Préparation à la gestion de la diversité ethnoculturelle des élèves dans les écoles canadiennes :

Une analyse sommaire des propos d'étudiants maîtres

Donatille Mujawamariya

Donatille Mujawamariya is Associate Professor in the Faculty of Education at the University of Ottawa and a regular researcher with the Centre interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Her teaching and research interests include teacher education, the pedagogy of teaching science, multicultural/anti-racist education and women in science. Her work has been published in a wide range of journals, including Canadian Ethnic Studies, Revue des Sciences de l'Éducation and Recherches féministes.

ABSTRACT

Donatille Mujawamariya partage ici les résultats d'une étude qui vise à démontrer les caractéristiques de l'intersection entre l'éducation et certains marqueurs de diversité. L'étude est fondée sur l'évaluation par les étudiants maîtres de leur formation, surtout au niveau de la préparation à la gestion de l'éducation multiculturelle. Les données semblent indiquer que, dépendamment des marqueurs d'identité individuels, les participants sont plus ou moins satisfaits de la formation qu'ils reçoivent.

Les données des deux derniers recensements de la population canadienne indiquent que la diversité ethnoculturelle de la population scolaire est en continuelle croissance. Face à cette réalité, les différents niveaux de décision (les ministères provinciaux de l'éducation, les conseils des écoles publiques, etc.) n'ont pas tardé à adopter des politiques destinées à assurer l'équité ethnoculturelle en éducation. Mais en quelle mesure les programmes de formation initiale des enseignants ont-ils adapté leurs curricula et leurs pratiques enseignantes à ces réalités? C'est la question à laquelle nous voulons répondre par le biais d'une analyse des perceptions d'étudiants maîtres[1] (ÉM) au sujet de leur préparation à la gestion de la diversité en salle de classe. Ce texte tente de documenter et d'analyser l'intersection de l'éducation, et plus concrètement le niveau de satisfaction des ÉM à l'égard de leur préparation à la gestion de la diversité des élèves, avec les marqueurs de diversité que sont le sexe, le groupe ethnique et le lieu de naissance.

De la formation des enseignants à la gestion de la diversité 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 dans le Canada anglais et, l'éducation interculturelle au Québec. Cependant, ces distinctions conceptuelles sont loin de faire l'unanimité dans la communauté scientifique. Toutefois, le débat controversé entourant ces concepts dépasse le cadre de cette publication. Néanmoins, comme l'a fait remarquer le Conseil canadien pour l'éducation multiculturelle et interculturelle (1999), nous sommes d'avis qu'il importe avant tout de reconnaître que, sans égard à la terminologie employée, l'objet de réflexion sous-jacente à ces concepts est une révision ou plutôt une transformation de l'enseignement aux niveaux du système, de l'école et de la classe, de même que des connaissances, des habiletés et des dispositions associées à l'enseignement dans un tel système. C'est dans ce cadre qu'une vision globale de ce qu'est la formation multiculturelle, interculturelle, antiraciste, et de la place qu'elle doit occuper en formation des enseignants prend toute son importance. Dans ce texte, nous utilisons le terme éducation multiculturelle pour désigner également éducation interculturelle, éducation antiraciste et même 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-même, les politiques de la différence. 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) identifie trois objectifs que l'éducation multiculturelle devrait rencontrer : 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 ; et, contribuer à l'édification de la cohésion sociale, en établissant des relations interethniques harmonieuses. En vue d'analyser le curriculum auquel les étudiants maîtres sont exposés, nous nous appuierons sur quatre différents paradigmes d'éducation multiculturelle (Banks, 1989 : 192) : 1) les approches « contributionnistes », qui se limitent à introduire des contenus ethniques superficiels, tels que les fêtes, la nourriture, les héros, et en général des éléments culturels discrets ; 2) les approches « additives », qui ajoutent des contenus, des concepts, des thèmes et des perspectives ethniques,

mais sans modifier en profondeur la structure du curriculum ; 3) les approches « transformationnelles », qui visent à changer la structure du curriculum en intégrant des perspectives multiculturelles ; et, 4) les approches « d'action sociale », qui impliquent les membres des groupes culturels dans la société.

Malgré le discours sur le besoin de l'éducation multiculturelle dans le système éducatif à tous les niveaux, et avec la reconnaissance du rôle des enseignants dans la conquête de l'équité et des résultats équitables pour les élèves des minorités raciales, des autochtones et des immigrants, au Canada, il existe très peu d'écrits sur le thème. C'est le cas surtout quant à la formation de futurs enseignants (Lund, 1998 ; Young, 1995). À cet égard, les propos de Young, (1995 : 56) sont très éloquents :

> "*While the call for multicultural education has been sustained within the school system, its entrance into faculties of education and into a debate around the training of teachers has been conspicuous only in its absence*".

Lund (1998 : 271) abonde dans le même sens lorsqu'il soutient :

> "*There are few academic accounts of teacher education programs on issues of racialized and ethnic diversity and equity. A recent survey of the literature reveals a small number of journal articles documenting modest modifications to Canadian university and college programs… in addition little research is ever done on these programs*".

Ces préoccupations rejoignent celles soulevées par Kligman (2003) en matière de recherche et de formation à la gestion de la diversité en salle de classe. À ce sujet, bien que quelques études aient été réalisées auprès d'ÉM, très peu traitent de leur satisfaction, face à la préparation qu'ils reçoivent, en fonction de leurs identités. La présente publication se situe ainsi dans le prolongement des réflexions de Kligman sur l'intersection de la diversité. C'est pourquoi nous avons cherché à documenter et analyser l'intersection de l'éducation, et plus précisément, le niveau de satisfaction des ÉM à l'égard de leur préparation à la gestion de la diversité des élèves, avec les marqueurs de diversité que sont le sexe, le groupe ethnique, et le lieu de naissance. Toutefois, l'intersectionalité dont il est question ici ne se rapporte pas aux termes de pouvoir et de domination (Stasiulis, 1999), mais concerne plutôt le niveau de satisfaction qu'affichent les ÉM sur leur préparation à l'éducation multiculturelle selon les différentes identités qu'ils portent.

Aspects méthodologiques

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[2] canadiennes des villes de Toronto, Vancouver et d'Ottawa. Nous nous sommes servis d'un questionnaire comprenant des questions fermées[3] sur le curriculum, le programme, les pratiques pédagogiques des professeurs, mais aussi des questions ouvertes qui invitaient les répondants à élaborer sur leurs perceptions de la formation à l'éducation multiculturelle reçue.

Nous nous sommes servis d'un questionnaire comprenant des questions fermées[3] sur le curriculum, le programme, les pratiques pédagogiques des professeurs, mais aussi des questions ouvertes qui invitaient les répondants à élaborer sur leurs perceptions de la formation à l'éducation multiculturelle reçue.

Pour l'aspect quantitatif, la taille de l'échantillon s'élève à 971 sujets. De ces 971 ÉM, en moyenne, 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% sont francophone et 9,4% autre. 82,2% s'identifient comme des personnes de race blanche, 17,0% sont des minorités visibles, et 0,8% sont des autochtones. 83,3% sont nés au Canada et 16,7% à l'extérieur. Alors que 91,3% ont fait leurs études secondaires au Canada, 8,7% les ont faites ailleurs.

Les données recueillies par le biais du questionnaire ont été soumises soit au test « t » et à une analyse de variance ou au « chi 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. 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.

Bref aperçu des résultats et pistes d'interprétation

De façon générale, les résultats indiquent que les ÉM sont loin d'être satisfaits de la formation à l'éducation multiculturelle qu'ils reçoivent. Quelques nuances existent cependant selon l'Université à laquelle appartient le programme de formation suivi. Par contre, pour cette publication, nous nous limiterons aux perceptions de ces ÉM en fonction de trois marqueurs d'identité : le sexe, le groupe ethnique et le lieu de naissance. Ainsi, une analyse selon le sexe montre que les femmes sont, de façon significative, moins satisfaites que les hommes, et ce, dans 20 points sur 23 qui regroupent des aspects du programme (10), du curriculum (7), la prestation des cours (3) et la composante pratique lors des stages (3). Les trois aspects dans lesquels les perceptions des femmes ne sont pas significativement différentes de celles des hommes sont : 1) *le programme prépare les ÉM à travailler avec les élèves dont la langue première n'est ni l'anglais ni le français* (femmes = 2,82, hommes = 2,78), 2) *le curriculum utilisé tient compte du bagage culturel des élèves* (femmes = 2,87, hommes = 3,01) et

3) *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).

Lorsque l'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 arrivés récemment, à l'exception des aspects reliés au stage où les Canadiens d'origines française et anglaise sont moins satisfaits que les minorités visibles. Pour illustrer ces propos, nous avons retenu le point selon lequel *le programme prépare les ÉM à aborder les questions liées au racisme.* Pour les minorités visibles, ce point recueille 2,89, 3,01 auprès des Canadiens d'origines française et anglaise alors que les immigrants européens arrivés récemment lui accordent 3,17 (p = 0,01).

D'autre part, nous avons noté que le pays d'origine semble affecter le niveau de satisfaction auprès de deux aspects en particulier *(le programme prépare les ÉM à aborder les questions liées au racisme, le curriculum utilisé apprend aux ÉM à adapter le plan de cours aux élèves de diverses origines ethno raciales ayant des difficultés d'apprentissage)* où les étudiants nés hors du Canada manifestent une grande insatisfaction par rapport à ceux qui sont nés au Canada. Par contre, ces différences sont encore plus marquées lorsque l'étudiant a fait ses études secondaires hors du Canada. L'insatisfaction de ces derniers touche à plusieurs aspects dont, entre autres, *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.* Mais comment expliquer ces différences?

De façon caricaturale, par comparaison aux hommes, les femmes sont plus portées à dénoncer : 1) l'exclusion de certains groupes ethniques dans le contenu du curriculum, 2) le fait que la formation à l'éducation multiculturelle ne soit pas obligatoire et 3) 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 plupart des sphères de l'activité humaine au Canada? La majorité de ces étudiantes témoignent d'un ardent désir de changement lequel semble quasi absent chez la plupart des candidats masculins chez qui nous avons plutôt noté une certaine indifférence, parfois même de la résistance.

Lorsque l'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 arrivés récemment, à l'exception des aspects reliés au stage où les Canadiens d'origines française et anglaise sont moins satisfaits que les minorités visibles.

Malgré que nos analyses soient encore préliminaires, les écarts repérés par rapport aux différents groupes ethniques, aux pays de naissance 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 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. Les propos de ces étudiants ne sont pas sans rappeler le combat de ces groupes face à leurs revendications quotidiennes 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 « étiqueté différent », 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, 2002). D'où leur déception, pensons-nous, face à un curriculum qui fait fi de leurs expériences et de leurs contributions.

Conclusion

Si l'on s'en tient aux propos de la plupart des participants à notre étude, il est clair que les trois objectifs que Pagé assigne à l'éducation multiculturelle sont loin d'être atteints. Il ressort que 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 prône semblent donc de vœux pieux. Car les ÉM réclament : 1) des activités qui leur permettraient de s'imprégner des coutumes, des religions, des autres cultures (paradigme contributionniste), 2) d'autres cours qui traitent de l'éducation multiculturelle (paradigme additif), 3) l'intégration des perspectives d'autres groupes ethniques (paradigme transformatif) et, 4) une meilleure représentation des autres groupes ethniques au sein du corps professoral et des candidats à la formation (action sociale). Par conséquent, en termes d'habiletés 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 ethnoculturellement 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. Quoi de mieux que la révélation de cette étudiante pour résumer cette triste réalité :

> *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 ceux-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. (nº 120, femme, 30 ans, minorité visible).*

Malgré son caractère exploratoire, cette étude présente des implications non négligeables en matière de politiques éducatives. Comme l'ont constamment répété les ÉM participants, sur le plan théorique, la formation à l'éducation multiculturelle doit être obligatoire et incorporée dans tous les cours. Pour ce faire, les formateurs universitaires devraient eux-mêmes bénéficier d'une formation les préparant à dispenser une éducation multiculturelle susceptible d'outiller les futurs enseignants à répondre adéquatement aux besoins d'apprentissage d'élèves diversifiés. Cette dimension a été mentionnée à maintes reprises par nombreux participants à notre étude de même que celle de diversifier le corps professoral et les candidats à la formation à l'enseignement afin qu'ils soient représentatifs de la population canadienne. Sur le plan pratique, les ÉM ont clairement indiqué qu'on devrait permettre à chacun et à chacune d'eux de faire un stage dans des écoles où la diversité ethnoculturelle est assez prononcée afin de leur donner l'occasion de mettre en pratique ce qu'ils ont appris dans les cours et du même coup acquérir un savoir-faire face à cette réalité caractéristique des sociétés contemporaines.

Parmi tant d'autres de ses apports, cette étude tend à démontrer que le besoin de former les ÉM à l'éducation multiculturelle est plus actuel que jamais. Malgré que les propos tenus ici découlent des données recueillies auprès des ÉM grâce à un questionnaire, ils nous fournissent quelques indices sur l'état de santé de cette éducation. Lorsqu'on croise les données selon les marqueurs d'identité des ÉM participants, les femmes semblent insatisfaites de la formation qu'elles reçoivent. Cette insatifaction est également partagée par les ÉM des minorités visibles et autochtones qui reprochent au contenu du programme de formation de ne pas tenir compte des expériences et contributions des groupes ethniques autres que ceux d'origines anglaise et française. Il semble, par ailleurs, y avoir des variations marquées selon que ces ÉM sont nés au Canada ou non, qu'ils proviennent des régions rurales, urbaines ou des banlieues, qu'ils envisagent enseigner au primaire ou au secondaire, ou encore selon le programme de formation qu'ils ont suivi et la langue d'études du programme en question. Toutefois, des études plus approfondies s'imposent afin d'étayer ces diverses intersections, mais aussi pour tenir en compte des perspectives des formateurs universitaires, des structures et des politiques des diverses institutions concernées par la question de la formation des enseignants.

Notes

[1] Dans la suite du texte nous utiliserons le sigle ÉM pour désigner étudiants maîtres.

[2] L'étude est en cours dans une quatrième université de la ville de Montréal.

[3] Pour ces questions fermées, les ÉM se servaient d'une échelle (Likert) de 1 à 5 : très faible, faible, acceptable, bon, excellent.

Références

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

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

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

Kligman, S.J. (2003). L'éducation, le perfectionnement et les intersections de la diversité. *Documents de réflexion du Séminaire sur les intersections de la diversité tenu à Niagara Falls,* les 25 et 26 avril 2003, 9 pages.

Lund, D. (1998). "Seeking Ethnocultural Equity Through Teacher Education: Reforming University Preservice Programs." *The Alberta Journal of Educational Research* XLIV (3): 268-283.

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

Mujawamariya, D. (2002). 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), p. 21-23 + 35.

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

Stasiulis, D. (1999). Feminist Intersectional Theorizing. In P. Li (ed), *Race and Ethnic Relations in Canada 2nd ed,* pp.347-97.

Young, J. (1995). "Multicultural and Anti-Racist Teacher Education: A Comparison of Canadian and British Experiences in the 1970's and 1980's." In Ng, R., Staton, P. and Scane, J. (Eds.). *Anti-Racism, Feminism and Critical Approaches to Education.* Toronto: OISE Press, pp.45-63.