

La construction de la compétence multiculturelle perçue par des étudiants-maîtres lors de stages d'enseignement

par Mirela Moldoveanu

Dans une approche de professionnalisation (Le Boterf, 2002 et 2004), ce texte analyse la construction de la compétence multiculturelle, telle que perçue par neuf étudiants-maîtres durant des stages d'enseignement. Le concept de compétence multiculturelle de l'enseignant et la théorie de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984) sous-tendent cette recherche qualitative. Après avoir décrit les apprentissages perçus comme réalisés ainsi que les facteurs d'influence, les parcours de formation professionnalisante ont été interprétés dans la perspective de la théorie de l'apprentissage expérientiel. Il en a émergé un modèle d'intervention lors des stages d'enseignement susceptible de contribuer à la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants.

Dans un paradigme d'apprentissage centré sur l'apprenant et son cheminement (Astolfi, 2003), l'intervention éducative devrait tenir compte des caractéristiques individuelles des apprenants, telles l'âge, le sexe, la culture, la personnalité, le type d'intelligence. En tant qu'élément constitutif de la personnalité, la culture, dans son acception de « système de symboles, traditions, normes et institutions », compte parmi les différences individuelles (Royce et Powell, 1983, p. 62, traduction libre). Plusieurs études ont d'ailleurs souligné que la culture détermine la façon d'apprendre (Kennedy, 2002; Ramburuth et McCormick, 2001). Des décideurs en éducation l'ont incluse, comme facteur de différenciation entre les élèves, parmi les aspects à considérer lors de l'exercice de la profession enseignante (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1999).

Envisagé dans une perspective de critique sociale, le traitement des différences ethnoculturelles dans le système éducatif se situe au cœur de la recherche en éducation multiculturelle (Akkari, 2006). Teintée d'inhérents parti-pris idéologiques et de revendications sociales, la problématique de l'éducation multiculturelle révèle sa signification dans le contexte de la diversification de plus en plus accrue de la société canadienne contemporaine (Statistique Canada, 2003).

La recherche en éducation multiculturelle a examiné, entre autres, comment les futurs enseignants sont préparés à œuvrer en milieux pluriethniques. La légitimité de cette formation, les contenus des apprentissages ainsi que leur stabilité, les méthodes pédagogiques utilisées, l'analyse curriculaire des programmes, les représentations des principaux intervenants au sujet de la diversité ethnoculturelle et leur impact sur l'enseignement et l'apprentissage représentent des sujets d'intérêt. Pourtant, peu d'études traitent de l'apport des stages professionnels à la formation multiculturelle des futurs enseignants. Parfois évaluatives, quand elles visent à rendre compte du niveau de satisfaction des stagiaires en lien avec leurs apprentissages (Cook et Van Cleaf, 2000; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Santorro

et Allard, 2005), parfois exploratoires, quand elles se penchent sur les parcours d'apprentissage (Moldoveanu, 2006) ou les conceptions des compétences multiculturelles des accompagnateurs de stagiaires (Mukamurera, Lacourse et Lambert, 2006), les recherches sur la formation multiculturelle en stage d'enseignement adoptent le plus souvent une démarche d'autoperception par le biais d'études de cas. Ces études soulignent que les stages en milieux pluriethniques conduisent à une sensibilisation des futurs enseignants aux différences et aux moyens que l'enseignant pourrait déployer pour adapter son approche éducative à la diversité de son groupe-classe (Cook et Van Cleaf, 2000; Duarte et Reed, 2004; Gremion, 2006; Luft, Bragg et Peters, 1999; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006; Ogay, 2006; Santoro et Allard, 2005). Hormis les conceptions et les attitudes au sujet de la diversité ethnoculturelle, les autres aspects de l'activité enseignante sont rarement traités (Cook et Van Cleaf, 2000 – les relations avec la communauté et les parents; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006 – la gestion de la classe pluriethnique).

Dans ce paysage de recherche, la problématique des façons dont les stagiaires apprennent à adapter leur démarche éducative aux différences ethnoculturelles semble très peu abordée jusqu'à présent. À travers cette étude, nous visons principalement à examiner et formaliser le processus de construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants dans le cadre des stages d'enseignement, en nous penchant aussi sur les facteurs qui l'influencent. Comment des étudiants-maîtres perçoivent-ils leurs parcours d'apprentissage d'une approche pédagogique sensible aux différences ethnoculturelles? Quels sont les facteurs qui influencent la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants durant les stages d'enseignement? Quels modèles d'apprentissage les futurs enseignants participants privilégieraient-ils? Voici les questions principales auxquelles ce texte proposera des réponses, en observant les quatre étapes suivantes : dans un premier temps, nous préciserons le cadre théorique sous-jacent. Deuxièmement, nous décrirons la méthodologie de recherche utilisée. La présentation des résultats et l'interprétation à la lumière du cadre théorique retenu seront suivies par les conclusions, qui suggéreront également des pistes de recherches futures.

Cette recherche s'est déroulée en Ontario. Le programme suivi par les participants dure une année académique, soit huit mois. Afin d'être admissibles, les candidats doivent détenir un diplôme de premier cycle universitaire. Structuré en deux trimestres, le programme comporte des cours théoriques sur l'apprentissage, sur le système d'éducation et des cours de didactique des différentes matières offerts aux deux trimestres et deux stages d'enseignement de quatre semaines chacun (à l'automne et au printemps), effectués sous la supervision d'un enseignant associé et d'un superviseur de stage rattaché à la faculté d'éducation.

CADRE DE RÉFÉRENCE

La présente étude s'appuie sur deux concepts fondamentaux, soit la compétence multiculturelle de l'enseignant et la construction de la compétence professionnelle. Explicitons dans ce qui suit chacun de ces concepts.

La compétence multiculturelle de l'enseignant

Notre recherche s'inscrit d'emblée dans une perspective de professionnalisation de l'enseignant articulée autour du concept de compétence professionnelle (Jonnaert, 2002; Mellouki et Gauthier, 2005; Perrenoud, 2004). Définie comme le « savoir-agir avec pertinence dans un contexte professionnel » (Le Boterf, 2002, p. 46), la compétence se manifeste sur trois axes, soit : a) l'axe de l'action contextualisée, b) l'axe des ressources disponibles et c) l'axe de la réflexivité (Le Boterf, 2004, p. 111-113). Selon notre interprétation, l'axe de l'action contextualisée représenterait la réponse pertinente du professionnel en situation concrète et de la performance mesurable. L'axe des ressources disponibles renverrait à la fois aux ressources personnelles du professionnel (aptitudes, qualifications, savoirs) et aux ressources de son milieu. Enfin, l'axe de la réflexivité introduirait la distanciation nécessaire pour que le professionnel comprenne les pourquoi et comment de ses actions et qu'il puisse autoréguler ses réponses face à des imprévus.

Quand il s'agit de définir la compétence multiculturelle de l'enseignant, les recherches traitent rarement de l'ensemble des trois aspects mentionnés ci-dessus. Par exemple, Bennett (1999) met au centre de son modèle la communication, Toussaint et Fortier (2002) s'occupent exclusivement des savoirs de l'enseignant, tandis que Ghosh (1991) réfère aux attitudes, aux valeurs et aux connaissances. Pour sa part, Coelho (1998) propose un guide pratique à l'intention des enseignants appelés à travailler en milieu pluriethnique, qui se limite toutefois aux savoir-faire. Nieto (1992) et Sleeter (1992) touchent, d'un point de vue de critique sociale, à des dimensions reliées aux savoir-faire et aux relations avec les communautés. Le modèle de Banks (1989) considère les trois axes de la compétence professionnelle et inclut : des aspects en lien avec l'action contextualisée (choix et utilisation des supports didactiques, des approches éducatives, des activités inclusives et adaptées aux caractéristiques du groupe), avec les ressources personnelles (connaissances spécifiques, attitudes positives, représentations positives), avec les ressources du milieu (relations avec les parents) ainsi qu'avec les capacités réflexives et de rajustement de l'enseignant.

À partir de ces considérations, nous proposons, pour les fins de cette recherche, un modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant comprenant :

- a. les ressources personnelles de l'enseignant : attitudes positives (respect, valorisation des différences ethnoculturelles) et connaissances théoriques sur les groupes ethniques représentés en salle de classe;
- b. les ressources du milieu : cadre politique explicite en lien avec la gestion de la diversité aux paliers fédéral, provincial, du conseil/de la commission scolaire, de l'école, politiques implicites de l'école, réalités du milieu;
- c. le savoir-agir : utiliser des stratégies inclusives d'enseignement, de gestion de la classe, de relations avec les parents;
- d. la réflexivité : capacité d'examen critique de ses propres conceptions et rajustement.

Les politiques fédérales en place et les normes qui régissent la profession enseignante aux paliers provinciaux (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1999 et Ministère de l'éducation du Québec, 2001, pour nous limiter aux exemples de ces deux provinces) explicitent les attentes du système en lien avec la compétence multiculturelle des enseignants. Les quatre dimensions mentionnées s'y retrouvent (Moldoveanu, 2005). Les curriculums des programmes de formation initiale des enseignants offerts dans plusieurs universités ontariennes ne semblent cependant pas réserver de la place à cette problématique (Moldoveanu, 2005; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007). Pour ce qui est de l'université où les participants à la présente recherche suivaient leur formation, la grille d'évaluation des stages ne faisait aucune référence à des aspects reliés à la compétence multiculturelle.

La construction de la compétence professionnelle

La théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984) se situe au fondement des modèles de construction des compétences professionnelles (Le Boterf, 2002). Le processus d'apprentissage comporterait quatre étapes (Kolb, 1984). La première, l'expérience concrète, consiste à vivre soi-même une situation authentique qui stimule la réflexion, permettant ainsi de passer à l'étape de l'observation réfléchie. Cette deuxième étape consiste à observer des éléments de l'expérience vécue et à réfléchir à leur signification. À la suite de la réflexion entamée, on peut formuler des abstractions qui intègrent les différentes observations et réflexions, durant l'étape de la conceptualisation abstraite. L'étape de l'expérimentation active permet enfin de soumettre les concepts et les généralisations au test de la réalité.

Ce modèle, ayant fait ses preuves en andragogie, s'avère également approprié à l'analyse des formations professionnalisantes, telles les stages d'enseignement dans les programmes de formation initiale des maîtres (Hemingway, 2003; Holborn, 2003; Le Boterf, 2002 et 2004). Après avoir cerné les assises conceptuelles de notre recherche, le moment est venu de décrire la méthodologie suivie.

MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette étude a respecté la méthode de collecte et d'analyse des données proposée par Yin (2003). Neuf étudiants inscrits à un programme de formation initiale à l'enseignement d'une université ontarienne ont accepté de participer à notre recherche, sur une base volontaire : Josée (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Nathalie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Chantal (femme, dans la vingtaine, Acadienne du Nouveau-Brunswick, niveau secondaire d'enseignement); Indira (femme, dans la quarantaine, originaire du Madagascar, niveau secondaire d'enseignement); Rachida (femme, dans la trentaine, originaire de l'Algérie, niveau primaire d'enseignement); Sophie (femme, dans la vingtaine, Franco-Ontarienne, niveau primaire d'enseignement); Noam (homme, dans la quarantaine, originaire d'Haïti, niveau secondaire d'enseignement); Stéphane (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau secondaire d'enseignement); Joël (homme, dans la trentaine, Québécois, niveau primaire d'enseignement). Chaque participant a suivi 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 deux stages d'enseignement. 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, 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).

Dans une première étape, nous avons analysé chaque cas, pour ensuite réaliser une analyse comparative en fonction des catégories qui en ont surgit. La méthode de l'analyse de contenu (L'Écuyer, 1990; Landry, 1997) avec une grille de lecture mixte a été utilisée pour l'analyse de chaque cas. Des portraits individuels ont été réalisés et acheminés aux participants à des fins de validation.

Sans rendre compte de l'ensemble des résultats, ce texte traite spécifiquement des façons dont les participants ont construit leur compétence multiculturelle durant les stages d'enseignement. La section suivante présentera les résultats et proposera des interprétations basées sur le cadre de référence sous-jacent.

RÉSULTATS ET DISCUSSION

Apprentissages perçus

Les stages semblent avoir influencé de façon significative les dimensions de la compétence multiculturelle reliées aux ressources personnelles ainsi qu'aux capacités réflexives. Par contre, la dimension des savoir-faire est perçue comme peu développée à la suite de la formation professionnalisante, tandis que la dimension reliée aux ressources du milieu est quasi absente. Le tableau 1 offre une synthèse visuelle des dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises en milieu de stage professionnel.

Tableau 1

Dimensions de la compétence multiculturelle perçues comme acquises par les participants en milieu de stage professionnel

	Ressources personnelles	Ressources du milieu	Savoir-faire	Réflexivité
Sophie	Attitudes: Compréhension des élèves; curiosité au sujet de leur origine Connaissances: Non	Non	Prise de conscience de la nécessité de savoir-faire spécifique	Effacer son identité culturelle pour se centrer sur celle de ses élèves
Chantal	Attitudes: Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité; découverte de la diversité comme une richesse, et pas seulement comme une source de difficultés Connaissances: Certaines pratiques culturelles (politesse); certains produits culturels (musique et danse)	Non	Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques et au manque de connaissance réciproque; sensibilisation à la nécessité d'utiliser un enseignement différencié	Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement
Josée	Attitudes: Tolérance, respect, ouverture Connaissances: Certaines pratiques culturelles (politesse; réponse à certaines activités proposées par l'enseignante); certains produits culturels (pays d'origine)	Non	Formation des équipes de travail	Prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement
Rachida	Attitudes: Respect, ouverture, inclusivité Connaissances: Non	Importance des politiques implicites de l'école; prise de conscience de l'importance de l'implication des parents	Sensibilisation aux tendances de regroupements ethniques	Examen critique des barrières et des préjugés
Stéphane	Attitudes: Confiance Connaissances: Certaines pratiques culturelles (comportement des parents membres de communautés culturelles)	Importance des orientations et de la culture professionnelle du milieu; réflexion amorcée sur le rôle des parents	Sensibilisation aux possibilités d'inclure des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière	Identification de ses propres limites et appréhensions; prise de conscience de l'existence de certains préjugés qui affectent l'enseignement
Nathalie	Non	Non	Non	Non

Indira	Attitudes: Ouverture, compréhension, compassion, humanité, tolérance, sensibilité aux difficultés d'adaptation Connaissances: Certaines pratiques culturelles (comportements dans certaines situations)	Observation de certains éléments d'incompétence multiculturelle chez des enseignants et administrateurs	Sensibilisation à la nécessité de supporter les élèves dans leur parcours d'intégration dans le groupe-classe et dans la société d'accueil	Observation de certains éléments d'incompétence multiculturelle chez des enseignants et administrateurs
Noam	Attitudes: Sensibilisation aux enjeux de la pluriethnicité d'un point de vue pédagogique Connaissances: Non	Non	Sensibilisation aux possibilités des exemples valorisants d'autres cultures dans la présentation de la matière	Prise de conscience de l'approche uniformisante
Joël	Attitudes: Non Connaissances: Certaines pratiques culturelles (intégration dans des activités sportives)	Importance de l'implication des parents	Adaptation du langage au niveau de compréhension des élèves immigrés; activités qui démontrent la richesse de la diversité; mise à profit de l'engagement des élèves immigrés au sujet de leurs parents	Sensibilisation à la nécessité de formation des enseignants dans une perspective critique

Du point de vue des ressources personnelles, les participants ont perçu des changements plus significatifs des attitudes que des connaissances théoriques. La plupart des participants affirment que les stages d'enseignement les ont aidés à développer des attitudes positives à l'égard de la pluriethnicité (« J'ai appris que l'enseignement ne se limite pas à donner son cours d'une manière neutre. L'enseignant doit connaître ses élèves et les accueillir en classe avec une attitude d'intérêt. » – Sophie; « Je dirais que les stages m'ont sensibilisée à la réalité multiculturelle. » – Chantal; « J'ai compris dans les stages que l'ouverture d'esprit se situe à la base du dialogue avec l'autre. » – Josée). Quand ils disent ne pas avoir développé d'attitude positive pendant les stages, Nathalie et Joël expliquent qu'ils regardaient déjà la diversité d'une perspective favorable (« Je suis très ouverte et très curieuse. [...] Le multiculturalisme a toujours fait partie de ma vie de tous les jours. » – Nathalie). D'autres participants, qui se considéraient ouverts à la diversité, ont découvert à la suite des stages que la pluriethnicité présente des enjeux spécifiques en milieu scolaire. Ainsi, Stéphane a expérimenté la relation de confiance envers les élèves membres de communautés culturelles: « J'ai été content d'avoir continué à croire en elle [en une élève noire qui tardait à lui rendre un roman qu'il lui avait prêté], malgré les propos décourageants de mon enseignant associé. Faire confiance à quelqu'un crée un lien spécial. Il s'avère des fois plus difficile de faire confiance à une personne membre d'un groupe au sujet duquel on a des préjugés. » Noam et Indira ont pris conscience des défis pédagogiques de la diversité (« On en

avait discuté un peu dans les cours, mais ce n'était pas si évident. Je me faisais aussi à mon expérience d'enseignante en francisation : là, c'est une clientèle très diversifiée. Mais ce n'est pas du tout la même chose. À voir les enfants – c'est très différent, ça prend de la sensibilisation et beaucoup d'ouverture. [...] L'enseignant travaille avec des êtres humains. Il doit être conscient et faire attention aux vécus personnels des élèves, autrement son enseignement ne réussit pas. Surtout en milieu pluriethnique, là où certains élèves sont si vulnérables » – Indira; « J'ai pu voir que la dynamique du groupe est très différente en milieu pluriethnique. » – Noam).

Les connaissances théoriques perçues comme acquises se limitent à certaines pratiques culturelles que les participants ont pu observer ainsi qu'à des produits culturels présentés par les élèves membres de communautés culturelles lors de spectacles de Noël. Les connaissances sur des produits culturels comprennent des informations sur les pays d'origine ainsi que sur la musique et la danse traditionnelles. Les pratiques culturelles couvrent, quant à elles, des aspects reliés aux normes de politesse, aux réactions dans certaines situations ainsi qu'aux rapports des parents à l'école et à l'éducation de leurs enfants. Quatre participants (Sophie, Rachida, Nathalie et Noam) affirment que les stages n'ont pas favorisé l'acquisition de connaissances théoriques. Les connaissances perçues comme acquises par les cinq autres participants portent sur des produits culturels (Chantal et Josée) et sur des pratiques culturelles (Chantal, Josée, Stéphane, Indira et Joël).

Une participante (Nathalie) estime que les stages d'enseignement n'ont pas contribué au développement de ses savoir-agir en lien avec la compétence multiculturelle : « Les stages ne m'ont pas aidée à acquérir de la compétence multiculturelle. » Au pôle opposé, deux participants affirment avoir eu la chance d'observer des savoir-agir liés à la compétence multiculturelle et, plus encore, d'en utiliser. Ainsi, Josée mentionne à ce sujet la formation d'équipes de travail qui aident à intégrer les élèves immigrés; Joël, pour sa part, fait référence aux adaptations de langage au niveau de compréhension des élèves immigrés, aux activités visant à démontrer la richesse de la diversité qu'il a proposées à ses élèves ainsi qu'à la mise à profit du fort engagement des élèves immigrés envers leurs parents. Les autres participants affirment que les stages les ont sensibilisés à la nécessité des savoir-faire spécifiques, sans toutefois leur donner la chance de les expérimenter : « Chaque élève doit se sentir bien dans la classe et accepté tel qu'il est. C'est aussi à l'enseignant de créer un climat d'acceptation et d'inclusion, mais c'est loin de ce que j'ai pu voir pendant mes stages. » (Indira). Dans le contexte de cette recherche, la « sensibilisation » et la « prise de conscience » ont été considérées comme une première étape du développement d'un savoir-faire. Les stagiaires ont essayé d'expliquer cet état de faits par les contraintes du milieu de stage (le temps trop court, la focalisation sur la routine de l'intervention éducative, certaines résistances des enseignants-associés) : « J'aurais peut-être dû insister davantage pour que nous en parlions. Mais je voyais que le milieu n'était pas favorable, l'enseignante associée m'a fait comprendre qu'il y avait d'autres problèmes beaucoup plus importants que le multiculturalisme. » (Chantal).

Une seule participante (Nathalie) affirme que les stages d'enseignement n'ont pas contribué au développement de ses capacités d'examen critique. Les autres estiment que les expériences de stages les ont sensibilisés, à des degrés différents, à l'existence de préjugés dans le milieu scolaire ainsi qu'à leurs propres limites et appréhensions, à la nécessité de se recentrer pour répondre aux besoins des élèves immigrés et enfin aux besoins de formation à la réflexivité des enseignants : « J'ai pu le constater dans certaines écoles : certains enseignants pensent que si un élève a des problèmes, c'est parce qu'il est un étranger. On le catalogue tout de suite, on n'a pas la patience de le connaître et surtout de l'amener à apprendre. [...] Si l'enseignant a des préjugés, il va créer des barrières. Que peut-il faire dans une classe dont il pense que la plupart des enfants sont nuls? Si on catalogue comme ça, c'est qu'on ne fait pas les efforts pour amener nos élèves à apprendre. » (Rachida). Stéphane avoue ses limites, découvertes lors des stages d'enseignement : « La pluriethnicité est un grand défi. Il faut que je me reconditionne. [...] J'ai été surpris de constater que j'avais certaines appréhensions, par exemple, quand j'avais un élève musulman, j'avais moins le goût de lui parler. »

Ces résultats s'avèrent par ailleurs cohérents avec les conclusions de recherches empiriques sur les stages d'enseignement. En effet, les apprentissages mentionnés par les participants à notre étude ont trait surtout aux ressources personnelles (attitudes, connaissances et réflexivité) et moins aux savoir-agir. La recherche de Gervais et Desrosiers (2005), menée dans sept écoles québécoises auprès de 63 stagiaires, met en lumière la même prépondérance des apprentissages reliés au développement des ressources. Plus encore, l'analyse des deux chercheuses québécoises démontre que seulement trois stagiaires (sur 63) pensent avoir réalisé des apprentissages en lien avec la compétence « adaptation de l'intervention aux caractéristiques des élèves », sous laquelle nous pourrions classer la compétence multiculturelle. Dans une autre perspective, et sans se préoccuper des différences culturelles, Boudreau (2001) a entrepris une étude de cas qui illustre comment il est possible qu'un stagiaire développe l'habileté d'adapter son approche d'enseignement aux caractéristiques des groupes-classes pris en charge. Les indices utilisés par le chercheur pour appuyer ces affirmations sont la capacité de « faire la différence entre une routine d'enseignement et l'apprentissage des élèves » et l'habileté de « chercher les jeunes » (Boudreau, 2001, p. 79). Ces deux habiletés renvoient aux principes de la pédagogie différenciée, dans laquelle nous avons inscrit l'éducation multiculturelle. Il en ressort que les apprentissages de stage en lien avec la différenciation de l'approche éducative peuvent se réaliser dans certaines conditions favorables, dont le type d'accompagnement dispensé par les enseignants associés et les caractéristiques personnelles du stagiaire. Ainsi, l'accompagnement dont le stagiaire au centre de l'étude de Boudreau (2001) a bénéficié pendant son stage a ciblé le développement desdites habiletés. Au contraire, Gervais et Desrosiers (2005) ne traitent en profondeur ni des caractéristiques personnelles des participants, ni de l'approche d'accompagnement des enseignants associés en lien avec la compétence d'adaptation de l'intervention aux caractéristiques des élèves. Afin de corroborer ces remarques sur le type d'accompagnement reçu en stage, la sous-section suivante traitera du contexte d'apprentissage spécifique à chacun des participants.

Le contexte d'apprentissage

Les apprentissages de stage semblent avoir été influencés par le contexte d'apprentissage, défini par des conditions individuelles des stagiaires et par des conditions externes reliées au milieu de stage. Les sous-sections suivantes traiteront des liens entre les parcours de formation professionnalisante des participants et chacune de ces deux composantes du contexte d'apprentissage.

CONDITIONS INDIVIDUELLES

Nous regroupons sous les conditions individuelles des participants l'expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle (famille, amis, voyages, lectures), mais aussi l'expérience de travail et la formation formelle suivie en lien avec l'éducation multiculturelle. Des questions spécifiques ont exploré ces aspects lors de la première entrevue. L'analyse des données a fait émerger que, pour les participants nés à l'extérieur du Canada, l'expérience d'immigration représentait également un aspect pertinent de l'expérience personnelle.

Le tableau 2 rend compte des conditions individuelles des participants, incluant leurs représentations initiales des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Des neuf participants à la recherche, trois (Sophie, Chantal et Josée) perçoivent comme limitée leur expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle. Les trois étudiantes-maîtres ont vécu dans des milieux perçus comme homogènes, même si, dans certains cas, il s'agissait de milieux où se côtoyaient Francophones, Anglophones et Autochtones. Trois autres participants d'origine canadienne ont indiqué l'hétérogénéité perçue du milieu d'origine (Nathalie et Joël) ou bien les voyages (Stéphane et Joël) comme facteurs ayant contribué à leur ouverture au multiculturalisme. Enfin, trois participants (Rachida, Indira et Noam) ont évoqué à ce titre leur expérience d'immigration. Cinq participants ont déclaré avoir de l'expérience de travail en milieu pluriethnique – Stéphane dans le domaine des relations publiques, Rachida, Indira, Noam et Joël en enseignement. Quatre participants ont suivi, durant leur programme de formation initiale à l'enseignement, un cours dédié à la gestion de la classe en milieu pluriethnique minoritaire, ce qui compte comme formation en lien avec l'éducation multiculturelle, antérieure aux stages d'enseignement.

Tableau 2

Les conditions individuelles des participants à la recherche

	Expérience personnelle	Expérience de travail en milieu pluriethnique	Formation antérieure	Représentation initiale de la compétence multiculturelle
Sophie	Limitée	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques
Chantal	Limitée	Aucune	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, savoir-faire

Josée	Limitée	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques
Rachida	Immigration	Oui – enseignement	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, savoir-faire, compréhension de la politique de l'école
Stéphane	Voyages	Oui – relations publiques	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Attitudes positives, connaissances théoriques, savoir-faire
Nathalie	Milieu d'origine	Aucune	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, savoir-faire
Indira	Immigration	Oui – enseignement	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Connaissances théoriques, savoir-faire
Noam	Immigration	Oui – enseignement	Dans le programme de formation initiale à l'enseignement	Attitudes positives, capacité d'examen critique, savoir-faire
Joël	Milieu d'origine, voyages	Oui – enseignement	Aucune	Attitudes positives, connaissances théoriques, capacité d'examen critique, savoir-faire, relations avec les parents

À travers la variété des neuf cas, il se dégage une certaine récurrence au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant telle que représentée lors de la première entrevue. Sans vouloir établir des corrélations que seule une recherche à grande échelle pourrait mettre en évidence, nous nous permettons d'avancer que la conception de la compétence multiculturelle de l'enseignant s'appuie sur les conditions internes de la personne. Il est intéressant de souligner, par exemple, les similarités entre Sophie et Josée, les deux participantes qui, sans expérience de travail pertinente ni formation liée à la problématique, percevaient aussi comme non significative leur expérience personnelle; leurs conceptions initiales de la compétence multiculturelle comportent les mêmes dimensions. Au pôle opposé, les participants qui percevaient comme significative leur expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle portaient d'une conception plus proche du modèle théorique adopté par la présente recherche. La formation formelle semble compenser le manque d'expérience personnelle, tel que le prouve le cas de Chantal. Les participants ayant une expérience personnelle perçue comme riche semblent, de leur côté, moins ouverts à la formation théorique (tel est le cas, par exemple, de Stéphane ou encore d'Indira). Ils restent toutefois réceptifs à la formation pratique en milieu de stage.

Par ailleurs, les conditions individuelles retenues n'expliquent pas en totalité les variations entre les conceptions des participants. Un seul argument à l'appui : la comparaison entre Rachida, Indira et Noam, tous trois immigrants et ayant de l'expérience d'enseignement en milieu pluriethnique, met en lumière que ces participants entretenaient des représentations assez différentes de la compétence multiculturelle de l'enseignant. D'autres éléments, tels les conceptions de l'apprentissage et de l'enseignement, ou encore l'état identitaire culturel et professionnel des participants, jouent probablement un rôle important. Des suggestions en faveur du rôle joué par le facteur « conception de l'apprentissage et de l'enseignement » se trouvent par exemple dans le cas de Rachida, notamment lorsqu'elle parle de la mission de l'enseignant de « faire passer le curriculum », en contraste avec la conception implicite d'autres participants, pour qui l'apprentissage n'a pas pour but final le contenu curriculaire (Joël). L'état identitaire, quant à lui, transparait dans le témoignage de Noam, quand il parle de la nécessité de valoriser l'élève, en faisant référence à son expérience d'élève qui se sentait peu valorisé, et dans celui de Sophie, quand elle parle de l'« effacement » de sa propre identité culturelle devant les groupes-classes pluriethniques.

À la suite de cette analyse, nous suggérons qu'une riche expérience personnelle en lien avec la diversité ethnoculturelle ainsi que l'expérience de travail contribuent à créer une conception de l'apprentissage et de l'enseignement ainsi qu'un état identitaire culturel et professionnel qui favorisent la création d'une conception de la compétence multiculturelle proche du modèle théorique sous-jacent à cette recherche. Cependant, ces mêmes deux conditions individuelles rendent les étudiants-maîtres moins réceptifs à la formation théorique. Ils s'avèrent en revanche très ouverts à la formation pratique.

En l'absence d'une expérience personnelle et de travail pertinente, la conception de la compétence multiculturelle de l'enseignant en recouvre les aspects les plus évidents, soit les attitudes positives et les connaissances théoriques. Dans ce cas, nous avons observé une plus grande réceptivité à la formation théorique, complétée par des attentes tout aussi élevées au sujet de la formation pratique. Mais observons, dans ce qui suit, comment les conditions reliées précisément aux stages ont influencé les conceptions des participants et quelles conséquences nous pouvons en tirer en lien avec le processus de construction de leur compétence multiculturelle.

Conditions externes

Sous les conditions externes susceptibles d'influencer la construction de la compétence multiculturelle de l'étudiant-maître, nous regroupons : les caractéristiques des groupes-classes, la politique de l'école en lien avec la pluriethnicité ainsi qu'en lien avec l'encadrement des stagiaires, les caractéristiques du corps professoral, l'enseignant associé et le superviseur de stage. Des descriptions de ces aspects ont été sollicitées durant chacune des entrevues. Des écrits au sujet de la formation générale en stage (Gervais et Desrosiers, 2005) appuient par ailleurs ce choix de regroupement provenant de notre recherche. Le tableau 3 fait la synthèse des conditions externes des participants à notre étude.

Tableau 3

Les conditions externes des participants à la recherche et la représentation finale de la compétence multiculturelle de l'enseignant

	Groupes-classes	Politique de l'école	Corps professoral	Enseignant associé	Superviseur de stage	Représentation finale de la compétence multiculturelle
Sophie Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Peu expérimentée	Expérimenté	Attitudes positives; capacité à apprendre des élèves; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentés; une enseignante d'origine libanaise	Expérimenté	
Chantal Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimenté	Expérimenté	Attitudes positives; capacité d'examen critique et de rajustement; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Homogènes	Non	Diversifié	Expérimenté	Expérimenté	
Josée Stage 1	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentée	Expérimentée	
Rachida Stage 1	Pluriethniques	Oui	Diversifié	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; capacité d'examen critique et de rajustement; connaissances théoriques; savoir-faire; compréhension de la politique de l'école
Stage 2	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Stéphane Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; connaissances théoriques; capacité d'examen critique et de rajustement; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentés; une enseignante d'origine libanaise	Expérimentée	

Nathalie Stage 1	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; capacité de perfectionnement et d'auto-perfectionnement; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Homogènes	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Indira Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; capacité d'examen critique et de rajustement; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Noam Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; capacité d'examen critique et de rajustement; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	
Joël Stage 1	Pluriethniques	Non	Homogène	Expérimentée	Expérimentée	Attitudes positives; capacité d'examen critique et de rajustement; connaissances théoriques; savoir-faire
Stage 2	Pluriethniques	Non	Diversifié	Expérimentée	Expérimentée	

Chacun des neuf participants a effectué deux stages d'enseignement. À l'exception de Nathalie, qui a suivi ses deux stages dans des écoles desservant une population étudiante plutôt homogène, les huit autres participants ont suivi au moins un stage dans des écoles pluriethniques. Ainsi, Chantal, Josée et Rachida ont perçu comme homogène le milieu d'un de leurs stages respectifs, tandis que Sophie, Stéphane, Indira, Noam et Joël ont eu à enseigner à des groupes diversifiés du point de vue ethnoculturel. À la pluriethnicité de la population étudiante ne correspondait pas toujours, selon les perceptions des participants, une diversité ethnoculturelle du corps professoral. Des 18 stages effectués, seulement cinq se sont déroulés dans des écoles où œuvraient des enseignants d'autres origines que canadienne. Rachida est la seule participante à avoir observé la mise en place d'une politique explicite en lien avec le multiculturalisme dans l'école où elle a effectué son premier stage.

Pour les fins de cette recherche, nous avons qualifié comme « expérimenté » l'enseignant associé ou le superviseur de stage qui comptait plus de cinq années d'expérience d'enseignement, d'accueil et de supervision de stagiaires. La grande majorité des enseignants associés qui ont encadré les stagiaires participants à notre étude étaient expérimentés. Seulement Sophie et Joël, durant leur premier stage,

ont été encadrés par des enseignantes associées peu expérimentées. Quant aux origines ethniques, seulement deux enseignantes associées n'étaient pas nées au Canada. Tous les superviseurs de stages étaient expérimentés, selon les témoignages des participants.

À la suite des deux stages d'enseignement, les représentations qu'entretenaient la plupart des participants au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant comprenaient les quatre dimensions présentes dans le modèle théorique initial, soit les attitudes positives, la capacité d'examen critique et de rajustement, les connaissances théoriques et les savoir-faire. Josée reste la seule qui, au moment de l'entrevue bilan, n'avait pas encore formulé une conception articulée à l'égard de la capacité d'examen critique. La définition de Nathalie de la « capacité de perfectionnement et d'auto-perfectionnement » se rapproche de ce que nous avons appelé « capacité d'examen critique et de rajustement »; nous avons toutefois conservé les mots exacts de la participante, d'une part parce que les deux réalités ne se recouvrent pas parfaitement, et d'autre part pour rester fidèle autant à l'esprit qu'à l'expression de la participante.

La comparaison entre les conceptions des participants avant et après leur formation professionnalisante met en évidence l'ajout, à la suite des stages, de certaines dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Cet enrichissement concerne en premier lieu les dimensions « capacité d'examen critique et de rajustement » (Sophie, Stéphane, Indira et Nathalie) et « savoir-faire » (Sophie et Josée).

Les stages d'enseignement ont influencé les conceptions des participants au sujet des dimensions de la compétence multiculturelle. Les étudiants-maîtres ont décrit, à la suite de leur formation professionnalisante, le profil de l'enseignant compétent du point de vue multiculturel, tel qu'il apparaissait à leurs yeux au moment de l'entrevue bilan. Tout en étant un aspect important du processus de construction de leur propre compétence multiculturelle, cela ne rend pas compte de leurs apprentissages, et encore moins des liens entre les facteurs les ayant influencés. La sous-section essaiera de mettre en lumière comment les différentes conditions, individuelles et externes, ont interagi pour favoriser le processus de construction de la compétence multiculturelle chez les participants.

Les facteurs qui ont influencé la construction de la compétence multiculturelle

Les six facteurs suivants ont influencé les apprentissages de stage des participants : l'interaction avec les élèves, la réflexion personnelle, les échanges avec les pairs, les échanges avec les enseignants associés, les échanges avec les autres membres de l'équipe-école et les interactions avec les parents. Les quatre premiers se retrouvent dans le modèle logique de la présente étude, tandis que les deux autres, soit les échanges avec les membres de l'équipe-école et les interactions avec les parents, ont émergé de la recherche.

L'analyse des discours des participants a permis de classer les facteurs mentionnés par ordre d'importance, compte tenu de leur fréquence et de l'ordre d'apparition dans les témoignages recueillis. Ainsi, l'interaction avec les élèves vient au premier plan, tant du point de vue de la fréquence (huit participants sur neuf) que dans l'ordre du discours. La réflexion personnelle suit de près, mentionnée par

huit participants en deuxième lieu. Le facteur « échanges avec les pairs », invoqué par cinq participants, se classe troisième. Enfin, les échanges avec les enseignants associés viennent en quatrième position, étant mentionnés par quatre participants. Une seule participante a nommé ce facteur « encadrement », ce qui semble toucher à des aspects plus profonds que les « échanges » dont parlent les trois autres. En effet, tandis que les échanges mentionnés par Sophie, Stéphane et Rachida se sont limités à des discussions générales sur les enjeux de la diversité, l'encadrement auquel faisait référence Josée a porté sur des aspects précis du fonctionnement de l'enseignant en milieu pluriethnique. Par conséquent, nous regroupons les deux types d'intervention sous la catégorie « interaction avec les enseignants associés », et faisons la distinction entre « échange » et « encadrement ». Enfin, les échanges avec les parents sont mentionnés par deux participants (Stéphane et Joël), tandis que les échanges avec les autres membres de l'équipe-école apparaissent dans le témoignage d'une seule participante (Rachida).

Les huit participants qui ont effectué au moins un stage en milieu pluriethnique (la seule exception est Nathalie, qui a effectué ses deux stages en milieu homogène) ont perçu l'interaction avec les élèves comme étant le facteur le plus important ayant influencé leurs apprentissages pendant les deux stages d'enseignement. Par l'interaction avec les élèves, on comprend la relation pédagogique que les stagiaires ont établie avec les groupes-classes, incluant la participation à certaines activités parascolaires ainsi que les échanges avec les parents. Enseigner à des groupes-classes pluriethniques semble avoir influencé de manières différentes chacun des participants. L'analyse de leurs discours dévoile toutefois certaines ressemblances. Premièrement, les participants qui percevaient comme non significative leur expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme (Sophie, Chantal et Josée) ont avoué avoir réalisé des apprentissages significatifs du point de vue des attitudes et des connaissances théoriques (pratiques culturelles, plus précisément certaines normes de politesse, et produits culturels). Les mêmes trois participantes parlent plus en termes de « sensibilisation » et de « prise de conscience » au sujet des dits apprentissages, et invoquent plus souvent que les autres participants des postures telles la curiosité, la découverte, la mise en question de leurs postulats antérieurs. Dans le cas des autres participants, qui considéraient comme significative leur expérience personnelle en lien avec le multiculturalisme, les apprentissages en lien avec les attitudes sont perçus soit comme inexistantes (Joël), soit comme portant davantage sur les enjeux pédagogiques de la problématique (Noam, Stéphane, Indira, Rachida) que sur les aspects de développement personnel du stagiaire.

La réflexion personnelle se classe deuxième par ordre d'importance parmi les facteurs ayant influencé les apprentissages. Une seule participante ne la mentionne pas (Chantal), tandis que pour les autres, la réflexion est toujours invoquée après l'interaction avec les élèves. Il faut préciser que deux participants (Sophie et Noam) ont explicitement affirmé que la participation à la recherche a déclenché et orienté ce processus de réflexion. L'analyse des discours des participants nous laisse croire que ce facteur a agi essentiellement sur les attitudes, la capacité d'examen critique et de rajustement ainsi que sur le savoir-faire. La réflexion a été alimentée par l'interaction avec les élèves et par les connaissances théoriques acquises sur leurs origines et cultures, et a eu comme résultat la sensibilisation aux différences, la mise

en question de sa propre position dans le monde et la prise de conscience de la nécessité de contribuer, par son enseignement, à l'implantation des principes d'équité et de justice sociale.

Les échanges avec les pairs, mentionnés par cinq participants (Sophie, Josée, Rachida, Stéphane et Joël), semblent avoir influencé tout d'abord l'intégration des stagiaires dans le milieu de stage. Ils ont eu la chance de partager leurs inquiétudes, les difficultés auxquelles ils se confrontaient ainsi que les éventuelles solutions. Ces observations rencontrent d'ailleurs les résultats d'autres recherches en lien avec les apprentissages en stage d'enseignement (Boudreau, 2001; Gervais et Desrosiers, 2005). Pour ce qui est de la compétence multiculturelle, les échanges avec les pairs d'origine immigrante ont joué un rôle important (« C'est fascinant de voir les groupes divers. Il y a beaucoup de gens d'autres cultures dans chaque cours. [...] Je prenais pour acquis que ce que nous faisons c'est normal. De discuter avec mes collègues, je comprends que ce n'est pas le cas et qu'il y a des manières différentes de faire. Par exemple, mon collègue du Congo parle de son expérience, de ce qui se fait et de comment ça se fait dans son pays. À l'entendre parler, je me rends compte que l'éducation peut se faire aussi autrement que chez nous, et avec de très bons résultats. En même temps, je ne pourrais pas dire en quoi consistent les différences. Il y a probablement des recherches qui le disent, mais moi, je sais seulement que ça se fait autrement. » – Sophie).

Les interactions avec les enseignants associés occupent une place particulière et paradoxale parmi les facteurs ayant influencé les apprentissages de stage des participants. L'encadrement des enseignants associés comptait parmi les facteurs les plus importants d'influence attendus par les neuf étudiants interviewés avant le début de leur premier stage. Les témoignages recueillis tout au long de cette recherche mettent en lumière que ce facteur n'a pas agi comme attendu. En effet, seulement quatre participants ont admis l'influence de ce facteur; tandis que trois d'entre eux en parlent en termes d'« échanges », une (Josée) l'appelle « encadrement ». Selon notre interprétation, ce que les trois étudiants-maîtres ont appelé « échanges » a une portée générale; en effet, les trois participants ont fait référence à des discussions, à des réponses données par les enseignants associés à certaines questions posées par les stagiaires, et même à certaines remarques et commentaires spontanés des enseignants associés, en lien avec la diversité ethnoculturelle ou bien avec certains élèves. D'une façon paradoxale, plusieurs de ces références portent sur des réserves ou sur des préjugés des enseignants associés : « Je pense que l'enseignant associé avait des préjugés à l'égard des minorités ethniques, il ne leur accordait pas de crédit et leur moindre erreur renforçait sa représentation déjà assez négative. » (Stéphane). D'autres participants ont d'ailleurs rapporté des incidents allant dans la même direction, sans toutefois inclure explicitement le facteur « échanges avec l'enseignant associé » parmi les facteurs considérés comme significatifs pour leurs apprentissages (« Ça a été une bonne expérience. J'ai appris à être plus ferme et à exprimer mes attentes. Mais en termes d'éducation multiculturelle, rien ne s'est passé entre les enseignants associés et moi... » – Rachida). En nous basant sur leurs affirmations, nous nous permettons d'interpréter cette situation comme un facteur ayant déclenché la réflexion personnelle chez les stagiaires concernés (c'est le cas, par exemple, de Nathalie, d'Indira et de Noam). Cela expliquerait,

selon nous, le fait que la plupart des stagiaires rapportent la « sensibilisation » ou la « prise de conscience » au sujet des savoir-faire, et non pas des apprentissages concrets.

Josée reste la seule participante qui a parlé de l'« encadrement » de l'enseignante associée durant son premier stage en milieu pluriethnique. La stagiaire a perçu plus de rigueur dans l'intervention formative dispensée pendant le stage en question. La perception de ses apprentissages de stage en fait d'ailleurs preuve, Josée étant également la seule à avoir mis en lien direct l'encadrement de l'enseignante associée et un apprentissage de stage, soit la formation des équipes de travail.

L'interaction avec les parents (Stéphane et Joël) et les échanges avec les autres enseignants œuvrant dans l'école d'accueil du stagiaire (Rachida) comptent aussi parmi les facteurs d'influence. Dans le cas de Stéphane, l'interaction avec les parents semble avoir alimenté sa réflexion autour de certains contenus culturels, sans toutefois influencer d'une façon significative ses apprentissages. Joël, en revanche, a tiré profit, du point de vue pédagogique, de ses interactions avec les parents, et a essayé de conceptualiser ses observations. Pour sa part, Rachida a souligné la contribution que les autres membres de l'équipe-école pourraient avoir à la formation des stagiaires.

Plusieurs conditions externes n'ont pas influencé de manière significative les apprentissages des stagiaires. Il s'agit de l'encadrement du superviseur de stage, de la matière enseignée et du niveau d'enseignement, facteurs qui n'ont pas été mentionnés par les étudiants-maîtres suivis. Les superviseurs de stage ont été perçus comme des « arbitres » ou des « administrateurs » dont le rôle se limitait à faire le lien administratif entre l'université et le milieu de stage et à intervenir pour résoudre les éventuelles situations difficiles. Aucun superviseur de stage ne semble avoir contribué à la construction de la compétence multiculturelle des participants à notre recherche. Cette conclusion corrobore le fait que des aspects en lien avec la compétence multiculturelle n'étaient pas pris en considération lors de l'évaluation.

La matière enseignée et le niveau d'enseignement, bien que les participants ne les aient pas mentionnés parmi les facteurs ayant influencé la construction de leur compétence multiculturelle, ont agi dans plusieurs cas comme déclencheurs de réflexion. Par exemple, Stéphane a réfléchi au choix des textes littéraires proposés aux élèves, Noam s'est interrogé au sujet de l'exploitation des œuvres d'art pour faire de l'éducation multiculturelle, tandis que Josée a profité de son cours d'hôtellerie et de tourisme pour faire connaître certains aspects culturels aux élèves.

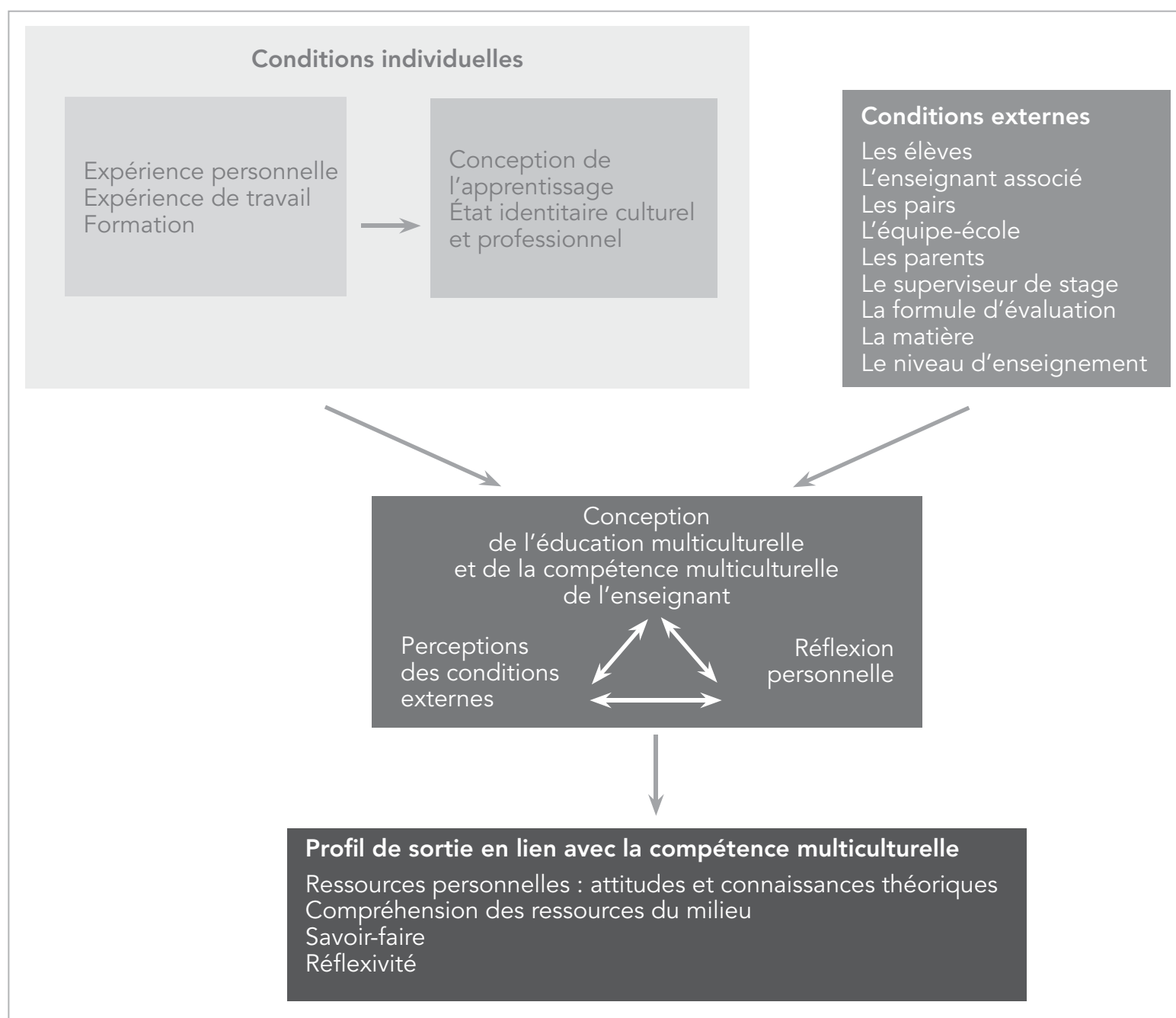
À la lumière de l'interprétation des résultats de recherche, nous proposons un modèle dynamique de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, que nous représentons dans la figure 1. Le processus de construction de la compétence multiculturelle semble ancré dans la conception des stagiaires de l'éducation multiculturelle et de ladite compétence. Cette conception découle de certaines conditions individuelles que nous supposons être la conception de l'apprentissage et de l'enseignement et l'état identitaire culturel et professionnel et influence les perceptions que les stagiaires ont des conditions externes de leurs stages. Mais cette conception

change sous l'influence des conditions externes, à la suite de la réflexion personnelle déclenchée par les perceptions desdites conditions. Le profil de sortie, ou la compétence acquise à la suite des stages, dépendrait de la conception de l'éducation multiculturelle et de la compétence multiculturelle. Le profil de sortie devrait être compris comme une étape dans un processus évolutif qui se poursuivra probablement au long de la carrière enseignante de la personne.

Ce modèle se veut un outil en même temps explicatif et pragmatique. Explicatif, dans la mesure où il cherche à rendre compte des facteurs qui influencent la construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, des caractéristiques du processus même et des contraintes qui régissent les profils de sortie. Pragmatique, puisqu'il pourrait servir à la mise en place d'un dispositif de formation qui mène à l'acquisition des compétences désirées.

Figure 1 :

Le processus de construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante



Après avoir examiné comment les différents facteurs interviennent tout au long du processus de construction de la compétence multiculturelle, il est opportun d'examiner le processus même. C'est précisément l'objectif de la section suivante.

La construction de la compétence multiculturelle pendant la formation professionnalisante, un parcours d'apprentissage expérientiel inachevé?

Rappelons que, selon Kolb (1984), l'apprentissage se fait en quatre temps, soit : a) l'expérience concrète; b) l'observation réfléchie; c) la conceptualisation abstraite et d) l'expérimentation active. Tous les participants, à l'exception de Nathalie, ont eu la chance d'effectuer au moins un stage d'enseignement en milieu pluriethnique. Enseigner à des groupes-classes pluriethniques constituerait l'expérience concrète, dans les termes de Kolb (1984). En outre, tous les participants ont affirmé avoir réfléchi aux expériences vécues pendant les stages. Deux stagiaires (Sophie et Noam) ont avoué que la participation à la recherche a déclenché et orienté leur réflexion. Le fait que l'intervention des enseignants associés et des superviseurs de stages qui ont accompagné les étudiants-maîtres n'a touché que très rarement à des aspects en lien avec l'éducation multiculturelle nous encourage à croire que c'est bien le cas des autres participants également, bien que ceux-ci n'en aient pas pris conscience. L'observation réfléchie est restée par conséquent au gré des stagiaires, non stimulée ni orientée par les intervenants supposés les guider dans leurs apprentissages.

L'encadrement non systématique en lien avec l'éducation multiculturelle véhicule la représentation de l'éducation multiculturelle comme un aspect secondaire (par exemple, Sophie, Nathalie, Stéphane, Noam et Joël se concertent pour affirmer que, selon leurs observations, ce n'est pas un enjeu pris en compte dans les écoles). Une dissonance apparaît toutefois entre les représentations des participants au sujet de l'éducation multiculturelle et cette représentation implicitement véhiculée dans les milieux où les neuf étudiants-maîtres ont suivi leur formation pratique. À l'issue de leurs expériences de stages, les participants ont rejeté cette représentation de l'éducation multiculturelle comme problématique marginale pour l'enseignement. Ils ont tous exprimé l'opinion que, au contraire, l'éducation multiculturelle devrait préoccuper davantage les intervenants en éducation. Cela nous permet de conclure que la conceptualisation abstraite s'est réalisée, elle aussi, au gré des stagiaires, et que parfois les résultats du processus de conceptualisation vont contre les représentations véhiculées par les intervenants (Nathalie ou Indira).

Enfin, peu de participants (Josée et Joël) ont affirmé avoir eu la chance d'apprendre ou de mettre à l'œuvre des savoir-faire pendant les deux stages. Nous pouvons par conséquent en tirer la conclusion que l'étape d'expérimentation active est quasi absente de la formation des stagiaires en lien avec la compétence multiculturelle.

Cette lecture de la perspective de l'apprentissage expérientiel apporte un éclairage supplémentaire sur le processus de construction de la compétence multiculturelle vécu par les neuf participants à notre recherche. Premièrement, cette piste d'interprétation explique les types d'apprentissages perçus comme

accomplis par les étudiants-maîtres suivis. Les apprentissages en lien avec les attitudes, la capacité d'examen critique et de connaissances théoriques (surtout des pratiques culturelles), enregistrés par la plupart des participants, semblent avoir résulté de la conceptualisation abstraite, étape franchie par les stagiaires même en l'absence de l'accompagnement des enseignants associés ou des superviseurs de stage. La participation à la recherche semble avoir contribué à ces apprentissages, dans la mesure où les participants ont accepté d'entreprendre une démarche d'observation et de réflexion guidée par les questions des entrevues. Au contraire, les apprentissages en lien avec les savoir-faire nécessitaient l'expérimentation active en salle de classe. Comme l'éducation multiculturelle ne constituait pas un aspect pris en considération pendant la grande majorité des stages, il n'est pas étonnant que les stagiaires n'aient pu franchir cette étape.

Un deuxième point porte sur l'écart, qui peut sembler paradoxal, entre la représentation de l'éducation multiculturelle comme aspect marginal, véhiculée apparemment dans les milieux de stage, selon la perception des participants, et la représentation des stagiaires qui, au terme de leur formation, ont réaffirmé l'importance et la pertinence de l'éducation multiculturelle. Nous mettons cette situation sur le compte du manque d'accompagnement pendant les étapes d'observation réfléchie et de conceptualisation abstraite. Laissés à eux-mêmes, les stagiaires ont interprété les situations qui ont retenu leur attention selon leurs propres conceptions et sont arrivés à des représentations cohérentes avec ces dernières. Si la formation reçue en lien avec la construction de la compétence multiculturelle peut être interprétée comme un parcours d'apprentissage expérientiel inachevé, voyons dans ce qui suit quel modèle de formation professionnalisante privilégieraient les participants à la présente recherche.

Vers un modèle de formation professionnalisante qui favorise la construction de la compétence multiculturelle des étudiants-maîtres

Lors de l'entrevue bilan, organisée avec chacun des participants à la fin de leur formation professionnalisante, ceux-ci ont suggéré des améliorations possibles à l'encadrement reçu pendant les stages. Nous avons regroupé et interprété ces suggestions en lien avec les étapes de l'apprentissage expérientiel selon Kolb (1984) :

- a. Organiser les stages de façon à ce que chaque étudiant effectue au moins un stage en milieu pluriethnique. Cet énoncé met en lumière le besoin ressenti par les étudiants d'avoir la possibilité de l'expérience concrète de l'enseignement à des groupes-classes pluriethniques. Selon notre interprétation, l'expérience concrète favoriserait le développement des ressources personnelles de la compétence multiculturelle du futur enseignant. En effet, nous avons montré que les participants ont tous perçu comme acquises des attitudes positives et certaines connaissances théoriques, surtout reliées aux pratiques culturelles. Toutefois, des contraintes administratives et logistiques de placement en stage rendent difficilement contrôlable le choix du milieu d'accueil par la faculté.
- b. Inclure les aspects reliés à la compétence multiculturelle dans la grille d'évaluation des stages offrirait la possibilité aux stagiaires de parcourir les étapes d'observation réfléchie, de conceptualisation abstraite et d'expérimentation active pendant leur formation

professionnalisante. Tel que montré ci-dessus, la participation à la présente recherche a stimulé l'observation réfléchie, qui ne se serait probablement pas produite autrement. Les résultats de recherches sur la formation en stage reliée à d'autres compétences de l'enseignant (Boutet, 2002; Gervais et Correa Molina, 2005; Gosselin, 2005; Portelance, 2006) nous laissent croire que l'observation réfléchie est déclenchée par les discussions avec les enseignants associés, soit en vue de préparer une leçon, soit pour échanger après une activité d'enseignement. Ces recherches démontrent qu'il s'agit d'une démarche qui contribue largement au développement des compétences du futur enseignant. Pour ce qui est des participants à notre recherche, cette étape a été vécue d'une façon solitaire et non guidée, ce qui risque de donner lieu à des généralisations hâtives dans la phase de conceptualisation abstraite. Enfin, les étudiants-maîtres interviewés ont suggéré que les stages leur donnent la chance de mettre en pratique certaines stratégies inclusives, ce qui équivaut à exprimer le besoin de parcourir l'étape d'expérimentation active.

- c. Former les enseignants associés et les superviseurs de stage à encadrer la construction de la compétence multiculturelle des stagiaires. L'enseignant associé et le superviseur de stage devraient guider le stagiaire lors de l'observation réfléchie, de la conceptualisation abstraite et de l'expérimentation active. L'observation réfléchie contribuerait au développement de la réflexivité ainsi qu'à la compréhension des ressources du milieu. La conceptualisation abstraite, pour sa part, conduirait à la prise de conscience des savoir-faire reliés à la compétence multiculturelle. Finalement, l'expérimentation active mettrait à épreuve les principes et stratégies issus de l'étape précédente.

CONCLUSIONS

Cette étude a proposé une formalisation du processus de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant, tel que perçu par des étudiants-maîtres lors de stages professionnels. L'analyse des résultats a identifié les apprentissages réalisés ainsi que les facteurs qui les ont influencés. Interprétés dans la perspective de l'apprentissage expérientiel (Kolb, 1984), les parcours des neuf participants s'avèrent inachevés, principalement en raison du manque d'encadrement spécifique. Un modèle d'encadrement pendant les stages d'enseignement inspiré de la théorie de l'apprentissage expérientiel a émergé de cette recherche. Selon les participants, ces suggestions conduiraient à la construction de la compétence multiculturelle des futurs enseignants, dimension professionnelle considérée comme importante dans le contexte canadien et mondial actuel.

Menée auprès d'un petit nombre de participants et prenant en considération seulement le point de vue des étudiants-maîtres, cette étude ne saura prétendre à la généralisation de ses conclusions. Des recherches descriptives futures pourront documenter le modèle proposé de construction de la compétence multiculturelle de l'enseignant en utilisant un plus grand nombre de participants et en ajoutant des catégories qui sont apparues comme significatives, mais qui ne comptaient pas dans notre cadre de référence (par exemple, l'état identitaire des stagiaires). Les perceptions des enseignants-associés et des superviseurs de stage devraient également être considérées. Dans une démarche de

recherche-action, le modèle proposé d'encadrement des stagiaires pourrait être expérimenté en stage d'enseignement pour ainsi vérifier sa transférabilité à la construction de compétences autres que la compétence multiculturelle.

Notes de l'auteur

1. Cette recherche a été rendue possible grâce à l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines.
2. Sans le support constant et les critiques éclairantes de Renaud Arnaud, cette étude serait restée un projet jamais accompli.

Références

- 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, p. 233-258.
- Astolfi, J. P. (2003). Le métier d'enseignant entre deux figures professionnelles. Dans J.-P. Astolfi (éd.), *Éducation et formation: nouvelles questions, nouveaux métiers*, p. 23-52. Issy les Mouli-neaux : ESF.
- Banks, J. A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. Dans J. A. Banks et C. A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, p. 189-207. Toronto: Allyn and Bacon.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), p. 65-84.
- Boutet, M. (2002). Pour une meilleure compréhension de la dynamique de la triade. Dans M. Boutet et N. Rousseau, *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages*, p. 81-95. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Cook, D. W. et Van Cleaf, D. W. (2000). Multicultural perceptions of 1st-year elementary teachers' urban, suburban, and rural student teacher placements. *Urban Education*, 35(2), p. 165-174.
- Duarte, V. et Reed, T. (2004). Learning to teach in urban settings. *Childhood Education*, 80(5), p. 245.
- Gervais, C. et Correa Molina, E. (2005). *De l'enseignant au stagiaire : donner accès à son expérience*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 411-426. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gervais, C. et Desrosiers, P. (2005). *L'école, lieu de formation d'enseignants. Questions et repères pour l'accompagnement de stagiaires*. Québec : 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.
- Gosselin, M. (2005). *Les conceptions du rôle de l'enseignant associé et leur impact sur les savoirs valorisés lors d'un deuxième stage en enseignement au secondaire*. Dans C. Gervais et L. Portelance (Dir), *Des savoirs au coeur de la profession enseignante. Contextes de construction et modalités de partage*, p. 427-442. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- Gremion, L. (2006). Apprendre à voir l'Autre: pour une formation des enseignants à l'accueil de la diversité. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 13-34.
- Hemingway, P. (2003). La pratique professionnelle, source de théorie : comment ça marche? Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, p. 189-200. Québec : Les Éditions Logiques.
- Holborn, P. (2003). Devenir un praticien réflexif. Dans P. Holborn, M. Wideen et I. Andrews (Dir.), *Devenir enseignant. À la conquête de l'identité professionnelle*, p. 283-300. Québec : Les Éditions Logiques.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, 21(5), p. 430-445.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning – experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliff: Prentice-Hall.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- 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 Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était*. 3^e édition. Paris : Éditions d'Organisation.
- Luft, J. A., Bragg, J. et Peters, C. (1999). Learning to teach in a diverse setting: A case study of a multicultural science education enthusiast. *Science Education*, 83(5), p. 527-543.
- Mellouki, M. et Gauthier, C. (2005). *Débutants en enseignement : quelles compétences? Comparaison entre Américains et Québécois*. Les Presses de l'Université Laval.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moldoveanu, M. (2005). Le multiculturalisme canadien: une politique efficace? Réflexion sur des programmes de formation initiale des maîtres en Ontario. *Revue internationale d'études canadiennes*, 32, p. 89-108.
- Moldoveanu, M. (2006). La compétence multiculturelle : condition nécessaire pour enseigner en milieu urbain? Perceptions d'étudiants-maîtres francophones. *Francophonies d'Amérique*, numéro 21, p. 151-170.
- Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants: des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), p. 31-46. <http://mje.mcgill.ca/article/view/965/766>.
- Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). Qu'apprennent les étudiants-maîtres au sujet de la gestion de classe multiculturelle pendant leurs stages d'enseignement? Dans D. Mujawamariya (éd.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 153-182. Berne : Peter Lang.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle : quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires? Dans D. Mujawamariya (dir), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, p. 44-68. Berne : Peter Lang.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 4, p. 35-54.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (1999). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. Toronto : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Portelance, L. (2006). L'apport des enseignants associés à la formation des stagiaires. Dans N. Rousseau et M. Boutet (Dir), *Pour une supervision émancipatrice*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ramburuth, P., et McCormick, J. (2001). Learning Diversity in Higher Education: A Comparative Study of Asian International and Australian Students. *Higher Education*, 42(3), p. 333-350.
- Royce, J. R. et Powell, A. (1983), *Theory of personality and individual differences: factors, systems, and processes*. Prentice Hall, New Jersey.
- Santoro, N. et Allard, A. (2005). (Re)Examining identities: Working with diversity in the pre-service teaching experience. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), p. 863-873.
- Sleeter, C. (1992). *Keepers of the american dream. A study of staff development and multicultural education*. Philadelphia: Falmer Press.
- Statistique Canada. (2003). *Recensement de la population 2001. Série « Analyses ». Portrait ethnoculturel du Canada : une mosaïque en évolution*. http://www12.statcan.ca/francais/census01/products/analytic/companion/etoimm/canada_f.cfm. Consulté le 20 octobre 2006.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* <http://www.unites.UQAM.ca/deduc/informations/GREFICOPE.htm>. Consulté le 6 avril 2006.
- Yin, R. K. (2003). *Case Study Research. Design and Methods*. Third edition. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.



..... À propos de l'auteure

Mirela Moldoveanu, Ph.D., Université du Québec en Outaouais.

Madame Moldoveanu a travaillé comme professeure adjointe à l'Université de Galati (Roumanie) et réalise des recherches postdoctorales à l'Université du Québec en Outaouais (subvention du Conseil de recherches en sciences humaines). Ses travaux portent sur l'apprentissage chez les adultes, le développement des compétences professionnelles des enseignants, l'éducation inter/multiculturelle et l'intégration socio-professionnelle des immigrants qualifiés.

..... Cet article peut être cité comme suit

Moldoveanu, M. (septembre 2007). La construction de la compétence multiculturelle perçue par des étudiants-maîtres lors de stages d'enseignement. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 1(2), article 4, p. 1-25.