacher education: A comparison of Canadian and British experiences in the 1970's and 1980's». Dans NG, R., STATON, P. et SCANE, J. (dir.), *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education*. Toronto, OISE Press, p. 45-63.