

La scolarisation des enfants d'*origine* immigrante au Canada: des politiques à la pratique

Donatille Mujawamariya¹

Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Canada

Résumé

Cet article analyse les réalités auxquelles font face les enfants d'*origine* immigrante dans le système scolaire canadien. La diversité culturelle devient de plus en plus une des caractéristiques fondamentales des écoles canadiennes. Bien qu'il y ait ce changement de représentation des écoles au Canada, les programmes continuent d'être conçus pour une population mono-ethnique.

À ce paradoxe, s'ajoutent la sous représentation des enseignants des minorités ethnoculturelles, les préjugés que le personnel enseignant de la *majorité nostalgique* véhicule à l'égard des enfants d'*origine* immigrante et le manque de préparation des futurs enseignants à répondre aux besoins d'apprentissage que la diversité ethnoculturelle impose dans les milieux urbains.

Au lieu d'être perçue comme une richesse, cette diversité devient un problème supplémentaire à gérer. Dans cette optique, les enfants d'*origine* immigrante sont plus vulnérables à l'abandon et à l'échec scolaires.

Abstract

The reality facing immigrant children in the Canadian school system is the subject of this article, as cultural diversity is evermore becoming one of the fundamental characteristics in Canadian schools. Even though representation in Canadian schools is changing, programs keep being developed for a mono-ethnic population.

Adding to the controversy are the ethnic minority teachers being under-represented, teaching personnel from the *nostalgic majority* conveying prejudice on immigrant children, and lack of proper preparation for the future teachers to meet the urban ethnocultural diversity's learning needs.

Instead of being considered an asset, this diversity is viewed as an extra problem to manage. For this reason, immigrant children are more likely to drop from school or go through academic failures.

¹ Notice biographique: Ph. D., elle est professeure à l'Université d'Ottawa, Faculté d'éducation et chercheure associée au Centre de Recherche sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE). Ses domaines d'enseignement et de recherche sont: la didactique des sciences, l'éducation multiculturelle et l'équité.

Introduction: aperçu historique

D'entrée de jeu, il est important de rappeler que le Canada, dès sa naissance, était une société hétérogène du point de vue ethnoculturel. Même avant le contact avec les cultures européennes, les peuples autochtones présentaient une grande diversité: plus de 50 groupes différents, parlant chacun sa langue (sans compter les dialectes). L'arrivée des Français aux XVIe et XVIIe siècles a marqué le début d'une colonisation massive, ainsi que l'apparition d'un groupe distinctif, les Métis, résultat des contacts entre les autochtones et les Français. Le XVIIIe siècle a encore changé le profil ethnoculturel du Canada, au fur et à mesure que les Britanniques devenaient plus nombreux que les Français.

À partir du XIXe siècle, l'immigration moderne a elle aussi contribué à la diversification de la population canadienne. Toutefois, le début du XXe siècle était encore tributaire d'une conception discriminatoire, voire raciste, en matière d'immigration: les politiques de l'époque étaient fermées à l'accueil des ressortissants de l'Asie et de l'Afrique. Il a fallu attendre les années '60 pour que la diversité culturelle soit reconnue au niveau politique. Depuis lors, le Canada est devenu l'une des sociétés les plus ouvertes, légiférant les plus innovatrices mesures pour l'affirmation de la diversité comme source de richesse. Ce fut un long processus, qui s'est achevé en 1971 par l'adoption d'une politique sur le multiculturalisme. Aujourd'hui, le Canada accueille en moyenne 250 000 immigrants par année, s'établissant principalement dans les grandes villes (Toronto, Vancouver, Montréal) et se constituant en un nombre considérable de minorités visibles². En 2001, pendant que 13.4% de la population moyenne canadienne est constituée de minorités visibles, cette proportion est de 37% à Toronto et à Vancouver elle a connu une croissance de plus de 28% entre 1996-2001, ce qui en dit long sur leur taux de natalité (Statistique Canada, 2003). Trois grands groupes émergent parmi ces minorités visibles: les Chinois (1 029 000), les Sud asiatiques (917 000) et les Noirs (662 000). Il va s'en dire que ces statistiques se reflètent directement sur la population scolaire en milieux urbains, où dans certaines écoles ces enfants constituent 80% des élèves, parfois même 100% dans certaines classes (Mc Andrew, 2001). Que savons-nous de la scolarisation de ces enfants?

² Selon la définition du Ministère de l'éducation et de la formation de l'Ontario (MEO, 1994), appartiennent à cette catégorie les Canadiens qui estiment avoir, entièrement ou partiellement, une origine non européenne et non autochtone et qui sont visiblement reconnaissables comme tels. Ordinairement, il s'agit de personnes dont les ancêtres étaient originaires d'Asie, d'Afrique, d'Amérique du Sud, d'Amérique Centrale et des Îles du Pacifique.

Les gouvernements provinciaux ont suivi l'exemple du gouvernement fédéral et ils ont adopté des politiques multiculturelles propres. Ils ont essayé de modifier leurs systèmes d'éducation, de façon à répondre aux besoins spécifiques d'une clientèle scolaire de plus en plus diversifiée. Cependant, le sort des enfants issus de l'immigration dépendra beaucoup de leur milieu linguistique d'accueil, soit francophone ou anglophone. Nous ferons une distinction entre le Québec et le Canada anglais.

L'intégration scolaire des immigrants au Québec

Pour faciliter l'adaptation linguistique des clientèles plus jeunes, le Québec a adopté depuis 1969 une formule de classes d'accueil, où les enfants immigrants peuvent séjourner environ 2 ans avant de rejoindre les classes régulières. Ces classes d'accueil, qui offrent une préparation linguistique intensive, connaissent leur plein essor en 1977 avec l'adoption de la Charte de la langue française³ (appelée communément la Loi 101) faisant du français la langue commune de scolarisation des nouveaux arrivants et de la majorité francophone. L'année 1977 donna également le jour au Programme d'enseignement des langues d'origine (PELO) qui visait initialement à épauler les nouveaux arrivants dans leur apprentissage d'une langue seconde. Cet objectif perdra graduellement du terrain car, en 1988, le PELO est ouvert aux non locuteurs qui veulent apprendre une autre langue, à condition qu'ils ne représentent pas plus de 30% de l'effectif. Mais qu'en est-il des classes d'accueil? Quelle est leur efficacité sur l'intégration scolaire des enfants issus de l'immigration?

Les chercheurs qui se sont penchés sur la question lui attribuent du succès. Comme le rapporte Mc Andrew (2001), plus du tiers (37,6%) de la clientèle ayant bénéficié de cette formule - arrivée au préscolaire ou au primaire, quelle que soit son origine - connaît un parcours scolaire normal et même un taux de réussite supérieur à la moyenne, sans aucun retard scolaire. Pour les autres, souligne-t-elle, *“on note une seule année de retard, reflétant le coût de l'apprentissage d'une langue seconde. Toutefois, les élèves arrivés au secondaire, surtout lorsqu'ils étaient sous-scolarisés dans leur langue d'origine, vivent des difficultés nettement plus importantes: 48,4% d'entre eux ont en effet deux années ou plus de retard et 33,7% quittent l'école sans obtenir un diplôme, un pourcentage légèrement supérieur à la moyenne québécoise”* (Mc Andrew, 2001: 30).

Néanmoins, l'efficacité de cette formule ne fait pas nécessairement l'unanimité. Entre autres, *“les enseignants de classe régulière semblent se*

³ Chapitre c-11 des lois du Québec.

plaindre du fait qu'un pourcentage important d'élèves d'accueil intègrent leur classe insuffisamment préparés et leur tâche s'alourdit d'année en année. » (Mc Andrew, 2001: 31). La situation des enfants de la première génération semble moins préoccupante, comparativement à celle des individus de la deuxième génération, fréquentant des écoles en milieux défavorisés. Comment, par ailleurs, échapper à la tentation d'établir une corrélation systématique entre un contexte social défavorable et la présence d'une clientèle pluri-ethnique, lorsque celle-ci a tendance à fréquenter les écoles défavorisées surtout pour ce qui est des élèves nés au Canada (16,2%) par rapport à ceux qui viennent d'ailleurs (12,2%)? Mc Andrew associe ce phénomène plutôt aux origines des élèves: les populations d'origine hispanique, chinoise, antillaise anglophone, sud-asiatique et du sud-est sont sur-représentées en milieu défavorisé contrairement aux populations arabes, est-européennes, haïtiennes et italiennes. En outre, McAndrew et Jodoin (1999) semblent reconnaître une intensification des liens entre un milieu défavorable et une situation de pluri-ethnicité, à travers le cas de l'île de Montréal. Ici, la clientèle d'élèves d'origine immigrante au sein des écoles publiques de langue française, étant 40% en 1992-1993, représentait 46,4% en 2000-2001. En même temps, on remarque une légère diminution du nombre d'écoles à forte densité (de 50% à 75%), alors que celui d'écoles à très forte densité (75% à 100%) a connu une augmentation progressive de 12,4% à 18,2%, pendant la même période. Cette présence inquiétante d'une clientèle pluri-ethnique au sein d'écoles défavorisées s'explique, d'une part, par l'augmentation de la population d'origine immigrante, alors que la clientèle scolaire générale diminue et, d'autre part, par une diminution de la population native francophone, provenant d'un milieu moyen ou favorisé, qui opte pour une fréquentation accrue des écoles privées (Mc Andrew, 2001).

N'est-il pas regrettable que ces données chiffrées sur la composition ethnique de la population scolaire ne soient pas accompagnées de recherches spécifiques sur la performance scolaire des élèves d'origine immigrante? Les références à cet enjeu émanent d'études d'ordre général, d'où la difficulté, comme le soupçonne Mc Andrew (2001: 80-81), "de cerner la situation vécue par deux groupes d'élèves, les Haïtiens et les Antillais anglophones, dont la rumeur veut pourtant qu'ils connaissent une situation scolaire particulièrement difficile". Une étude, réalisée en 1994 par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) sur les résultats aux examens ministériels de secondaire 4 et 5, révèle que le secteur anglais est plus performant que le secteur français. Les allophones du secteur francophone tirent de l'arrière dans toutes les matières et plus particulièrement en français qui est la langue d'enseignement.

Peut-on associer cette situation à la lenteur du gouvernement du Québec à agir de façon pro-active? En effet, ce n'est qu'en 1997 que le MEQ a rendu public un projet de *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, qui sera adoptée après consultation et modification en 1998. Au moment où cette politique était réclamée en 1985, elle visait des réformes en profondeur. Le rapport sur *L'école québécoise et les communautés culturelles*, publié en 1985, abordait de façon très large l'éducation interculturelle dans ses différentes composantes: la transformation des programmes, le matériel didactique et les instruments d'évaluation, la formation initiale et de perfectionnement des maîtres, le recrutement des candidats des communautés culturelles à de tels postes, la lutte au racisme systémique, ainsi que le soutien à la participation des parents (McAndrew, 2001: 111). Ce document énonçait cinq finalités:

- Reconnaissance sociale de tous, quelle que soit leur culture d'origine;
- Promotion de chances égales d'éducation, en tenant compte de différences culturelles de chacun;
- Élimination de la discrimination raciale et ethnique;
- Soutien à la communication sociale entre les personnes de différentes cultures;
- Reconnaissance de la valeur et des apports de chaque culture.

Malheureusement, sa principale recommandation, c'est-à-dire l'adoption d'une politique d'éducation interculturelle, ne sera jamais mise en œuvre par le MEQ. Etant le rapport commandé par le gouvernement péquiste, les libéraux au gouvernement entre 1985 et 1994 considèrent que la réalité pluri-ethnique est typiquement montréalaise et ils choisissent de continuer à privilégier les services aux élèves d'origine immigrante (McAndrew, 2001: 111-112). Cependant, la lutte à l'échec scolaire n'est pas un thème dominant à travers lequel la problématique immigrante a été analysée. Bien que la politique actuelle d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle aborde la problématique de l'échec scolaire comme une réalité liée aux nouveaux arrivants, l'absence de données statistiques fiables sur les situations problématiques vécues par certains groupes (dont la langue maternelle rend peu justice) conduit à ignorer d'autres phénomènes de marginalisation et d'exclusion. Cette façon d'associer l'échec scolaire au statut de nouveau arrivant ressemble curieusement à celle dont Thomas et Znaniechi (1958) relient la délinquance des paysans polonais, installés aux Etats-Unis, à la désorganisation que vit la société polonaise. Cette manière d'aborder le problème évite de remettre en cause la structure politique en place et les valeurs véhiculées par la société en question. Au Québec, les minorités visibles, et plus spécifiquement les communautés noires, restent invisibles

dans le discours public québécois, de peur de nourrir les stéréotypes déjà importants à leur égard. Ainsi, comme le remarque Mc Andrew (2001: 88), le fait que l'approche québécoise d'adaptation systémique au pluralisme accorde peu d'importance au racisme vient ajouter à cette absence de suivi étroit de la performance et du profil de cheminement scolaires des élèves appartenant à des minorités raciales. On évacue l'hypothèse que l'échec scolaire de ces élèves puisse provenir de la structure scolaire de la société d'accueil, pour mieux stigmatiser les systèmes d'ailleurs, apparemment moins efficaces.

Cela n'a, d'ailleurs, rien de surprenant lorsqu'on sait que, depuis sa mise en œuvre au début des années '60, le dispositif de soutien aux milieux défavorisés a été conçu essentiellement dans une perspective exclusivement mono-ethnique. Malgré le regain en 1997, avec l'adoption de l'école montréalaise, d'une prise de conscience de la nécessité de prendre en compte la spécificité des milieux qui sont à la fois pluriethniques et défavorisés, les résultats restent très modestes à cause de l'absence d'une réflexion approfondie sur la spécificité des actions, qui devraient viser les milieux qui sont à la fois pluriethniques et défavorisés. Dans ces milieux, en particulier, au niveau de l'aide aux devoirs et aux leçons, ce devrait être moins la motivation et la discipline qui représenteraient les défis mais plutôt les difficultés linguistiques de l'élève ainsi que l'incapacité de ses parents à le soutenir dans ses apprentissages (Mc Andrew, 2001: 91).

Néanmoins, il convient de noter quelques développements significatifs qui se sont opérés:

- L'engagement des agents de liaisons pour le développement des relations harmonieuses entre l'école et les parents;
- Le perfectionnement des maîtres;
- L'intégration en 1995 par le MEQ de la sensibilisation aux questions interculturelles, comme un des critères d'accréditation des programmes de formation initiale dans les universités.

Toutefois, ces mesures n'ont pas abouti au virage interculturel escompté dans le système scolaire montréalais, par rapport au rôle d'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante et au développement d'un sentiment d'appartenance de tous les élèves à une société pluraliste. Aujourd'hui encore, la présence croissante de la diversité ethnoculturelle dans les écoles montréalaises continue à alimenter le débat sur l'équilibre à trouver entre la reconnaissance du pluralisme et le respect des valeurs communes, permettant ainsi la création d'un lieu/espace de significations partagées, où les élèves au bagage culturel différent peuvent recevoir une

formation scolaire adaptée à leurs spécificités. Qu'en est-il ailleurs au Canada?

L'intégration scolaire des immigrants dans le Canada anglais

Pour des raisons d'espace, nous nous limiterons à la province de l'Ontario, à titre d'illustration de ce qui se fait dans le milieu anglophone. Dans cette province, comme ailleurs dans le Canada anglais, la question linguistique est au cœur du débat sur l'intégration scolaire des élèves d'origine immigrante. Bien que le milieu scolaire réitère régulièrement ses préoccupations à l'égard des habilités linguistiques des élèves nouveaux arrivants – constituant, par ailleurs, la majorité des clientèles scolaires dans les grandes villes comme Toronto - il importe de souligner qu'il n'est plus question, contrairement au Québec, de la simple connaissance de la langue, mais de la maîtrise de la langue scolaire par les enfants allophones⁴ et les anglophones sous scolarisés. Selon les caractéristiques du nouvel arrivant, son niveau scolaire et la densité ethnoculturelle du milieu, prévalent trois formules d'offre de services qui visent l'apprentissage de la langue d'accueil par les immigrants: celle de l'insertion de l'élève en classe régulière avec un soutien linguistique, la formule de l'intégration de l'enseignant ESL/FLS en classe régulière où l'élève reçoit son soutien linguistique et celle de la classe fermée, présente surtout au secondaire pour les élèves fortement sous scolarisés. Même dans ce cas-ci, on tente toujours d'assurer une intégration partielle en classe régulière (McAndrew, 2001: 35-36). Bien qu'il n'existe pas d'évaluation formelle sur les forces et les faiblesses, la formule dominante de l'intégration de l'élève arrivant à la classe régulière avec retrait pour soutien linguistique semble être appréciée. Toutefois, ce modèle est critiqué, comme au Québec, car on ne bénéficie pas de moyens suffisants. Notons que dans le Canada anglais, il existe un programme d'enseignement de langues d'origine calqué sur le modèle ontarien, *The Ontario Heritage Language Programme* (établi en 1977), qui appuie l'élève dans l'apprentissage de la langue seconde.

Contrairement à la situation québécoise, dans le Canada anglais existent plusieurs études et beaucoup de données statistiques se référant aux situations problématiques vécues par les enfants issus de l'immigration et, en particulier, par ceux des noirs. En Ontario, la situation des élèves noirs demeure préoccupante et cela depuis les années '90. Une étude réalisée dans un conseil scolaire à Toronto a montré que 36% des élèves noirs risquaient le décrochage scolaire contre 26% et 16% de leurs collègues blancs et asiatiques (Dei et al., 1997: 10). À cette époque, la même étude avait souligné le pourcentage élevé (45%) de ces élèves, qui suivaient leurs études au niveau fondamental et au niveau général, par rapport au 28% de la population totale. Ils sont de ce fait exclus des études

⁴ Ceux dont la langue maternelle n'est ni le français ni l'anglais.

universitaires⁵. Le suivi des élèves, qui étaient inscrits à l'école secondaire en 1987, a montré que 42% des élèves noirs avaient quitté l'école en 1991 contre 33% de leurs collègues blancs (Brown, 1993: 5). Il ne serait pas, donc, surprenant de constater que la situation des noirs soit plus alarmante ailleurs en Ontario et au Canada, étant donné que ce conseil scolaire a toujours été un chef de file dans la promotion de l'équité en éducation.

Nous ne pouvons pas nous empêcher de noter la longueur d'avance prise par la province ontarienne comparativement au Québec dans l'instauration d'une politique d'équité ethnoculturelle et d'antiracisme en éducation. Déjà en 1993, cinq ans avant le Québec, le Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario (MÉFO) a élaboré dans les conseils scolaires une *Politique d'équité ethnoculturelle et d'antiracisme en éducation*. Ce document souligne la diversification de la population scolaire dans les écoles ontariennes et il constate l'existence de pratiques et de politiques à effet raciste et discriminatoire dans le système d'éducation. L'eurocentrisme des programmes d'études et l'homogénéité du corps enseignant sont identifiés comme les aspects les plus saillants de l'inadéquation à la réalité sociale du système d'enseignement. Pour pallier aux effets nuisibles des pratiques et des politiques discriminatoires, le MÉFO proposait un engagement des conseils scolaires à l'égard de la mise en oeuvre de politiques antiracistes et d'équité culturelle. Les principales directions d'action se basaient sur l'intégration des valeurs culturelles autres que celles de descendance européenne dans le cadre de l'enseignement et sur la diversification ethnique du corps enseignant. Les objectifs clairement énoncés visaient à :

“Développer ou modifier les programmes d'études afin qu'ils reflètent, de façon équitable, la diversité raciale et culturelle de notre société.

Veiller à ce que les expériences d'apprentissage à l'école tiennent compte, de façon appropriée et équitable, de l'identité culturelle et raciale de toutes et tous les élèves.

Reconnaître les préjugés et les obstacles discriminatoires que l'on retrouve dans le contenu, les politiques, les structures des programmes d'études et le matériel didactique.

Améliorer les aptitudes du personnel enseignant à tirer le meilleur des documents empreints de préjugés, afin de développer la pensée critique chez les élèves et de les aider à dépister toute forme de racisme.

⁵ À cet époque là, seuls les élèves qui suivaient leurs études au niveau avancé étaient éligibles aux études universitaires.

Refléter la diversité du personnel, des élèves, des parents et de la collectivité dans tous les domaines relatifs à l'élaboration, à l'évaluation et à la mise en oeuvre des programmes d'études et dans la composition des comités des programmes d'études" (MÉFO, 1993: 13).

Malheureusement, des études récentes signalent la persistance des pratiques discriminatoires dans les écoles ontariennes. Dix ans après l'énoncé des lignes politiques à mettre en place, le corps enseignant continue à être majoritairement blanc et eurocentriste et l'intégration des membres de différents groupes culturels dans la profession enseignante se heurte contre des obstacles presque insurmontables (Mujawamariya, 2002a). De plus, nos recherches, initiées depuis 3 ans dans quatre grandes universités urbaines du Canada, confirment ces dernières observations au niveau de la formation des maîtres en éducation multiculturelle et de l'égalité des chances d'entrer dans la profession enseignante. Et c'est en guise de la reconnaissance du rôle des enseignants dans la conquête de l'équité et des résultats équitables pour les élèves des minorités raciales et des immigrants, que nous avons voulu analyser le phénomène de la scolarisation de ces derniers sous l'angle de la préparation de futurs enseignants à la gestion de la diversité ethnoculturelle dans les classes actuelles au Canada.

La préparation de futurs enseignants à la gestion de la diversité ethnoculturelle en salle de classe

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. Alors que l'*éducation multiculturelle* trouve ses origines dans la politique multiculturelle, amorcée en 1971 par le premier ministre M. Pierre E. Trudeau, visant la reconnaissance officielle de la diversité culturelle de la société canadienne et l'égalité pour tous les Canadiens, l'*éducation interculturelle*, implantée au Québec, a pour fondement le rejet de la politique canadienne du multiculturalisme. Elle est basée sur les politiques du Parti québécois et sur ses positions vis-à-vis du développement culturel, des minorités culturelles (appelées *communautés culturelles* dans le discours officiel), de l'immigration et de l'intégration des immigrants, enchâssées dans la Loi 101 sur la langue française. C'est la culture française dominante qui sert comme point de convergence pour les autres cultures au Québec (Mc All, 1991 et Gay, 1985). Quant à elle, l'*éducation antiraciste* consiste principalement en une analyse du racisme comme phénomène systémique, institutionnalisé et associé aux autres inégalités basées sur le sexe, la classe sociale et l'orientation sexuelle (Dei, 1996).

Bien que le débat controversé entourant ces concepts dépasse le cadre de cette publication, il est important de souligner que les distinctions conceptuelles ci-dessus sont loin de faire l'unanimité dans la communauté scientifique. Sans égard à la terminologie employée, comme l'a remarqué le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1999), nous sommes aussi de l'avis qu'il importe avant tout de reconnaître que l'objet de réflexion sous-jacente aux différents concepts est une révision - ou plutôt une transformation - de l'enseignement aux niveaux du système, de l'école, de la classe, des connaissances, des habiletés et des dispositions associées à l'enseignement. 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 dans la formation des enseignants prennent toute leur importance. C'est ainsi que, aux fins de cette étude, nous utilisons le terme éducation multiculturelle pour désigner également l'éducation interculturelle, l'éducation antiraciste et l'éducation transculturelle.

Nous nous inspirons de Giroux (2000) qui définit le multiculturalisme comme un terrain où s'affrontent des *constructs* idéologiques variés: la mémoire historique et l'identité nationale, les représentations sociales et de soi-mêmes, les politiques de la différence. Pour ce qui est de l'éducation, selon le même auteur, un curriculum multiculturel doit développer des contextes qui aident à reconstruire les relations entre l'école, les enseignants, les élèves et la communauté. Face à ce curriculum, Pagé (1993: 101) identifie trois objectifs que l'éducation multiculturelle devrait viser:

- Reconnaître et accepter le pluralisme comme une réalité de la société contemporaine;
- Contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité;
- Edifier la cohésion sociale, en établissant des relations interethniques harmonieuses.

En vue d'analyser le curriculum auquel les étudiants maîtres sont exposés, nous nous appuyerons sur quatre différents paradigmes d'éducation multiculturelle (Banks, 1989: 192):

- Les approches *contributionnistes*, qui se limitent à introduire des contenus ethniques superficiels (les fêtes, la nourriture, les héros) et, en général, des éléments culturels discrets;

- Les approches *additives*, qui ajoutent des contenus, des concepts, des thèmes et des perspectives ethniques, mais sans modifier en profondeur la structure du curriculum;
- Les approches *transformationnelles*, qui visent le changement de la structure du curriculum, en intégrant des perspectives multiculturelles;
- Les approches *d'action sociale*, qui impliquent les membres des groupes culturels dans la société.

Banks (1989) a identifié les habilités d'enseignement en milieu multi-ethnique qui sous-tendent ces paradigmes et nous les avons, ainsi, résumées: des connaissances théoriques spécifiques, des connaissances de stratégies didactiques inclusives, des représentations culturelles positives, ainsi que des capacités d'examen critique et de rajustement des représentations culturelles (Moldoveanu et Mujawamariya, 2003).

Aspects méthodologiques de l'étude

Visant l'objectif d'offrir une image aussi complète que possible des aspects de la formation à l'éducation multiculturelle des futurs enseignants, nous avons amorcé une étude⁶, qui se poursuit dans quatre universités urbaines, auprès des étudiants maîtres (ÉM) et de leurs professeurs. Cet article présentera seulement les résultats de l'analyse des données collectées auprès des ÉM.

A présent, nous avons recueilli des données quantitatives et qualitatives auprès d'ÉM inscrits dans des programmes de formation initiale à l'enseignement dans trois grandes universités canadiennes des villes de Toronto, de Vancouver et d'Ottawa⁷. Nous nous sommes servie d'un questionnaire, comprenant des questions fermées⁸ sur le curriculum, le programme et les pratiques pédagogiques des professeurs, ainsi que des questions ouvertes, qui invitaient les répondants à réfléchir sur leurs perceptions de la formation à l'éducation multiculturelle reçue.

Au niveau quantitatif, la taille de l'échantillon s'élève à 971 sujets, répartis dans quatre programmes différents (143, 292, 309, 227) dont trois anglophones et 1 francophone appartenant à trois universités urbaines du Canada (Université de Colombie Britannique, Toronto et Ottawa). Le

⁶ *La place et les enjeux de l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada*, étude subventionnée par le Conseil de Recherche en Sciences Humaines (CRSH).

⁷ Nous tenons à spécifier qu'à Ottawa, le programme de formation initiale a deux composantes: une anglophone et l'autre francophone.

⁸ Pour les réponses aux questions fermées, les ÉM se servaient d'une échelle (Likert) de 1 à 5: très faible, faible, acceptable, bon, excellent.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

taux moyen de participation de plus de 50% pour les cohortes suivies permet la généralisation des résultats. De ces 971 ÉM, 75.2% sont des femmes et 24.8% sont des hommes; 47.1% ont 25 ans ou moins et 52.9% ont 26 ans et plus; 65.9% sont d'appartenance linguistique anglophone, 24.7% francophone et 9.4% autre; 82.2% s'identifient comme étant des blancs, 17.0% des Minorités Visibles et 0.8% des Autochtones; 83.3% sont nés au Canada et 16.7% ailleurs. Alors que 91.3% des sujets aient fait leurs études secondaires au Canada, 8.7% les ont faites à l'étranger. En moyenne, 22.3% ont effectué leurs études secondaires en milieu urbain, 37.4 % en banlieue et 40.3% en milieu rural. Alors que 41.1% des individus soient inscrits au Primaire/Moyen (P/M), 15.7% sont inscrits au Moyen/Intermédiaire (M/I) et 43.2% à l'Intermédiaire/Supérieur (I/S).

Les données recueillies par le biais du questionnaire ont été soumises au *test t* et à une *analyse de variance* ou au *khi carré*, selon qu'elles constituaient des variables continues ou discrètes. Les résultats significatifs des analyses statistiques basées sur les différentes identités nous ont permis de procéder à la sélection des sujets, pour le volet qualitatif, en vue de mieux interpréter les intersections par leur commentaire écrit. C'est ce qui justifie le bien fondé du recours que nous avons eu aux réponses aux questions ouvertes. Cette approche fait émerger des différences intéressantes, quant au niveau de satisfaction et aux attentes des ÉM au sujet de leur formation à l'éducation multiculturelle, en fonction de: 1. leur sexe; 2. leur groupe ethnique; 3. leur lieu de naissance (au Canada ou ailleurs); 4. le pays et le milieu (rural, banlieue, urbain) où ils ont complété leurs études secondaires; 5. le programme de formation suivi; 6. le niveau d'enseignement auquel les étudiants sont inscrits (primaire/moyen, moyen/intermédiaire, intermédiaire/supérieur).

Le lecteur pourrait légitimement se poser des questions quant à la crédibilité à accorder à cette étude. Bien qu'elle soit exploratoire, la validité et la fiabilité de cette dernière résident, d'une part, dans l'outil méthodologique du questionnaire, qui a été validé lors d'une étude pilote antérieure (Mujawamariya, 2001) et, d'autre part, dans le taux élevé de participation. Dans certains cas, nous avons enregistré des taux de retour du questionnaire dépassant les 80%. Mais que nous disent-ils ces participants, à l'égard de leur préparation à la gestion de la diversité en classe?

Résultats

Le programme de formation suivi fait la différence

Selon qu'ils aient complété leur formation dans l'une ou l'autre des trois universités, il existe une différence significative dans les perceptions des ÉM de leur préparation à la gestion de la diversité. Pour un total de 10 items relatifs au programme suivi, les étudiants de l'Université de Toronto (UT) se sentent relativement mieux préparés dans six items par rapport à ceux de l'Université de Colombie Britannique (UBC), eux-mêmes mieux préparés par rapport à ceux de l'Université d'Ottawa. Pour ces derniers, cependant, une distinction nette est apparente: les étudiants anglophones affichent une meilleure appréciation à leur formation par rapport aux francophones. En guise d'illustration, à l'item selon lequel *le programme suivi prépare les ÉM à répondre aux besoins d'apprentissage des élèves de diverses origines*, les ÉM de l'UT accordent une note moyenne de 3.50 sur une échelle de 5.0 (à $\alpha = 0.05$, $p = 0.000$); ceux de l'UBC donne un 3.26 (à $\alpha = 0.05$, $p = 0.02$); ceux du programme anglophone de l'Université d'Ottawa attribuent une moyenne de 3.06 (à $\alpha = 0.5$, $p = 0.000$) alors que les francophones de l'Université d'Ottawa sont à 2.68 (à $\alpha = 0.5$, $p = 0.000$).

Des items relatifs au curriculum utilisé, les étudiants de l'UT estiment - avec une meilleure appréciation comparativement à ceux des deux autres universités - qu'il est adapté aux réalités des écoles canadiennes. À titre d'exemple, l'item selon lequel *le curriculum utilisé dans le programme tient compte du bagage culturel des élèves* recueille une note moyenne de 3.23 à l'UT, de 3.13 à l'UBC, de 2.74 et de 2.58 respectivement auprès des étudiants du Teacher Education (T.ED) et de la Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa.

Questionnés de façon spécifique sur la préparation qu'ils reçoivent à l'intérieur des cours, l'appréciation *très faible* attribuée nous permet de qualifier cet aspect comme problématique dans les quatre programmes à l'étude. Toutefois, les cours offerts à l'UT se placent avant ceux de l'UBC, suivis de ceux du T.ED d'Ottawa et, enfin, viennent ceux de la Formation à l'enseignement. L'item selon lequel *les cours du programme utilisent du matériel didactique qui reflète la diversité culturelle du Canada* récolte des moyennes inférieures au seuil acceptable de 3 sur 5: 2.96 à l'UT, 2.91 à l'UBC, 2.62 au T.ED d'Ottawa et 2.33 à la Formation à l'enseignement.

Tout compte fait, pour ce qui est du curriculum formel et des pratiques pédagogiques des formateurs universitaires à l'intérieur des cours théoriques, pour toutes identités confondues, les étudiants de l'UT semblent relativement apprécier leur formation, alors que les étudiants de Formation à l'enseignement de l'Université d'Ottawa semblent les moins satisfaits. Les étudiants de l'UBC et du T.ED d'Ottawa se situent entre les deux. Cela montre dans quelle mesure la langue d'étude (anglais,

français) et, dans une certaine manière, la langue maternelle semblent une marque distinctive du programme.

Il importe, en effet, de noter que les différences significatives s'avèrent davantage importantes selon que l'on tient compte de la langue d'études. Les étudiants francophones sont moins satisfaits que les étudiants anglophones, que ce soit pour le curriculum formel, les pratiques pédagogiques ou le stage. Par ailleurs, c'est quasiment le même *pattern* selon que ces données soient analysées suivant la langue maternelle ou la langue parlée. Les étudiants ayant le français comme langue maternelle sont moins satisfaits que les allophones, alors que les anglophones semblent relativement satisfaits de la formation qu'ils reçoivent. C'est l'exemple, entre autres, de l'item selon lequel *le programme prépare les futurs enseignants à être sensibles aux problèmes auxquels les élèves néo-canadiens ou autochtones sont confrontés dans le système scolaire canadien*. Lorsque les EM dont la langue maternelle est le français accordent une note moyenne de 2.21 à cet item, les allophones lui attribuent 2.71, alors que les anglophones lui accordent 2.92 ($p = 0.000$).

Quant à la préparation acquise par le biais de la composante pratique du stage, il ne semble y avoir de différences significatives que lorsque l'on considère les perceptions des étudiants selon le sexe. Ceci nous amène, en même temps, à nous intéresser aux variations inhérentes aux autres marqueurs d'identité.

Les autres marqueurs d'identité

Une analyse selon le sexe montre que les femmes sont, de façon significative, moins satisfaites que les hommes et ceci dans 20 items sur 23, qui regroupent des aspects du programme (10), du curriculum (7), de la prestation des cours (3) et de la composante pratique lors des stages (3). Les trois aspects dans lesquels les perceptions des femmes ne sont pas significativement différentes à celles des hommes sont:

- *Le programme prépare les EM à travailler avec les élèves dont la langue première n'est ni l'anglais ni le français* (Femmes = 2.82, Hommes = 2.78);
- *Le curriculum utilisé tient compte du bagage culturel des élèves* (Femmes = 2.87, Hommes = 3.01);
- *La composante pratique nous a préparé de façon efficace à mettre en pratique ce que nous avons appris sur les questions d'éducation multiculturelle* (Femmes = 3.01, Hommes = 3.18).

Quand on compare les résultats selon les groupes ethniques, les Minorités visibles sont moins satisfaites que les Canadiens d'origines française et anglaise, eux-mêmes moins satisfaits que les immigrants européens d'installation récente, à l'exception des aspects liés au stage où les Canadiens d'origines française et anglaise sont moins satisfaits que les Minorités Visibles. Pour illustrer ces propos, nous avons retenu l'item selon lequel *le programme prépare les ÉM à aborder les questions liées au racisme*. Pour les Minorités Visibles, cet item recueille 2.89; 3.01 auprès des Canadiens d'origines française et anglaise; alors que les immigrants européens d'installation récente lui accordent 3.17 (p = 0.01).

D'autre part, nous avons noté que le pays d'origine semble affecter le niveau de satisfaction dans deux aspects en particulier: *le programme prépare les ÉM à aborder les questions liées au racisme et le curriculum utilisé apprend aux ÉM à adapter le plan de cours aux élèves de diverses origines ethnoraciales ayant des difficultés d'apprentissage*. Par rapport à ces deux items, les étudiants nés hors du Canada manifestent une grande insatisfaction par rapport à ceux qui sont nés au Canada. D'ailleurs, ces différences sont encore plus marquées lorsque l'étudiant a fait ses études secondaires hors du Canada. L'insatisfaction de ces derniers touche plusieurs aspects: *la prise de conscience du langage inapproprié (utilisation de clichés et de stéréotypes) qui peut offenser les élèves ayant des origines ethnoraciales différentes, la prise en compte des divers groupes minoritaires présents dans le système scolaire canadien, ainsi que celle de leur bagage culturel*.

Une autre donnée non négligeable reste le milieu où l'étudiant maître (ÉM) a fait ses études secondaires. Ceux qui ont fait leurs études en milieu rural et urbain se montrent presque également insatisfaits de leur formation comparativement aux étudiants qui ont fait leurs études en banlieue. Des 11 aspects (sur 23) qui leur apparaissent problématiques, il convient de souligner *la préparation à l'utilisation des stratégies pratiques et concrètes pour enseigner des sujets relatifs au multiculturalisme et à l'antiracisme et, celle à travailler avec des élèves de diverses origines ethnoraciales*. Sur un autre registre, on note des différences très marquées entre les étudiants qui se préparent à enseigner au niveau primaire/moyen comparativement à ceux des deux autres niveaux (moyen/intermédiaire et intermédiaire/supérieur). Les premiers ont une appréciation *très faible* de la préparation qu'ils ont reçue, alors que les étudiants au moyen/intermédiaire et à l'intermédiaire/supérieur évaluent de façon relativement positive leur formation et ceci dans presque tous les aspects. Les derniers ne rejoignent les étudiants du primaire/moyen dans leur insatisfaction que dans un et unique item qui est celui d'après lequel *le curriculum utilisé dans le programme apprend aux futurs enseignants à adapter le plan de cours aux élèves de diverses*

origines ethnoraciales ayant des difficultés d'apprentissage. Mais comment expliquer toutes ces différences?

Quelques pistes d'interprétation

Certaines données qui ont été relevées de l'approche qualitative nous permettent de formuler des tentatives d'explication à quelques unes de ces variations, alors que pour d'autres nous préférons attendre des analyses plus approfondies ou même suggérer des études subséquentes. En effet, à moins de nous aventurer dans de simples spéculations, il nous est, pour le moment, difficile d'expliquer - sans risque de nous tromper - pourquoi il y a un si grand écart entre les programmes de formation à l'enseignement des trois institutions à l'étude. Une analyse documentaire approfondie des structures de ces programmes et de leurs politiques en matière d'éducation multiculturelle pourra nous fournir ultérieurement de meilleures pistes d'explication. Cette analyse pourra-t-elle soutenir les propos de nos participants⁹?

Un des étudiants de l'UT, satisfait de sa formation, soutient que *"The program at UT addresses all issues and concerns in regard to multicultural and antiracist education"*¹⁰ (Questionnaire n° 84, homme, 42 ans, anglophone, Canadien blanc, I/S). Quant à eux, les étudiants les plus insatisfaits pourraient être représentés par une candidate francophone de l'Université d'Ottawa d'après la confession qu'elle nous livre:

"J'avouerais que mes lectures personnelles m'ont beaucoup plus aidée à approfondir certaines problématiques liées à l'interculturalisme que les informations et la matière de mes cours. Étant ethnologue, et évidemment ayant des intérêts très poussés pour l'interculturel et dans un objectif de travailler dans des classes «d'accueil» comme on les nomme au Québec, je suis passablement déçue des cours et de leurs contenus en cette matière. Dans le cours de différences individuelles on l'aborde, mais selon mes goûts et les intérêts personnels, on n'a pas suffisamment la chance de débattre, approfondir, partager, éclaircir des zones sombres...à ce sujet. Sinon, dans les autres cours, on nomme parfois, mais sans en parler vraiment" (Questionnaire n° 91, Université d'Ottawa francophone, femme, 30 ans, québécoise, blanche, banlieue, P/M).

⁹ Les citations qui vont suivre ont été intégralement reprises dans la langue dans laquelle le questionnaire a été passé dans les différents programmes.

¹⁰ "Le programme de formation initiale à l'enseignement de l'UT traite de toutes les questions relatives à l'éducation multiculturelle et antiraciste" (Traduction de l'auteur).

Pour un lecteur non avisé, ces deux témoignages suffiraient à expliquer l'écart entre les programmes à l'UT et à Ottawa. Ce qui ne semble pas le cas. En effet, ces trois autres candidates de l'UT soulèvent des dimensions qui semblent peut-être avoir échappé au candidat du questionnaire n° 84:

“I think that the concept (antiracist education) is great; however the application seems to be very weak! Anti-racist education at OISE focuses too much on black vs. white. I think that there was little recognition for other groups-Asian, Indian etc. Also there was almost no mention of Native people. I found this very offensive and when I attempted to bring it up in class I was told “You are what is wrong with Canadian Society”. This reaction from a professor made me very angry. I consider myself an opened minded person but this comment was uncalled for. If we want to have an inclusive program we should include ALL groups - not just those the professor deems necessary”¹¹ (Questionnaire n° 138, UT, femme, 23 ans, Canadienne, I/S).

“There are elective courses here that deal with multicultural/antiracist/anti-discriminatory education, however there are simple electives and not all candidates will choose such an elective. To ensure all students/candidates are exposed to the above mentioned education, larger portions of our core courses should include multicultural/antiracist/antidiscriminatory education presentations/seminars/articles. I didn't find what we were given in any of our courses truly addressed some of the current minorities (re: Croatians, Somalis) and how to be sensitive to where students come from and why they came from there”¹²

¹¹ “Je pense que le concept d'éducation antiraciste est important, cependant la mise en pratique semble très faible. L'éducation antiraciste à OISE focalise trop sur les Noirs versus les Blancs. J'espérais qu'il y avait une reconnaissance d'autres groupes ethniques comme les asiatiques, les indiens ect. On ne fait pas non plus mention des Autochtones. Je trouvais cela déplorable. Quand j'ai essayé de mettre les pendules à l'heure, on m'a répondu que j'étais un problème pour la société canadienne. La réaction du professeur m'a beaucoup énervé. Je trouve que ce commentaire était le moins désirable. Si nous voulons avoir un programme inclusif, nous devrions inclure tous les groupes et non pas seulement ceux que le professeur décide d'inclure”. (Traduction de l'auteur).

¹² “Il y a des cours optionnels qui portent sur l'éducation multiculturelle/antiraciste/antidiscriminatoire. Cependant, comme ils ne sont pas obligatoires, tous les futurs enseignants ne pourront pas les prendre. Pour s'assurer que tous les étudiants maîtres aient une formation à une telle éducation, la majorité de nos cours obligatoires devraient comporter une dimension multiculturelle/antiraciste/antidiscriminatoire à travers des exposés magistraux, des séminaires ou des recueils de textes. Je n'ai pas eu l'impression que nous avons abordé dans nos cours des questions relatives aux minorités qu'on retrouve au Canada (comme par

(Questionnaire n° 213, UT, femme, 25 ans, d'origine Slovène, blanche, milieu urbain, I/S).

“If I hadn't signed up for seminars and my elective course, I don't believe I would have really touched on antiracist or multicultural education. The course of School & Society attempted to address some of these issues however, a professor's bias can get in the way of what is actually covered within course content. Although our Teacher Education Seminar class (TES) has Diversity + Equity as a program theme, I truly believe it's just a mask to show on the outside that we're talking about ethnicity + diversity, but on the inside, I truly didn't feel that it was addressed. If you want to examine a problem with the system, why are the majority of my classmates white? What does this say to the future of our society? We say we're multicultural but if the kids don't see it growing up in the educational system; let's look at the message in that”¹³
(Questionnaire n° 50, UT, femme, 24 ans, Canadienne blanche, rural, I/S).

De façon caricaturale, ces étudiantes dénoncent:

- L'exclusion de certains groupes ethniques dans le contenu du curriculum;
- Le fait que la formation à l'éducation multiculturelle ne soit pas obligatoire;
- Le constat que les ÉM ne soient pas représentatifs de la diversité culturelle qu'on retrouve dans les écoles canadiennes.

De ce fait, les femmes semblent faire preuve d'un esprit de justice sociale en rappelant les phénomènes d'exclusion, de la sous représentativité des groupes minoritaires au Canada et le caractère optionnel de la formation offerte. Leur sensibilité à l'injustice sociale ne tiendrait-elle pas à leur lutte répétée contre la discrimination systémique reliée au genre dans la

exemple les Croates et les Somaliens) et la façon d'être sensible aux origines des élèves et les raisons pour lesquelles ils ont quitté leur pays (Traduction de l'auteur).

¹³ “Si je n'avais pas donné mon nom pour suivre des séminaires et le cours optionnel, je ne pense pas que j'aurais réellement appris quelque chose sur l'éducation antiraciste ou multiculturelle. Le cours *School & Society* tente d'aborder ces questions toutefois dépendamment du professeur on peut en arriver à un contenu autre, comme c'est le cas actuellement. Quoique notre séminaire comporte un thème sur Diversité et Équité, je crois qu'il s'agit tout simplement d'un camouflage pour montrer au monde extérieur que nous traitons de questions d'ethnicité et de diversité mais en réalité elles n'ont pas été abordées. Si on veut s'attaquer au problème du système, comment se fait-il que la majorité de mes collègues de classe soit blancs? Qu'est-ce que cela signifie pour notre société de demain? Nous disons que nous sommes une société multiculturelle, mais si les enfants ne le vivent pas dans le système éducatif, quel message leur envoyons-nous à ce sujet?” (Traduction de l'auteur).

plupart des sphères de l'activité humaine au Canada? Leurs témoignages confortent l'idée selon laquelle le niveau de satisfaction peut dépendre de l'engagement et de l'expérience de chacun face au curriculum (Erikson et Shultz, 1992). En effet, comme on peut le lire, les attentes de ces participants sont bien diverses et teintées de leurs expériences personnelles:

*“Teaching program needs to be lengthened to 2 years so that students can receive all the necessary courses and have the time to digest the knowledge and apply it with students. I do not agree with a fast-food education system. Some professors preach to us about we must provide our students with quality teaching, modalities, tools, to be sensitive to all their global needs. I totally agree...But provide me with the tools to implement a fair and successful program”*¹⁴ (Questionnaire n° 260, Uottawa-anglais, femme, 44 ans, Canadienne blanche, banlieue, M/I).

*“In my teacher education, multiculturalism training was flowery – how do we celebrate diversity? rather than how do we actually deal with issues that might arise, or how do we create/change programs that already exist so they reflect the needs of a growing multicultural population”*¹⁵ (Questionnaire n° 5, UBC, femme blanche, 25 ans, née aux USA, rural, P/M).

Ce désir de changement qui anime la majorité des femmes semble quasi absent chez la plupart des candidats masculins chez qui nous avons plutôt noté une certaine indifférence parfois même de la résistance:

“Lorsqu'on enseigne les sciences, c'est pour tous. Je ne vois pas ces questions d'éducation comme étant pertinentes, sauf pour la formation des groupes” (Questionnaire n° 217, Uottawa-francophone Homme, canadien français, 43 ans, urbain, I/S).

¹⁴ “Le programme de formation initiale à l'enseignement devrait être allongé à deux ans pour permettre aux étudiants-maîtres d'avoir la formation nécessaire et de digérer les contenus qu'on essaie de leur inculquer et de se pratiquer avec les élèves. Je suis en désaccord avec un programme de formation de façon inadéquate accélérée. Quelques profs essaient de nous prêcher ce que nous devons faire avec nos futurs élèves au sujet de la qualité de notre enseignement, des modalités pratiques, des moyens pédagogiques, de l'importance d'être sensible à tous leurs besoins. Je suis parfaitement d'accord avec eux. Sauf que j'aimerais plutôt qu'ils nous apprennent à mettre en place une éducation équitable et profitable à chacun de nos élèves” (Traduction de l'auteur).

¹⁵ “Lors de ma formation initiale à l'enseignement, l'éducation multiculturelle a été à peine effleurée. Elle se limitait à comment célébrer la diversité, au lieu de chercher à résoudre les problèmes qui peuvent éventuellement se présenter ou comment créer ou changer des programmes qui existent pour qu'ils puissent refléter les besoins d'une population scolaire culturellement diversifiée de plus en plus croissante” (Traduction de l'auteur).

“Whites are often minorities in other nations. They are also subject to racism”¹⁶ (Questionnaire n° 54, UT, homme, 24 ans, Canadien blanc, banlieue, I/S).

“I don’t believe in multicultural and antiracist education. I believe in teaching and exploring all areas of the issues in teaching...What does the race of the individual has to do with me teaching a lesson?...By singling groups out you exclude others”¹⁷ (Questionnaire n° 224, UT, homme, ?ans, Canadien blanc, milieu d’études secondaires ?, I/S).

Toutefois, les résultats de nos analyses ne nous permettent pas de nous arrêter à la simple vision homme/femme. Bien que ces analyses soient encore préliminaires, les écarts repérés par rapport aux différents groupes ethniques, aux pays de naissance, aux milieux de fréquentation scolaires et même aux niveaux d’enseignement de ces ÉM pourraient s’expliquer par leurs visions subjectives du monde qu’ils habitent. C’est ainsi que la plupart des candidats des minorités visibles et autochtones, des étudiants nés hors du Canada ou qui habitent la ville et la campagne semblent aussi emphatiques que les femmes quant à l’importance d’offrir aux élèves un contenu pertinent et signifiant basé sur leurs expériences d’exclusion ou de racisme:

“Le programme est tellement centré sur l’importance d’enseigner la langue et la culture francophones. Mais que fait-on de ma langue et de ma culture? Il y a une grande communauté arabe à Ottawa et on n’offre même pas de cours d’arabe à Ottawa faisant partie du programme. C’est malheureux! De là découle chez les jeunes l’ignorance totale sur les autres cultures, religions et traditions. Et par ce fait, même les jeunes deviennent racistes. On a beau dire qu’on vit dans un pays multiculturel, mais la présence de ce multiculturalisme est absente dans le meilleur environnement qui peut favoriser son développement: l’école”. (Questionnaire n° 226, UOttawa-francophone, femme, 24 ans, Minorité visible, né hors Canada, rural).

“Specifically my concerns regard the appalling lack of instruction in First Nations issues in Canada. In comparison to other important issues, and being First Nations I have an obvious bias, I

¹⁶ “Les Blancs sont souvent minoritaires dans d’autres pays. Ils sont aussi victimes de racisme” (Traduction de l’auteur).

¹⁷ “Je ne crois pas à l’éducation multiculturelle et antiraciste. Je crois en enseignement et à l’exploration de tous les aspects relatifs à l’enseignement...Qu’est-ce que la race d’un élève a à faire avec mon enseignement? À force de reconnaître la différence des uns, on finit par en exclure d’autres” (Traduction de l’auteur).

*think First Nations issues are extremely important. Speaking with other student teachers without a background in First Nations issues, and not being enrolled in the NITEP, I found most people in my cohort to be not only extremely ignorant of First Nations issues but also very confused about the issues. I think that all of the Teacher Education Programs should include at least one course designed specifically to challenge previously held view of Teacher Education students and create and build awareness of historical and present-day issues in education and First Nations in Canada in general. Specifically this should include as many First Nations guest speakers as possible*¹⁸ (Questionnaire n° 140, UBC, femme, 25 ans, Autochtone, urbain, P/M).

“Dans les cours PED 3612, 3714, j’ai pris conscience qu’une partie importante de notre formation était délaissée. Ces cours ne traitent que des franco-ontariens. Il faudrait donner une meilleure vision du Canada. Le Canada est une diversité et ne doit pas être réduite à deux tendances: francophones et anglophones. Ce pays est bâti par les immigrants. L’école doit tenir compte de cette réalité” (Questionnaire n° 206, UOttawa-francophone, Homme, 44 ans., Minorité Visible, né hors Canada, urbain, I/S).

*“Bring in representatives from other cultural groups to address issues particular to their culture. Especially after Sept 11 the Muslim community has come under scrutiny. Issues related to Muslims and possibly issues in schools were not discussed”*¹⁹ (Questionnaire n° 261, UT, femme, Minorité Visible, né en Asie du Sud, urbain, I/S).

Les propos des Minorités Visibles, des Autochtones et des étudiants nés hors du Canada ne sont pas sans rappeler le combat de ces groupes face à leur revendication, pour être reconnus comme des citoyens canadiens à part entière. Qu’ils soient nés ailleurs, qu’ils aient une langue maternelle autre que les deux langues officielles du Canada, qu’ils aient un accent

¹⁸ “Je me sens particulièrement préoccupée par la non prise en compte, dans la formation initiale à l’enseignement, des questions relatives aux Autochtones. Je suis peut-être biaisée. Mais en comparaison avec d’autres questions importantes, je pense que les questions relatives aux Autochtones sont extrêmement importantes. Quand je discute avec mes collègues non autochtones, je les trouve non seulement ignorants mais aussi confus. Je pense que le programme de formation initiale à l’enseignement devrait comporter au moins un cours sur les questions propres aux peuples autochtones du Canada, avec en particulier autant que possible de conférenciers invités autochtones” (Traduction de l’auteur).

¹⁹ “Inviter des représentants d’autres groupes culturels pour parler de leurs réalités. De façon spécifique, après le 11 septembre 2001, la Communauté musulmane a été quasiment scruté à la loupe. Les réalités musulmanes n’ont pas fait l’objet de discussion en classe (Traduction de l’auteur).

étiqueté différent (Becker, 1985), qu'ils aient une couleur différente, des valeurs culturelles différentes, qu'ils pratiquent une religion autre que le christianisme, les écoles dans lesquelles ils se préparent à enseigner sont aussi leurs écoles (Mujawamariya, 2002b). En outre, la familiarité développée par les ÉM des milieux urbains au contact de la diversité ne les prépare pas nécessairement à répondre aux besoins d'apprentissage d'un groupe d'élèves ethnoculturellement diversifié (Mujawamariya et Moldoveanu, 2003). Leur préoccupation est partagée par les ÉM des milieux ruraux, pour qui la réalité de la diversité ethnoculturelle est complètement nouvelle. Par contre, la position sociale des ÉM qui proviennent des banlieues pourrait justifier l'indifférence de la majorité d'entre eux face à l'absence de la formation à l'éducation multiculturelle aussi longtemps qu'ils ne sont pas confrontés à cette réalité qu'ils ne considèrent pas la leur. Or, si l'on veut établir des relations interethniques harmonieuses pour une meilleure cohésion sociale (Pagé, 1993), la formation à l'éducation multiculturelle devient un impératif. N'étant que jusque là optionnelle, elle ne peut donc pas satisfaire aux attentes de ceux qui sont appelés à enseigner toutes les matières et qui sont en contact avec les élèves à longueur de journée (ÉM du primaire/moyen), alors que les ÉM du moyen/intermédiaire et intermédiaire/supérieur peuvent bricoler, dans une ou deux matières qui leur sont confiées, en se fiant à leur intuition. D'où, croyons-nous, l'écart remarquable entre les perceptions des ÉM de ces niveaux d'enseignement.

Après avoir présenté quelques-unes des perceptions des ÉM concernant la formation à l'éducation multiculturelle qu'ils ont reçue, nous aimerions les confronter succinctement à notre grille d'analyse des pages 10-11.

Conclusion: entre l'illusion et la réalité

Si l'on s'en tient aux propos de la plupart des participants à notre étude, la grille d'analyse retenue s'avère trop exigeante. À travers leurs suggestions d'amélioration, le lecteur peut se faire une bonne image de ce que leur préparation a été et des lacunes auxquelles une meilleure formation va devoir remédier.

Il est clair que les trois objectifs que Pagé (1993) assigne à l'éducation multiculturelle sont loin d'être atteints, si certains groupes ethniques sont exclus du contenu du curriculum d'enseignement et/ou à peine représentés dans le programme de formation et dans la profession enseignante. Pour l'instant, les paradigmes que Banks (1989) prône semblent de vœux pieux car, comme on peut le constater, les ÉM réclament:

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

- Des activités qui leur permettraient de s'imprégner des coutumes, des religions, des autres cultures (paradigme contributionniste);
- D'autres cours qui traitent de l'éducation multiculturelle (paradigme additif);
- L'intégration des perspectives d'autres groupes ethniques (paradigme transformatif);
- Une meilleure représentation des autres groupes ethniques au sein du corps professoral et des candidats à la formation (action sociale).

En effet, si l'expérience est purement individuelle, elle est pleinement sociale une fois partagée (Dubet, 1994). Malheureusement, peu ou pas du tout d'occasions ont été offertes aux ÉM à cette fin. Par conséquent, en termes de habilités susceptibles de les aider à œuvrer dans un milieu multiethnique, le discours de la plupart de ces ÉM nous amène à croire que leurs connaissances théoriques sur les autres groupes ethniques sont limitées, qu'ils peuvent difficilement répondre aux besoins d'apprentissage d'une classe diversifiée, que leurs images des autres sont quasi stéréotypées et rarement ils seront portés à se remettre en question, lors de l'accomplissement de leur tâche enseignante. Les mots d'une étudiante résument ce propos:

“Je pense qu'on doit, au niveau de la faculté d'éducation, appliquer déjà ce qu'on veut que nous pratiquions dans les écoles plus tard. Je me suis rendue compte que les collègues étudiants ne sont pas éduqués à l'antiracisme et au multiculturalisme. Comment pouvons-nous espérer que celles-ci éduquent d'autres? Il y a un gros travail à faire dans ce sens pour sensibiliser déjà certains profs de la faculté qui malheureusement laissent transparaître leur insuffisance dans ce domaine” (Questionnaire n° 120, Uottawa-francophone, femme, 30 ans, Minorité visible, Afrique noire, urbain, M/I).

Quel bilan pour la scolarisation des enfants issus de l'immigration? Tout laisse croire que le chemin à parcourir est encore trop long avant que ces enfants ne bénéficient d'une scolarisation digne de citoyens à part entière. Il ne suffit pas d'avoir des politiques. La prise en compte de la diversité dans l'espace scolaire reste en grande partie la responsabilité des conseils ou des commissions scolaires, qui connaissent véritablement les besoins des clientèles qu'ils desservent.

Références bibliographiques

Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. In J. A. Banks & C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Toronto: Allyn and Bacon: 189-207.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Étude de Sociologie de la déviance*. Paris: Éditions Métailié.

Brown, R.S. (1993). A Follow-Up of the Grade 9 Cohort of 1987 Every Secondary Student Survey Participants. Toronto: Toronto Board of Education, Research Services (report no. 207).

Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle/interculturelle. (1999). Projet PEÉ/MC/IN/AR, <http://www.ccmie.com>

Dei, G. (1996). *Anti-Racism Education Theory and Practice*. Halifax: Fernwood.

Dei, G. & al. (1997). *Reconstructing Drop-out: A Critical Ethnography of the Dynamics of Black Students Disengagement from School*. Toronto: UTP.

Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris: Éditions du Seuil.

Erikson, F. & Shultz, J. (1992). Students' experience of the curriculum. In P.W. Jackson (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company: 465-485.

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): 79-92.

Giroux, H. A. (2000). Insurgent Multiculturalism and the Promise of Pedagogy. In J. Noel (Éd.), *Notable selections in Multicultural Education*. New York: McGraw-Hill: 175-184.

McAll, C. (1991). *Beyond Culture: Immigration in Contemporary Quebec*. Ottawa: Economic Council of Canada, Working Paper no. 25.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école: le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal: Les Presses de l'Université de Montréal.

Mc Andrew, M. & Jodoin, M. (1999). *L'immigration à Montréal au milieu des années 90*. Volet Éducation. Montréal: Immigration et métropoles.

Ministère de l'éducation du Québec. (1985). *Rapport du comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*. Québec: Gouvernement du Québec.

Moldoveanu, M. & Mujawamariya, D. (2003). La formation au multiculturalisme de futurs enseignants de français langue seconde: des politiques aux pratiques en salle de classe. *Communication au 71^e Congrès de l'ACFAS*, Université du Québec à Rimouski, Québec, 19-23 mai 2003.

Mujawamariya, D. (2001). De l'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants au Canada: qu'en disent des étudiants maîtres et leurs professeurs? *Éducation Canada* 41(2): 8-12.

Mujawamariya, D. (2002a). (Éd.). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante: récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Outremont: Les Éditions Logiques.

L'éducation en débats: analyse comparée, Vol 2

Mujawamariya, D. (2002b). Ce sont nos écoles aussi: propos de minorités visibles et ethnoculturelles aspirant à la profession enseignante en Ontario francophone. *Education Canada, Été 2002*, Vol 42 (3): 21-23, 35.

Mujawamariya, D. & Moldoveanu, M. (2003). Les enseignants associés contribuent-ils à l'éducation multiculturelle des étudiants maîtres? In H. Duchesne (Eds.), Recherche en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante. *Actes de colloque du regroupement pour l'étude de l'éducation francophone en milieu minoritaire*, tenu à l'Université de Toronto, mai 2002. Winnipeg: Presses Universitaires de Saint-Boniface: 175-203.

Pagé, M. (1993). *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.

Thomas, W. I. & Znaniecki, F. (1958). *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover Publication.