

**De la diversité ethnoculturelle au *vivre ensemble* :  
représentations de futurs enseignants de l'approche  
multiculturelle en éducation**

**From Ethnocultural Diversity to *Living Together*: Examples of  
future teachers using a multicultural approach to education**

Mirela Moldoveanu

Volume 45, Number 1, Winter 2010

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1000028ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1000028ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (print)

1916-0666 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au *vivre ensemble* : représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27–43. <https://doi.org/10.7202/1000028ar>

Article abstract

This text looks at how future teachers define multicultural education in order to discover its relevance and objectives in the context of living together. Nine masters students in an initial teacher training program at an Ontario university participated in an exploratory research study using qualitative data. The interpretation of the results led to the construction of a multicultural education model that attempts to legitimize the data within the framework of a differentiated pedagogical approach

# DE LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE AU VIVRE ENSEMBLE : REPRÉSENTATIONS DE FUTURS ENSEIGNANTS DE L'APPROCHE MULTICULTURELLE EN ÉDUCATION

MIRELA MOLDOVEANU *Université de Sherbrooke*

**RÉSUMÉ.** Ce texte explore les sens que de futurs enseignants attribuent à l'éducation multiculturelle, afin d'en déceler l'importance et les objectifs dans une perspective de *vivre ensemble*. Une recherche exploratoire utilisant des données qualitatives a été menée auprès de neuf étudiants-maîtres inscrits au programme de formation initiale à l'enseignement dans une université ontarienne. L'interprétation des résultats a conduit à la construction d'un modèle d'éducation multiculturelle qui essaie de la légitimer dans le cadre d'une approche pédagogique différenciée.

## FROM ETHNOCULTURAL DIVERSITY TO *LIVING TOGETHER*: EXAMPLES OF FUTURE TEACHERS USING A MULTICULTURAL APPROACH TO EDUCATION

**ABSTRACT.** This text looks at how future teachers define multicultural education in order to discover its relevance and objectives in the context of living together. Nine masters students in an initial teacher training program at an Ontario university participated in an exploratory research study using qualitative data. The interpretation of the results led to the construction of a multicultural education model that attempts to legitimize the data within the framework of a differentiated pedagogical approach

**D**e nombreuses revendications issues de la réflexion sur l'individualité, l'identité et l'appartenance rendent tensionnée de nos jours la dynamique entre *communauté* et *société* (Mercure, 2005). En effet, l'affirmation de la diversité semble fragiliser les relations qui unissent les individus et les amènent à se sentir membres d'une même société. Face à la menace d'éclatement social associée à une gestion déficitaire de la diversité (Bourdieu, 1998 ; Dubet, 2000 ; Saul, 1996), l'éducation se doit de contribuer au renforcement des formes de *vivre ensemble* (Commission royale sur l'éducation, 1995 ; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996). Ainsi la création d'un espace démocratique de la « cohésion sociale » au-delà des multiples logiques centrifuges (Duhamel et Jutras, 2005 ; Ouellet, 2002 ; Pagé, 1993) devient-elle une préoccupation

d'un système éducatif qui assume désormais non seulement une mission d'instruction et de qualification, mais aussi de socialisation (Ministère de l'éducation du Québec, 2001).

Dans ce contexte, la présente étude examine les sens que de futurs enseignants franco-ontariens attribuent à l'éducation multiculturelle en tant qu'approche éducative visant explicitement le renforcement des aspects du *vivre ensemble* à l'école et par l'école. Ce texte, divisé en cinq parties, argumentera d'entrée de jeu la pertinence de cette recherche dans le contexte social et scientifique actuel. Ensuite, les assises théoriques seront présentées. La troisième partie fera état de la méthodologie de recherche utilisée. La description des résultats et leur interprétation constitue l'objet de la quatrième partie. Enfin, les conclusions souligneront les apports et les limites de cette étude, tout en suggérant des pistes futures de réflexion.

## PROBLÉMATIQUE

Longtemps éludée par le modèle de l'État-nation, la diversité ethnoculturelle s'affirme de plus en plus comme un facteur de fragmentation des sociétés occidentales. Sur le sol canadien, la diversité ethnoculturelle résulte principalement de l'immigration internationale, justifiée dans le discours gouvernemental par le besoin de croissance démographique ainsi que par la nécessité d'augmenter le niveau de qualification de la main-d'oeuvre active dans les domaines-clés de la nouvelle économie (Gouvernement du Canada, 2004). Malgré les politiques mises en place aux paliers fédéral et provincial (Gouvernement du Canada, 1988; Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario, 1993; Ministère de l'immigration et des communautés culturelles du Québec, 2004), des phénomènes d'inégalité, d'inéquité et de discrimination sur des bases raciales ou d'appartenance ethnique restent encore observables en société (James, 2005; Palmer, 1999) comme à l'école (Solomon, Portelli, Daniel, et Campbell, 2005).

L'éducation est apparue comme l'une des pistes d'action pour diminuer les phénomènes d'exclusion. Plusieurs approches éducatives visent explicitement la cohésion et la justice sociale: l'éducation à la citoyenneté, l'éducation multiculturelle, l'éducation antiraciste. Parmi elles, l'éducation multiculturelle bénéficie d'un statut controversé sinon illégitime (Akkari, 2006). Le chercheur explique la fragilité de l'approche multiculturelle en éducation par les remises en question des fondements mêmes du système éducatif qu'elle opère. En effet, son implantation quotidienne impliquerait une forme de décentration identitaire qui semble pour l'instant intenable de la part des acteurs de l'éducation. Pour notre part, nous interrogeons aussi les bases conceptuelles desdites approches.

Malgré la prolifération des recherches qui se revendiquent de l'approche multiculturelle,<sup>1</sup> le concept même d'*éducation multiculturelle* reste flou. D'une

part, les définitions du concept remontent aux années 1980 ou au début des années 1990 (Banks et McGee, 1989 ; Grant et Sleeter, 1989 ; Ladson-Billings, 1995 ; Nieto, 1992 ; Sleeter, 1992), les études subséquentes s'y appuyant sans en remettre en question les assises théoriques. D'autre part, lesdites définitions découlent pour la plupart de réflexions théoriques dans un cadre idéologique (Cochran-Smith, 2003 ; Ghosh, 1991 ; Dasen, 2000 ; Moodley, 1988) et ont peu exploré les représentations que les acteurs principaux (enseignants, apprenants, décideurs) entretiennent au sujet de l'éducation multiculturelle, de son rôle et de l'impact perçu de ces représentations sur les pratiques enseignantes (Boyle-Baise, 2005 ; Causey, Thomas, et Armento, 2000 ; Ghosh et Abdi, 2004 ; Jenks, Lee, et Kanpol, 2001).

Réexaminer le concept même d'éducation multiculturelle devient important dans ce contexte social et scientifique. Cette recherche propose de reconceptualiser l'éducation multiculturelle, à partir de représentations de futurs enseignants. La documentation des réponses à une question principale de recherche structure ce texte : Quelles représentations entretiennent de futurs enseignants au sujet de l'éducation multiculturelle ? Cette question principale se décompose en trois sous-questions : 1. Quelle importance les futurs enseignants accordent-ils à l'éducation multiculturelle ? 2. Comment se définissent selon eux les objectifs de l'éducation multiculturelle ? 3. Comment l'éducation multiculturelle participe-t-elle au renforcement du *vivre ensemble* à l'école et par l'école ?

## CADRE CONCEPTUEL

Notre étude repose sur deux concepts qui en structurent l'approche théorique et méthodologique : l'éducation multiculturelle et la représentation mentale. Voici dans ce qui suit leurs définitions respectives telles qu'adoptées pour les fins de cette recherche.

### *L'éducation multiculturelle*

Concept polysémique, le multiculturalisme renvoie à des approches qui se distinguent par les perspectives épistémologiques et idéologiques sous-jacentes. Sans détailler les différentes classifications ni leurs spécificités (De Chabert, 1997), mentionnons simplement que notre approche s'apparente au multiculturalisme critique (Akkari, 2002 ; May, 1999). Par conséquent, nous inscrivons d'emblée notre conception du multiculturalisme et de l'éducation multiculturelle dans une perspective qui puise dans la pédagogie de la différence et du questionnement des rapports de pouvoir entre les groupes majoritaire et minoritaires, tout en prêtant de l'attention à la compréhension culturelle. Autrement dit, nous ajoutons une dimension « éducation à la diversité » au multiculturalisme critique insurgent.

Dans la lignée de Nieto (1992), nous définissons l'éducation multiculturelle comme une éducation « de base » (p. 208) à dispenser à « tous les élèves » (p. 208). Cette approche serait un « processus » qui toucherait tous les aspects de la formation à l'école (p. 208). Incluant l'éducation antiraciste, l'éducation multiculturelle s'inscrirait dans une approche pédagogique critique prenant pour but final la justice sociale (p. 208). L'éducation multiculturelle poursuivrait trois objectifs de base: 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 représentation mentale*

Le concept de représentation désigne à la fois le processus de mise en correspondance de deux éléments et le résultat de ce processus. Qu'elle soit physique ou mentale, la représentation renvoie à un objet autre qui lui-même, auquel elle est associée et auquel elle peut se substituer. En psychologie cognitive, Le Ny (1989) définit la relation « être une représentation de » à partir des quatre éléments suivants: « Deux entités A et B, dont l'une, A, est l'objet (au sens large du mot) représentant ou représentatif, et l'autre, B, l'objet représenté, puis une relation entre les deux, R, qui est (...) une similarité (ou une analogie) objective et appréhendable, enfin un agent cognitif extérieur, C, pour qui A représente B. » Devenue, à travers le langage, une activité spécifiquement humaine, la relation entre les éléments A et B peut acquérir une forme purement conventionnelle.

Depuis les années 1980, les psychologues cognitivistes ont affirmé la fonctionnalité des représentations. Ainsi, Denis (1989), retient cinq fonctions : 1) de conservation, puisque la représentation conserve certaines des caractéristiques de l'objet ; 2) d'explicitation, qui signifie que la représentation permet de formuler clairement certaines caractéristiques spécifiques de l'objet représenté; 3) d'orientation des conduites de l'individu, qui adapte son comportement en fonction de sa représentation d'une situation donnée ; 4) de systématisation, car la représentation met en ordre les liens entre les caractéristiques de l'objet; 5) de signalisation, qui permet de transmettre, à partir de la représentation mentale, des informations porteuses de sens.

Ce concept a orienté nos choix méthodologiques, dans la mesure où les définitions de l'éducation multiculturelle recueillies auprès des participants constituent en fait leurs représentations mentales et présentent les caractéristiques soulignées par la recherche. Les fonctions d'explicitation et d'orientation des conduites ont été particulièrement exploitées. Voyons dans ce qui suit comment cette étude a été instrumentée.

## MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE

Étude descriptive exploratoire, cette recherche a été menée auprès de neuf étudiants inscrits à un programme francophone de formation initiale à l'enseignement d'une université ontarienne qui ont accepté de participer sur une base volontaire : Josée (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau d'enseignement primaire); Nathalie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau d'enseignement primaire) ; Chantal (femme, dans la vingtaine, Acadienne du Nouveau-Brunswick, niveau d'enseignement secondaire) ; Indira (femme, dans la quarantaine, originaire du Madagascar, niveau d'enseignement secondaire) ; Rachida (femme, dans la trentaine, originaire de l'Algérie, niveau d'enseignement primaire) ; Sophie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau d'enseignement primaire) ; Noam (homme, dans la quarantaine, originaire d'Haïti, niveau d'enseignement secondaire) ; Stéphane (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau d'enseignement secondaire) ; Joël (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau d'enseignement primaire). Le programme de formation initiale dure huit mois et comporte deux stages d'enseignement dans des écoles franco-ontariennes. Afin de préserver l'anonymat des participants, tous les noms utilisés sont fictifs.

Chaque répondant a participé à quatre entrevues semi-dirigées, étalées au long des huit mois du programme de formation. La première entrevue a eu lieu avant le début du premier stage et visait à explorer l'expérience personnelle des participants en lien avec la pluriethnicité (amis, travail, voyages), la formation formelle reçue en lien avec l'éducation multiculturelle, les conceptions au sujet de l'importance et de la définition de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle de l'enseignant, du rôle de l'enseignant en milieu pluriethnique et en milieu perçu comme homogène ainsi que les attentes à l'égard de la formation au multiculturalisme pendant les stages d'enseignement. La dernière entrevue, organisée après la fin du programme de formation à l'enseignement, ciblait les conceptions en lien avec l'éducation multiculturelle et la compétence multiculturelle de l'enseignant ainsi que le bilan sur les apprentissages réalisés pendant les stages et les façons dont chacun a réalisé ces apprentissages. Deux autres entrevues ont été réalisées durant les deux stages d'enseignement, pendant lesquelles les participants ont été invités à décrire leurs expériences de stage en lien avec l'éducation multiculturelle (situations perçues comme significatives, interventions des enseignants associés ou des superviseurs de stage).

Sans rendre compte de l'ensemble des résultats, ce texte traite spécifiquement des représentations que les répondants entretiennent au sujet de l'éducation multiculturelle à la fin de leur formation initiale (quatrième entrevue). Pour ce faire, les données des entrevues ont été soumises à des analyses de contenu (L'Écuyer, 1990) de type qualitatif (Landry, 1997). Le texte brut a été segmenté en unités thématiques, définies, avec Landry (1997, p. 338) comme des « noyaux de sens » dont la présence ou la fréquence permettront de faire des inférences

et qui s'avèrent, selon le même chercheur, utiles pour « les études d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances » (p. 338). La codification des noyaux de sens a conduit à l'établissement d'une première grille d'analyse de type émergent, qui a été par la suite enrichie de catégories inspirées du cadre de référence. La grille d'analyse pour la catégorie « éducation multiculturelle » comprenait les sous-catégories suivantes : définition, place de l'éducation multiculturelle dans la formation des élèves, justification de l'importance, objectifs de l'éducation multiculturelle, contenus visés par l'éducation multiculturelle. Mais quels sont les résultats principaux de cette étude ?

## RÉSULTATS ET DISCUSSION

Cette section présentera les résultats de notre étude à l'égard de la question principale à laquelle ce texte vise à répondre. Dans un premier temps, l'importance et les objectifs de l'éducation multiculturelle selon le point de vue des participants retiendront notre attention. L'éducation multiculturelle sera ensuite analysée en tant que facteur de renforcement du *vivre-ensemble* à l'école. Enfin, un modèle d'éducation multiculturelle sera proposé et interprété dans la perspective des définitions déjà consacrées dans la recherche sur la problématique.

### *Importance et objectifs de l'éducation multiculturelle*

Les neuf participants à cette recherche s'accordent pour affirmer l'importance de l'éducation multiculturelle. Les raisons invoquées s'articulent principalement autour de la pluriethnicité de la société canadienne contemporaine :

*Le multiculturalisme, c'est une réalité à laquelle on ne peut pas échapper. Il faut par conséquent en tenir compte et éduquer nos enfants de façon à l'accepter et à vivre en harmonie avec. (Indira)*

*Située d'emblée dans une perspective sociale, l'éducation multiculturelle signifie « l'apprentissage à vivre dans la société. Il y a certes des personnes différentes de nous, et cela de plusieurs points de vue, mais il faut être capable de vivre avec, de vivre à côté. » (Noam)*

*Dans le même sens, « il est important de connaître et d'essayer de comprendre les expériences des autres » (Nathalie),*

*il faut savoir ce qui se fait et comment ça se fait ailleurs. (Nathalie)*

Une autre justification se trouve, selon trois participants (Chantal, Stéphane et Joël), dans le potentiel de conflits que représente la diversité :

*Les différences créent des conflits [...] On les voit à tous les niveaux, et il faut les prévenir, il faut agir. L'éducation est un moyen d'agir, que ce soit en milieu homogène ou pluriethnique. (Stéphane).*

Pour sa part, Chantal pense que les enjeux de l'éducation multiculturelle sont « plus critiques en contexte pluriethnique pour éviter les conflits. » Joël

renforce la même idée quand il affirme: « [En milieu homogène] on ne voit pas les problèmes, mais c'est un gain à court terme; après, ça va péter. »

Les caractéristiques du milieu où oeuvre l'enseignant semblent influencer, aux yeux des participants à la recherche, les objectifs éducatifs ainsi que les moyens mis en place pour y arriver. Que le milieu soit homogène ou pluriethnique, il est important de dispenser de l'éducation multiculturelle. Voici, par exemple, comment Nathalie argumente cette opinion:

*Il est vrai qu'en milieu pluriethnique ça semble plus facile. Tu as les élèves devant toi, tu n'as qu'à partir de leurs expériences. Mais c'est très important aussi quand tu es dans une petite communauté apparemment fermée. Comme enseignant, tu dois ouvrir la porte, pour qu'un jour tes élèves puissent sortir de chez eux. Après, ils vont aller dans le monde, vont étudier, travailler; c'est important de leur montrer quelles sont les communautés qui vivent ici, comment on y est arrivé et pourquoi c'est important de nous connaître, de nous comprendre et de vivre en harmonie ensemble. Pour moi, faire de l'éducation multiculturelle c'est un rôle social, que tout enseignant doit assumer.*

Plusieurs participants (Sophie, Chantal, Josée et Stéphane) identifient toutefois des objectifs différents en fonction du milieu. Ainsi, selon ces quatre étudiants-maîtres, en milieu perçu comme homogène, l'objectif principal serait de sensibiliser à l'existence des différences. Puisque les élèves n'ont pas la chance de vivre des expériences concrètes en lien avec la diversité ethnoculturelle, ce type d'éducation revêt un aspect « préventif » de « sensibilisation et préparation » (Stéphane). Malheureusement, en milieu homogène « il n'y a pas d'incitatif » à faire de l'éducation multiculturelle (Stéphane), opinion partagée d'ailleurs par Sophie, Chantal et Josée. « En milieu homogène ce serait moins pertinent. Si je me fie à mon expérience, on avait des présentations théoriques. Mais c'est seulement quand j'ai pu vivre le multiculturalisme que j'ai commencé à comprendre, » affirmait Chantal, tandis que Josée ajoute: « Il faut faire de l'éducation multiculturelle en milieu homogène aussi, mais cela n'aurait pas d'impact. » À cet objectif de sensibilisation correspond une approche qualifiée de « théorique » par Sophie et Stéphane: « En milieu homogène, ça va rester théorique. Ça ne peut pas être pratique, parce qu'on n'a pas d'exemples concrets. On peut parler des expériences des autres, mais pas de celles des élèves dans la classe » (Sophie). Stéphane, pour sa part, suggère des moyens pédagogiques concrets, adaptés selon lui à un milieu homogène: sensibilisation théorique par des textes, des outils médiatiques ou des récits d'expérience de l'enseignant, accompagnée par des partages entre les élèves et avec l'enseignant en marge des questions à l'étude. Par contre, en milieu homogène, l'intervention éducative de ce type rejoindrait tous les élèves selon Sophie: « Dans un milieu homogène, les exemples vont toucher plus de jeunes, parce qu'ils ne font pas référence explicite à l'expérience de certains d'entre eux, mais à quelque chose d'extérieur. »

Aux yeux des mêmes quatre participants qui soutiennent la pertinence des contraintes du milieu sur les objectifs et les stratégies d'éducation multicul-

turelle, les objectifs de celle-ci en milieu pluriethnique couvriraient: la connaissance de *l'autre* (Sophie), la promotion du respect des différences (Stéphane), l'intégration des nouveaux arrivants (Sophie et Chantal), la diminution du racisme et de la discrimination (Sophie), la cohésion sociale (Chantal), l'équité (Josée et Stéphane), le *vivre ensemble* (Josée et Stéphane). En milieu pluriethnique, l'éducation multiculturelle est « essentielle » selon Stéphane, et s'adresse à une clientèle « déjà adaptée à cette réalité-là, » des fois même « plus que les enseignants » (Stéphane). L'enseignant devrait maîtriser et utiliser des stratégies inclusives de gestion de la classe, pour assurer « l'harmonie » dans le groupe (Stéphane), ainsi que des stratégies d'enseignement qui « rejoignent tous les élèves » (Stéphane). Toutefois, le fait remarquer Sophie, en milieu pluriethnique « il est plus difficile de trouver des moyens de chercher tout le monde. À cause des différences, ça ne peut être tous à la fois, mais chacun à son tour. D'une façon ou d'une autre, ça risque d'être exclusif, parce qu'on ne peut pas les rejoindre tous à la fois. » C'est pour cela que Stéphane propose comme stratégie spécifique d'intervention en milieu pluriethnique le partage entre les élèves mais aussi entre les élèves et l'enseignant. Donner la parole aux élèves, explorer leurs conceptions et mettre au profit leur expérience semble constituer, aux yeux de ce participant, un moyen de création d'espaces dialogiques inclusifs.

Les cinq autres participants (Rachida, Nathalie, Indira, Noam et Joël) considèrent que les caractéristiques du milieu n'influencent ni la place que l'éducation multiculturelle devrait occuper dans la formation des élèves, ni ses objectifs. Parmi les objectifs de l'éducation multiculturelle mentionnés par ces cinq participants, se retrouvent: la sensibilisation aux différences (Nathalie), le respect des différences (Rachida, Nathalie et Joël), la valorisation de la personne (Noam), la cohésion sociale (Nathalie et Joël), l'inclusion (Indira et Noam), l'équité (Rachida, Indira, Noam et Joël), le décroisement (Rachida et Noam), le tout dans une perspective de *vivre ensemble* (les cinq). Du point de vue de l'enseignant, Joël mentionne également la contribution à la réussite scolaire des élèves immigrants. Nathalie, pour sa part, pense que les stratégies d'enseignement sont différentes en fonction des caractéristiques des groupes-classes. En milieu homogène, il s'agit d'exploiter les ressources éducatives à la disposition de l'enseignant (manuels, livres, médias), tandis qu'en milieu pluriethnique, l'enseignant devrait « partir des expériences des élèves ». Le tableau 1 offre une image d'ensemble des conceptions des neuf participants.

La comparaison entre les participants qui croient à l'impact des contraintes du milieu sur les objectifs de l'éducation multiculturelle et ceux qui n'y croient pas met en lumière la focalisation sur les mêmes idées fondamentales, à savoir le respect des différences dans une optique de *vivre ensemble*. La cohésion et l'équité sociale ainsi que l'action pour pallier le racisme et la discrimination sont selon nous sous-jacentes au *vivre ensemble*.

TABLEAU 1. Importance et objectifs de l'éducation multiculturelle selon les participants à la recherche

Participant(e)	Importance de l'éducation multiculturelle	Justification de l'importance de l'éducation multiculturelle	Contrainte de milieu	Objectifs de l'éducation multiculturelle
Sophie	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Éduquer pour accepter les différences <i>Milieu pluriethnique</i> : Connaître l'autre. Pallier le racisme et la discrimination. Intégrer les nouveaux arrivants
Chantal	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à l'existence des différences <i>Milieu pluriethnique</i> : Intégrer les nouveaux arrivants. Cohésion sociale
Josée	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à l'existence des différences. <i>Quel que soit le milieu</i> : Vivre ensemble. Équité.
Rachida	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Respect des différences Vivre ensemble Équité Décloisonnement
Stéphane	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Oui	<i>Milieu homogène</i> : Sensibiliser à la diversité <i>Milieu pluriethnique</i> : Promouvoir le respect des différences. Vivre ensemble. Équité.
Nathalie	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Sensibiliser à la diversité Respect des différences Vivre ensemble Cohésion sociale
Indira	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Vivre ensemble Inclusion Équité
Noam	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine	Non	Vivre ensemble Inclusion Valorisation de la personne Équité Décloisonnement
Joël	Oui	Les caractéristiques de la société canadienne contemporaine Le potentiel de conflits que présente la diversité	Non	Respecter les différences Contribuer à la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration Cohésion sociale Équité

Le tableau précédent, qui synthétise nos résultats de recherche, met en lumière que les aspects sociaux semblent jouer un rôle primordial dans la justification de l'importance de l'éducation multiculturelle ainsi que dans la précision de ses objectifs. La sous-section suivante approfondira l'analyse des objectifs poursuivis par l'éducation multiculturelle selon les représentations des participants à la présente recherche.

#### *L'éducation multiculturelle, facteur de renforcement du vivre ensemble à l'école*

Selon notre interprétation, les objectifs identifiés par les neuf participants se regroupent autour de deux pôles, soit le *développement personnel* et l'*action sociale*. Il nous semble que, pour les étudiants-maîtres qui prennent en considération

les caractéristiques du milieu, le pôle « développement personnel » serait plus important en milieu homogène. En effet, les quatre participants en question ont mentionné la sensibilisation à la diversité comme objectif de l'éducation multiculturelle en milieu homogène. En revanche, le pôle « action sociale » prendrait le dessus en milieu pluriethnique. Les cinq étudiants-maîtres qui considèrent que les caractéristiques du milieu ne sont pas pertinentes placent d'emblée les objectifs de l'éducation multiculturelle dans le pôle de l'action sociale.

L'éducation multiculturelle se situerait dans le projet d'une pédagogie différenciée, selon six des neuf participants à notre recherche (Sophie, Chantal, Rachida, Indira, Noam et Joël). Josée, Nathalie et Stéphane, les trois participants à ne pas l'avoir explicitement placée dans l'approche pédagogique différenciée, évoquent toutefois la « sensibilisation » aux différences culturelles (Nathalie et Stéphane) ainsi que « l'apprentissage réciproque » inhérent (Josée).

Les six participants qui pensent que l'éducation multiculturelle s'inscrit dans la pédagogie différenciée la voient comme un soutien individuel, adapté aux caractéristiques personnelles des élèves. « La culture fait partie du complexe qui définit la personnalité, à côté d'autres dimensions telles le sexe ou le type d'intelligence, pour n'en citer que quelques-unes, » soutient Joël. Par conséquent, l'éducation multiculturelle représente une approche respectueuse des différences individuelles, qui tient compte et s'adapte aux « particularités culturelles et religieuses, [aux] valeurs de chaque culture » (Noam).

À partir de la même vision de l'éducation multiculturelle comme une approche éducative qui comprend et prend en considération « les cultures, les mentalités, les comportements, les vécus » (Indira), deux approches émergent. D'une part, il y a l'optique que nous proposons de nommer *dialogique* et qui viserait à « créer un climat pour que les différences ne soient pas des barrières, des oppositions, des obstacles, » mais des « richesses qui font la spécificité de la communauté canadienne » (Rachida). Les représentations des participants qui voient l'éducation multiculturelle comme une pédagogie différenciée dans un espace d'apprentissage réciproque s'inscrivent selon nous dans cette approche dialogique (Sophie, Rachida, Indira, Noam, et Joël). D'autre part, on décèle l'approche que nous appellerions *accompagnante* et qui s'articule autour de l'idée que l'éducation multiculturelle se destine à aider les élèves issus de l'immigration dans leurs efforts d'intégrer la société d'accueil. La représentation de Chantal se range dans cette approche accompagnante, quand elle parle de la nécessité de se montrer « sensible » aux « besoins » [des élèves d'autres cultures] et « prêt à les aider ». Les deux approches témoignent selon nous de postures différentes quant à la représentation de la diversité: source d'enrichissement réciproque (approche dialogique) ou bien de difficultés (approche accompagnante).

L'approche adoptée par les participants ne semble pas influencer leurs concep-

tions des contenus et des finalités de l'éducation multiculturelle. Ainsi, du point de vue du contenu, l'éducation multiculturelle servirait à transmettre des connaissances en lien avec des produits, des pratiques et des perspectives culturelles. Les informations sur les fêtes, la nourriture, la danse et la musique sont perçues comme constituant un premier niveau (« On pourrait commencer par les fêtes de chaque culture » – Sophie; « La nourriture, la danse, la musique sont un bon point de départ » – Josée). Se familiariser avec les pratiques culturelles les plus courantes spécifiques aux membres des communautés représentées en salle de classe permettrait d'éviter certaines gaffes culturelles (voir, par exemple, l'histoire d'Indira au sujet du directeur qui sermonne les élèves qui ne le regardent pas et ne lui serrent pas la main lors de la remise des certificats de reconnaissance). Enfin, comprendre qu'il y a « plusieurs mentalités, plusieurs manières de vivre, de comprendre, d'apprendre » (Indira) et « savoir comment pensent ces gens-là [les membres d'autres communautés culturelles que la sienne], comprendre leur vision du monde » (Josée) représenteraient les aspects les plus profonds de l'éducation multiculturelle.

L'éducation multiculturelle serait un moyen de transmission de certaines valeurs, telles l'inclusivité et l'équité. Bien que les participants ayant vécu des expériences personnelles d'exclusion (Noam et Rachida) leur accordent une attention particulière, ces valeurs se retrouvent dans les discours de tous les répondants.

À travers les connaissances et les valeurs transmises, l'éducation multiculturelle favoriserait le développement d'attitudes positives, soit le respect, l'ouverture et la valorisation des différences. En effet, tous les participants, sans aucune exception, ont parlé d'ouverture et de respect à l'égard des différences. Ces attitudes résulteraient selon eux d'une sensibilisation à l'existence des différences et à l'importance de les connaître et de les comprendre, accompagnée de l'acquisition de certaines connaissances ainsi que de la promotion de certaines valeurs (inclusivité et équité). Par contre, seulement Noam affirme explicitement l'importance de la valorisation des différences en tant que moyen de renforcer l'estime de soi de chaque élève.

Enfin, les connaissances et les valeurs transmises ainsi que les attitudes privilégiées par l'éducation multiculturelle devraient se traduire dans des actions de la vie quotidienne. Plus précisément, selon les neuf participants, l'éducation multiculturelle devrait se finaliser par des changements de comportement. Partage, collaboration (le « décloisonnement » dont parlent Rachida et Noam), réduction de la fréquence des gestes et des propos discriminatoires seraient, selon les étudiants-maîtres interviewés, les aspects les plus observables du point de vue des actions concrètes.

Par ces quatre types de contenus (connaissances, valeurs, attitudes et actions), l'éducation multiculturelle influencerait le développement personnel de l'apprenant, tout en ayant d'importantes retombées sociales. Du point de

vue personnel, l'éducation multiculturelle conduirait l'apprenant à mieux se connaître (Noam) et à se respecter soi-même ainsi que les autres (Stéphane et Noam).

L'éducation multiculturelle aurait des retombées sociales à long terme, selon les participants à cette recherche. En effet, tous la placent dans une perspective de *vivre ensemble*. En « ouvrant les portes à l'autre » (Rachida), l'éducation multiculturelle contribuerait à renforcer la cohésion sociale (Chantal, Nathalie et Joël) et à construire une société équitable (Josée, Rachida, Stéphane, Indira, Noam et Joël), inclusive (Noam) et respectueuse des différences (Sophie, Rachida, Stéphane, Nathalie, Noam et Joël). De par la valorisation de chacun (Noam), ce type d'éducation pourrait aboutir à « décloisonner » (Rachida et Noam) les communautés à présent trop renfermées sur elles-mêmes selon ces deux participants.

**Vers un modèle d'éducation multiculturelle**

Synthèse de la discussion précédente, la figure 1 représente le concept d'éducation multiculturelle émergé des définitions données par les neuf participants à cette étude. Nous y retrouvons les deux pôles, personnel et social, sur lesquels l'éducation multiculturelle agirait et auxquels des recherches antérieures font référence (Giroux, 2000; Ouellet, 2002; Pagé, 1993), ainsi que les valeurs

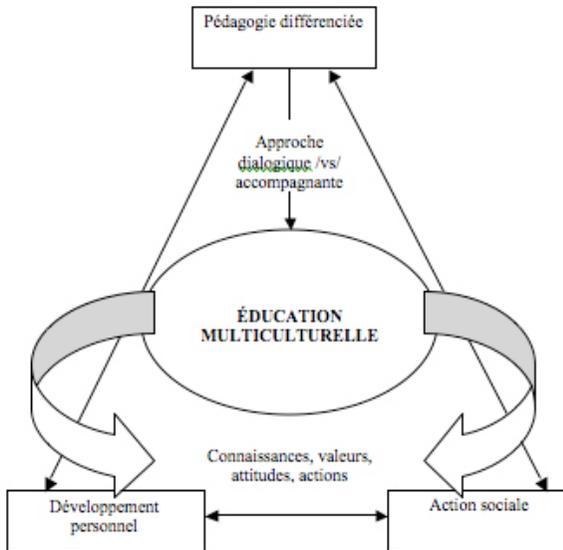


FIGURE 1. Définition de l'éducation multiculturelle selon les participants à la recherche

Le modèle émergé de cette recherche présente, selon nous, deux caractéristiques importantes. Premièrement, il inscrit clairement l'éducation multiculturelle

dans le paradigme de la pédagogie différenciée. La culture compte bien sûr parmi les différences individuelles (Royce et Powell, 1983), et l'éducation ne l'ignore pas. Un seul argument à l'appui, le cours sur les différences individuelles offert à l'université où les participants ont suivi leur formation initiale à l'enseignement traite entre autres des différences culturelles. May (1999) l'avait d'ailleurs souligné, et Nieto (1992) abonde dans le même sens quand elle traite de l'influence de la culture sur l'apprentissage. D'autres études, focalisées spécifiquement sur les relations entre apprentissage et culture, mais qui n'adoptent pas nécessairement une perspective multiculturelle, ont souligné que la culture détermine la façon d'apprendre (Conle, Blanchard, Burton, Higgins, Kelly, Sullivan, et Tan, 2000 ; De Vita, 2001 ; Kennedy, 2002 ; Ramburuth et McCormick, 2001 ; Smith, 2002). Malgré des suggestions qui visent à intégrer l'approche multiculturelle dans la pratique enseignante (Coelho, 1998), la recherche sur l'éducation multiculturelle, à notre connaissance, n'en a toutefois pas tiré toutes les conséquences. Aborder l'éducation multiculturelle dans le cadre du paradigme de la pédagogie différenciée permet selon nous de rendre compte de l'influence du milieu sur les objectifs visés et les stratégies utilisées, dans la mesure où ces dernières seront adaptées aux particularités de chaque groupe-classe. L'éducation multiculturelle s'avère d'emblée aussi nécessaire en milieu perçu comme homogène qu'en milieu pluriethnique, de par ses retombées sur le développement personnel et sur la société. Ses objectifs ainsi que les moyens déployés varient en fonction des caractéristiques de chaque groupe-classe, mais les contenus (les connaissances, les valeurs, les attitudes et les actions) resteront les mêmes. La distinction que nous avons opérée entre les approches dialogique et accompagnante permettrait éventuellement, à la suite de recherches plus approfondies, d'identifier les particularités de l'intervention éducative, en lien probablement avec les conceptions de l'enseignant au sujet de la valeur attribuée aux différences. De plus, une approche différenciée permettrait de déconstruire le mythe de la neutralité culturelle de la relation pédagogique, ce qui rencontre l'idéologie du multiculturalisme critique (Akari, 2002 ; Ladson-Billings, 1994 ; May, 1999 ; Nieto, 1992 ; Sleeter, 2006).

Deuxièmement, cette recherche a permis d'identifier les contenus spécifiques de l'éducation multiculturelle. À ce titre, les participants à cette recherche ont mentionné des connaissances, des valeurs, des attitudes et des actions. Ainsi, les connaissances porteraient sur des produits culturels, des pratiques et des perspectives culturelles. Les valeurs comprendraient essentiellement l'équité et l'inclusivité. Les attitudes feraient référence à l'ouverture, au respect et à la valorisation des différences. Enfin, des gestes concrets témoigneraient au quotidien de l'efficacité d'une telle éducation. Ces contenus auraient des retombées autant sur l'individu que sur la société.

## CONCLUSIONS

Ce texte a examiné les représentations que de futurs enseignants franco-ontariens entretiennent de l'éducation multiculturelle. Le modèle émergé de l'analyse de leurs discours contribue à renforcer l'ancrage de l'approche multiculturelle en éducation, envisagée pendant très longtemps d'un point de vue purement idéologique, dans la réalité de la salle de classe. Tout en inscrivant l'éducation multiculturelle dans une approche pédagogique différenciée, le modèle proposé à partir des résultats de cette recherche la présente comme un facteur de renforcement immédiat du *vivre ensemble* à l'école et, à long terme, par l'école. En effet, le *vivre ensemble* apparaît comme un objectif essentiel de l'éducation multiculturelle telle que définie par cette étude. Le *vivre ensemble* découle non seulement des contenus à apprendre et des approches collaboratives, comme il semble être le cas dans le cadre de l'éducation à la citoyenneté, mais aussi de l'examen critique des valeurs et des attitudes de chacun dans le groupe-classe en vue de construire une communauté respectueuse des différences.

Le modèle d'éducation multiculturelle proposé n'aspire pas à la généralisation. Construit à partir des représentations d'un petit nombre de futurs enseignants formés dans un programme franco-ontarien, il ne saura être qu'une proposition préliminaire à vérifier auprès d'échantillons plus grands et plus diversifiés du point de vue du statut (futurs enseignants, mais aussi des enseignants en service) et de l'appartenance à des communautés culturelles (anglophone, québécoise, autres groupes ethnoculturels). Enfin, des recherches-action dans le milieu scolaire contribueraient à valider l'applicabilité du modèle proposé dans la formation des enseignants ainsi que dans la pratique de la profession enseignante.

## NOTE

1. Une recherche rapide dans la base de données Eric, avec le descripteur « multicultural education » a comme résultats plus de 3000 articles dans des revues arbitrées et plus de 1600 livres. Depuis les années 1970, plus de 10600 thèses ont été défendues, dont la plupart en Amérique du Nord, et qui répondent au descripteur mentionné dans la base des données ProQuest : Dissertations & Theses.

## REFERENCES

- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: PUF.
- Akkari, A. J. (2002). Le multiculturalisme critique. Dans C. Giordano et J.-L. Patry (Dir.), *Multikulturalismus und multilingualismus*, p. 39-55. Fribourg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz.
- Akkari, A. J. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 233-258.
- Banks, J. A., & C. A. McGee (Eds.). (1989). *Multicultural education: Issues and perspectives* (p. 189-207). Toronto: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1998). *Contre-feux*. Paris: Libres Raisons d'Agir.
- Boyle-Baise, M. (2005). Preparing community-oriented teachers: Reflections from a multicultural

service-learning project. *Journal of Teacher Education*, 56(5), 446-458.

Casey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Culture diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.

Cochran-Smith, M. (2003, Spring). The multiple meanings of multicultural teacher education: A conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, 6-26.

Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon : Multilingual Matters.  
Commission des états généraux sur l'éducation. (1996). *Rénover notre système d'éducation: dix chantiers prioritaires*. Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation. Québec: Ministère de l'éducation du Québec.

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

Conle, C., Blanchard, D., Burton, K., Higgins, A., Kelly, M., Sullivan, L., & Tan, J. (2000). The asset of cultural pluralism: An account of cross-cultural learning in pre-service teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 365-387.

Dasen, P. (2000). Approches interculturelles: acquis et controverses. Dans P. Dasen et C. Perre-gaux (Dir.), *Raisons éducatives: pourquoi des approches interculturelles en science de l'éducation* (p. 7-30). Bruxelles: De Boeck.

De Chabert, M. J. (1997). *Multiculturalism in american society and education: An exploration of the spectrum of theoretical multicultural frameworks and models of educational practice responding to cultural hegemony*. University of Pennsylvania: Graduate School of Education.

Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris: Presses Universitaires de France.

De Vita, G. (2001). Learning styles, culture and inclusive instruction in the multicultural classroom: A business and management perspective. *Innovations in Education and Teaching International*, 38(2), 165-174.

Dubet, F. (2000). *Les inégalités multipliées*. Paris: Éditions de l'Aube.

Duhamel, A., et Jutras, F. (2005). *Enseigner et éduquer à la citoyenneté*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.

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

Ghosh, R., & Abdi, A. A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press.

Giroux, H. A. (2000). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. Dans J. Noel (Dir.), *Notable selections in Multicultural Education*, p. 175-184. Connecticut: The McGraw-Hill Companies.

Gouvernement du Canada. (1988). *Loi sur le maintien et la valorisation du multiculturalisme au Canada*. <http://lois.justice.gc.ca/fr/C-18.7>. Consulté le 20 octobre 2006.

Gouvernement du Canada. (2004). *Le savoir, clé de notre avenir: le perfectionnement des compétences au Canada*. <http://www11.sdc.gc.ca/sl-ca/doc/tm.shtml>. Consulté le 20 octobre 2006.

Grant, C. A., & Sleeter, C. (1989). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. San Francisco: Jossey-Bass Education.

James, C. E. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. Dans C. E. James (Ed.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada*, p. 12-20. Halifax: Fernwood.

Jenks, C., Lee, J., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.

Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: Myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), 430-445.

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

- Ladson-Billings, G. (1994). What we can learn from multicultural education research. *Educational leadership*, 51, 22-26.
- Ladson-Billings, G. (1995). Multicultural teacher education: Research, practice and policy. Dans J. A. Banks & C. A. Banks (Ed.), *Handbook of research on multicultural education*, p. 747-761. New York: Macmillan.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (Dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données* (p. 329-356). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Le Ny, J.-F. (1989). *Sciences cognitives et compréhension du langage*. Paris: Presses Universitaires de France.
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. Dans S. May (Ed.), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (p. 11-41). Philadelphia: Falmer Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario. (1993). *L'antiracisme et l'équité ethnoculturelle dans les conseils scolaires. Lignes directrices pour l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique*. Toronto: Ministère de l'Éducation 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*. [http://www.micc.gouv.qc.ca/52\\_2.asp?pid=907](http://www.micc.gouv.qc.ca/52_2.asp?pid=907). Consulté le 5 janvier 2005.
- Moodley, K. A. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada: des espoirs aux réalités. Dans F. Ouellet (Dir.), *Pluralisme à l'école*, pp. 187-222. Québec: IQRC.
- Moodley, K. A. (1996). *State responses to immigration in culturally homogeneous and multicultural societies: Comparative perspectives*. University of British Columbia, Lectures and papers in ethnicity, no 20.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- 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.
- Palmer, D. L. (1999). *Attitudes et perceptions des Canadiens concernant l'immigration: liens avec le taux d'immigration régional par habitant et d'autres facteurs contextuels*. <http://www.cic.gc.ca/francais/recherche-stats/rapports/perceptions.html> (consulté le 5 novembre 2006).
- Ramburuth, P., & McCormick, J. (2001). Learning diversity in higher education: A comparative study of Asian international and Australian students. *Higher Education*, 42(3), 333-350.
- Royce, J. R., & Powell, A. (1983). *Theory of personality and individual differences: Factors, systems, and processes*. New Jersey: Prentice Hall.
- Saul, J. R. (1996). *Le citoyen dans un cul-de-sac? Anatomie d'une société en crise*. Montréal: Fides.
- Sleeter, C. (1992). *Keepers of the american dream. A study of staff development and multicultural education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Sleeter, C. E. (2006). Préparer les enseignants pour les écoles culturellement diverses: la recherche et l'omniprésence de l'ethnocentrisme. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 259-278.
- Smith, J. (2002). Learning styles: Fashion fad or lever for change? The application of learning style theory to inclusive curriculum delivery. *Innovations in Education and Teaching International*, 39(1), 63-70.
- Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B.-J., Campbell, A. (2005). The discourse of denial: How white teacher candidates construct race, racism and white privilege. *Race Ethnicity and Education*, 8(2), 147-169.

MIRELA MOLDOVEANU est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle s'intéresse aux fondements théoriques, épistémologiques et axiologiques des réformes en éducation ainsi qu'à l'adaptation de la formation initiale des enseignants aux exigences des réformes du système scolaire. Elle porte aussi une attention particulière à l'étude des contextes sociaux et culturels de l'éducation.

MIRELA MOLDOVEANU is a professor in the Faculty of Education at the University of Sherbrooke. She is interested in the theoretical, epistemological, and axiological foundations of educational reform, as well as adapting initial teacher training to suit the requirements of school system reform. She is also interested in the study of social and cultural contexts of education.