Pour une conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Mirela Moldoveanu (Université de Sherbrooke)

Résumé

Dans un contexte de professionnalisation des enseignants, la compétence multiculturelle bénéficie d'un statut ambigu et controversé autant dans les discours gouvernementaux que dans la pratique enseignante. En s'appuyant sur des formalisations récentes du concept de compétence, cette étude vise à cerner le sens et le statut de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Menée auprès de neuf étudiants-maîtres francophones, cette recherche exploratoire utilisant une méthodologie qualitative interprétative propose une définition de la compétence multiculturelle de l'enseignant et discute du statut à lui accorder parmi les autres compétences professionnelles. Enfin, des suggestions de développement de ladite compétence pendant la formation initiale des enseignants sont formulées.

Abstract

In the context of teacher professionalization multicultural competence receives an ambiguous and controversial status both in the government discourse and in teaching practice. Based on recent formalizations of the concept of competence, this study aims at defining the meaning and status of teachers' multicultural competence. This exploratory research carried out with nine francophone student teachers used an interpretive qualitative methodology to propose a definition of multicultural competence for teachers, and discusses the status it should be granted among other professional competences. Suggestions are provided on how to develop this competence during initial teacher education.

Dans la continuité des idées qui prônent l'importance des approches pédagogiques différenciées (Commission des programmes d'études, 2002) et prenant en compte la diversification ethnoculturelle de la société canadienne, les décideurs en éducation ont inclus l'adaptation aux caractéristiques culturelles parmi les aspects à considérer dans l'exercice de la profession enseignante (Ministère de l'éducation du Québec - MÉQ, 2001; Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario - OEEQ, 1999). À la nécessité de "concevoir et de piloter des situations d'apprentissage/enseignement [...] en fonction des caractéristiques des élèves concernés" (MÉQ, 2001, p. 85) tout en étant "sensible aux facteurs qui influencent l'apprentissage de chaque élève" (OEEQ, 2006, p. 13), il correspondrait le besoin que la formation initiale des enseignants contribue au développement de compétences spécifiques en lien avec la prise en compte

des caractéristiques ethnoculturelles de la population étudiante. Le contenu ainsi que le statut des compétences reliées à cette dimension de la profession enseignante restent toutefois imprécis dans les documents ministériels (Toussaint et Fortier, 2002). À cette ambiguïté théorique s'ajoute le constat de la recherche empirique, qui souligne que les futurs enseignants se considèrent peu outillés à adapter leur approche à des clientèles pluriethniques (Causey, Thomas et Armento, 2000; Mujawamariya et Moldoveanu, 2006).

Par ailleurs, les études se sont penchées sur les savoirs des enseignants en lien avec le traitement des différences ethnoculturelles. Ainsi, Bennett (1999) met au centre de son modèle la communication, Toussaint et Fortier (2002) s'occupent des savoirs de l'enseignant, tandis que Ghosh (1991) réfère à des attitudes, valeurs et connaissances spécifiques, dont l'ouverture, le respect et certaines connaissances culturelles. Pour sa part, Coelho (1998) propose un guide pratique à l'intention des enseignants appelés à travailler en milieu pluriethnique, qui comprend des savoir-faire adaptés aux groupes-classes pluriethniques. Nieto (1992) et Sleeter (1992) discutent de savoir-faire ainsi que des relations avec les communautés. Banks (1989) inclut dans son inventaire des savoir-faire, des attitudes et des capacités d'examen critique et de rajustement. Enfin, Perrenoud (2004) traite de la conception de "dispositifs de différenciation" ainsi que de la gestion de l'hétérogénéité et de la lutte contre les préjugés et les discriminations.

Il semble, à la suite de ce bref aperçu des écrits sur le sujet, que, si les décideurs réservent une place incertaine à la compétence multiculturelle de l'enseignant, la recherche, pour sa part, l'a définie de façon fragmentaire et qui reste peu mise à profit par les programmes de formation initiale des maîtres. Visant à répondre au besoin de conceptualisation de la compétence multiculturelle de l'enseignant en vue d'une restructuration de l'offre de formation, ce texte proposera des réponses aux trois questions suivantes: Quelles sont les dimensions constitutives de la compétence multiculturelle de l'enseignant? Quel statut lui accorder dans l'ensemble des compétences de l'enseignant? Comment les programmes de formation initiale à l'enseignement pourraient-ils contribuer au développement de la compétence multiculturelle des futurs enseignants?

Ce texte, structuré en cinq parties, commencera par expliciter le cadre de référence qui sous-tend notre recherche. La deuxième partie fera état de l'approche méthodologique, tandis que la troisième présentera les résultats. Il s'ensuit l'interprétation dans la quatrième partie. Enfin, les conclusions discuteront des forces et des limites de l'étude et proposeront des pistes de recherches futures.

CADRE THÉORIQUE: BREF APERÇU DU CONCEPT DE COMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

Définie, en psychologie du travail, 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). L'axe de l'action contextualisée représente la réponse pertinente en situation concrète et de la performance mesurable. L'axe des ressources disponibles renvoie à la fois aux ressources personnelles du professionnel (aptitudes, qualifications, savoirs) et aux ressources de son milieu. Enfin, l'axe de la réflexivité introduit la distanciation nécessaire pour que le professionnel comprenne les pourquoi et comment de ses actions et puisse autoréguler ses réponses face à des imprévus.

Les chercheurs en éducation adoptent en général cette même optique. Ainsi, Masciotra, Jonnaert et Daviau (2003) envisagent la compétence comme «l'intelligence des situations». Pour sa part, Perrenoud (2004, p. 17) souligne que les compétences «ne sont pas elles-mêmes des savoirs, des savoir-faire ou des attitudes», mais elles «mobilisent, intègrent, orchestrent de telles ressources». Dans cet esprit, nous comprenons la compétence comme un savoir-agir en situation qui mobilise des ressources personnelles, des ressources du milieu, des savoir-faire et une dimension réflexive.

MÉTHODOLOGIE

Étude de cas multiples, cette recherche 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 du 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 tout au long des deux stages d'enseignement effectués. La première entrevue a eu lieu avant le début du premier stage, et a visé 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, a ciblé 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 entrevues ont été réalisées durant les deux stages d'enseignement (de quatre semaines chacun), pendant lesquelles les participants ont été invités à décrire leurs expériences de stage en lien avec l'éducation multiculturelle (situations perçues comme significatives, interventions des enseignants associés ou des superviseurs de stage).

Sans rendre compte de l'ensemble des résultats, ce texte traite spécifiquement des conceptions que les participants entretiennent au sujet de la compétence multiculturelle et de son statut parmi les autres compétences de l'enseignant, à la lumière de leurs expériences de stages professionnels, ainsi qu'au sujet des interventions susceptibles de contribuer à son développement pendant les programmes de formation initiale. Pour ce faire, les données des entrevues ont été soumises à des analyses de contenu (L'Écuyer, 1990) de type qualitatif (Landry, 1997). Le texte brut a été segmenté en unités thématiques, définies, avec Landry (1997, p. 338) comme des "noyaux de sens" dont la présence ou la fréquence permettront de faire des inférences et qui s'avèrent, selon le même chercheur, utiles pour "les études d'opinions, d'attitudes, de valeurs, de croyances, de tendances" (p. 338). La codification des noyaux de sens a conduit à l'établissement d'une première grille d'analyse de type émergent, qui a été par la suite enrichie de catégories inspirées du cadre de référence. Pour l'ensemble de la recherche, la présentation des résultats a été validée auprès des participants. Mais quels sont les résultats principaux de cette étude?

RÉSULTATS

Dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant

À la suite de leurs expériences de stages d'enseignement, les neuf participants à notre recherche s'accordent pour soutenir l'importance de la compétence

multiculturelle de l'enseignant, dont ils ont essayé d'identifier les dimensions. Les aspects retenus par les étudiants-maîtres répondants se regroupent dans les six catégories suivantes: a) attitudes positives, b) connaissances théoriques, c) capacité d'examen critique et de rajustement, d) utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe, e) capacité à établir des relations constructives avec les parents membres de communautés culturelles et f) compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité.

Les attitudes positives

Tous les participants ont mentionné les attitudes positives parmi les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Les attitudes positives faisaient partie de la conception initiale de la plupart des participants au sujet de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Indira est la seule participante pour laquelle cet aspect ne semblait pas important avant son premier stage; elle l'a toutefois ajouté à la suite de sa formation professionnalisante. Dans la conception des étudiants-maîtres interviewés, les attitudes positives recouvrent l'ouverture d'esprit ainsi que le respect des différences.

L'ouverture d'esprit équivaut pour les neuf participants à la sensibilisation au sujet des différences et va de paire avec l'acceptation: "Il faut avoir l'ouverture d'esprit. Il faut vouloir connaître et comprendre tes élèves et il faut les accepter tels qu'ils sont." (Sophie); "Ça prend beaucoup d'ouverture pour être capable d'accepter que les autres ont vécu des expériences différentes, qu'ils comprennent autrement ce qui se passe. On ne peut connaître si on ne veut pas s'ouvrir à la nouvelle information." (Nathalie). L'ouverture a des impacts sur l'ambiance dans la classe: "L'ouverture amène à des comportements équitables envers les jeunes d'origines différentes. Il faut absolument éviter de favoriser un groupe par rapport à un autre. C'est une question de compétence interpersonnelle. Quand les conflits arrivent, tu dois être capable de t'exprimer devant eux, mais dans la bonne dose. Si tu vis des émotions, tu seras plus authentique. (...) Si on sait se respecter et échanger ensemble, il y a un climat propice à l'apprentissage." (Stéphane). Les participants soulignent que l'enseignant doit être capable de "transmettre l'attitude ouverte à ses élèves" (Sophie); si l'enseignant "est refermé sur lui-même, il ne pourra pas transmettre le message de l'ouverture à ses élèves" (Rachida). De plus, être ouvert signifie également se montrer "sensible" aux "besoins des élèves", "comprendre les difficultés des élèves", "voir ce qui se passe vraiment dans la classe" et se tenir "prêt à les aider" (Chantal).

Parmi les attitudes positives, les participants ont également mentionné le respect des différences. Nous nous permettons de regrouper sous la catégorie

“respect” les attitudes auxquelles les étudiants-maîtres ont fait référence: la tolérance (Indira), l’acceptation (Sophie, Chantal), et enfin le respect (Josée, Stéphane, Nathalie, Noam, Joël). Non seulement l’enseignant doit se montrer respectueux des différences, mais il doit “former ses élèves à respecter les autres” (Stéphane).

Les connaissances théoriques

Même avant le début du premier stage, la grande majorité des participants (Noam faisait exception) pensait que les connaissances théoriques spécifiques constituaient une dimension de la compétence multiculturelle de l’enseignant. Envisagées dans une perspective pédagogique, ces connaissances aideraient l’enseignant à mieux comprendre certains comportements de ses élèves (“On devrait étudier les pays qui envoient des immigrants ici pour avoir moins de préjugés dans nos pratiques, pour les comprendre et nous faire comprendre nous-mêmes.” – Josée; “comprendre l’élève dans l’intérêt de la réussite scolaire de celui-ci” – Rachida) et d’agir de façon appropriée (“si l’enseignant ne sait pas ce qui se fait et ce qui ne se fait pas dans d’autres cultures, il va blesser l’élève” – Indira). Placées dans le contexte d’une approche pédagogique différenciée, les connaissances théoriques serviraient également de base pour orienter l’intervention éducative de l’enseignant en lien avec la réussite scolaire mais aussi avec la construction identitaire de l’élève ([Il faut] “voir ce qu’il peut en tirer pour le progrès de l’élève, pour l’aider à se connaître, à avoir une bonne image de soi tout en s’intégrant dans la société d’accueil.” – Rachida). De plus, ce type de connaissances contribuerait à créer un espace dialogique dans le sein du groupe, à la construction duquel l’enseignant doit participer (“Il est important que l’élève sache que tu as un intérêt pour son pays. Pour l’enseignant, il est important de pouvoir dire *moi aussi*. Ça aide à faire un lien avec l’élève, quand tu peux lui montrer que tu es au courant de telle situation économique ou bien de telle tradition de sa région.” – Sophie).

Pour ce qui est du contenu et de la portée des connaissances théoriques dont il est question, les participants les voient sous des aspects différents. L’analyse des résultats met en lumière que les connaissances des produits culturels (fêtes, nourriture, oeuvres d’art – Sophie, Chantal, Josée, Stéphane, Nathalie, Indira, Noam et Joël), ainsi que celles des pratiques culturelles (en lien surtout avec des normes de politesse – Josée, Stéphane, Nathalie, Indira, Noam et Joël) sont le plus souvent considérées. Les étudiants-maîtres considèrent les connaissances des produits culturels comme une première étape, nécessaire, mais que les connaissances en lien avec les pratiques culturelles devraient compléter. Par contre, seulement Josée et Joël invoquent les perspectives culturelles, qui expliciteraient la vision du monde du sujet culturel.

La capacité d'examen critique et de rajustement

Chantal, Rachida, Noam et Joël ont inclus explicitement, dès le début de leur participation, la “capacité d'examen critique et de rajustement” parmi les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Stéphane et Indira, quant à eux, l'ont ajoutée à la suite de leurs expériences de stages. Certains éléments du discours d'autres participantes (notamment Sophie et Josée) nous permettraient d'affirmer qu'elles avaient amorcé une réflexion à ce sujet, mais, au moment de la collecte des données, elles n'étaient pas encore parvenues à une conviction articulée.

Parmi les aspects qui définissent la “capacité d'examen critique et de rajustement”, les participants interviewés ont mentionné notamment la déconstruction des préjugés, la prise de conscience en lien avec la tendance d'étiquetage, la remise en question de ses propres pratiques éducatives ainsi que l'ouverture à effectuer des changements à la suite de ce questionnement. Être capable de s'analyser, d'identifier ses propres préjugés en vue de les éliminer reste au centre de la capacité d'examen critique et de rajustement, tel que le soulignent plusieurs participants à notre recherche. Ceux-ci voient les préjugés comme des “barrières” entre l'enseignant et l'élève (Rachida), qui peuvent “marquer l'élève à jamais” (Joël). Ces préjugés pourraient conduire à des erreurs de diagnostic de l'enfance exceptionnelle, tel que le souligne Joël, mais aussi à des attentes moins élevées par rapport aux capacités de réussite scolaire des élèves affectés, selon Rachida ou Noam. Un processus de questionnement de ses propres pratiques devrait suivre, selon les participants à notre recherche, la prise de conscience des éventuels préjugés. Ainsi, l'enseignant poserait un regard critique sur son comportement et essaierait de le rajuster. Ces ajustements porteraient sur son enseignement (Sophie, Rachida, Noam, Joël), mais aussi sur les relations qu'il établit avec les parents (Rachida, Joël) ou bien sur ses rapports avec l'équipe-école (Rachida).

Utilisation de stratégies inclusives d'enseignement et de gestion de la classe

La plupart des participants classent la capacité de l'enseignant à utiliser des stratégies inclusives parmi les dimensions de la compétence multiculturelle. Avant le premier stage, seulement Sophie et Josée n'ont pas soulevé cet aspect, tandis qu'à la suite de l'expérience de stages, celui-ci se retrouve dans les représentations de la compétence multiculturelle de tous les étudiants-maîtres interviewés.

Les stratégies inclusives d'enseignement comprennent, selon les participants à notre recherche, l'utilisation des exemples ouverts sur des espaces culturels autres que celui de l'Occident (tous les participants), la diversification des façons de présentation de la matière, afin de répondre aux différentes

approches d'apprentissage (Nathalie, Rachida, Joël) ainsi que le choix d'activités significatives d'apprentissage, qui éveillent l'intérêt de chacun des élèves (Josée). Cette approche d'enseignement s'accompagnerait d'une gestion de classe qui favorise la connaissance et le respect réciproque. Les étudiants-maîtres ont mentionné à ce sujet la création des équipes de travail, les activités de partage des expériences d'apprentissage significatives des élèves et les activités d'échange au sujet de certains aspects culturels des pays d'origine des élèves.

Capacité à établir des relations constructives avec les parents membres de communautés culturelles Trois participants ont fait référence aux relations avec les parents, soit Rachida, Stéphane et Joël. Tandis que Stéphane ne la considère pas comme un aspect déterminant pour la compétence de l'enseignant, Joël insiste sur son importance. Ses arguments portent sur la nécessité d'impliquer tous les parents dans l'éducation de leurs enfants et s'appuient sur ses observations du rôle marginal que les parents membres de groupes culturels jouent dans la vie des écoles où il a enseigné. Dans le même sens, Rachida observe les "réserves des enseignants face aux parents des communautés culturelles" et met l'accent sur la nécessité que l'école fasse des efforts pour les impliquer davantage. Il s'agit d'ailleurs d'une problématique qui commence, entre autres, à préoccuper les décideurs et intervenants en éducation (OEEO, 1999; MÉQ, 2001). Inclure cette dimension comme composante de la compétence multiculturelle de l'enseignant est cohérente d'une part avec la définition de la tâche de l'enseignant, qui comprend impliquer les parents dans l'éducation de leurs enfants (OEEO, 1999; MÉQ, 2001), et d'autre part avec les suggestions de Le Boterf de prendre en considération le contexte dans lequel le professionnel agit.

Compréhension des politiques de l'école en lien avec la pluriethnicité

Bien que plusieurs participants aient mentionné l'équipe-école comme un facteur important pour leur formation, une seule participante, soit Rachida, a inclus explicitement cet aspect dans la compétence multiculturelle de l'enseignant. Selon elle, l'enseignant doit connaître et comprendre les politiques explicites et implicites de l'école où il travaille, afin de pouvoir agir en conformité avec celles-ci ou bien essayer de les transformer pour qu'elles répondent mieux à ses représentations. Le recrutement des enseignants, les activités scolaires et extrascolaires ainsi que l'attitude du corps professoral au sujet de la diversité ethnique constituent tout autant d'aspects de la politique de l'école, selon Rachida.

Ces résultats de recherche nous permettent de construire un modèle conceptuel de la compétence multiculturelle de l'enseignant. La sous-section suivante présentera ce modèle et en discutera les avantages et les limites.

Vers un modèle conceptuel de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant, telles qu'identifiées et décrites par les participants à notre recherche, peuvent être placées sur les trois axes définitoires de la compétence professionnelle (Le Boterf, 2004). Les attitudes positives et les connaissances théoriques constitueraient les ressources personnelles. Cela correspond au modèle de Le Boterf (2002, p. 116-117), qui, parmi les ressources du professionnel, mentionnait a) des savoirs théoriques; b) des savoirs d'environnement; c) des savoirs procéduraux; d) des savoir-faire: formalisé, empirique, relationnel, cognitif et e) des aptitudes ou qualités, des ressources physiologiques et émotionnelles. Les attitudes positives s'inscriraient sous la catégorie des ressources émotionnelles. Les connaissances théoriques, renvoyant dans le cas de la compétence multiculturelle aux connaissances en lien avec les produits, pratiques et perspectives culturels, recouvriraient les quatre autres catégories. Ainsi, les connaissances des produits culturels correspondraient à ce que Le Boterf appelle "des savoirs théoriques". Pour ce qui est des savoirs "d'environnement", "procéduraux" et des "savoir-faire", nous observons un chevauchement entre les connaissances des pratiques et des perspectives culturelles. En effet, il nous semble que les deux domaines de connaissances (des pratiques et des perspectives culturelles) contribuent à créer les quatre types de savoirs mentionnés par Le Boterf. Les savoirs d'environnement ainsi que les savoir-faire empirique et relationnel découlent de la compréhension que l'enseignant a de son milieu, mais sont orientés par ses préconceptions. En revanche, les savoirs procéduraux et les savoir-faire formalisés et cognitifs trouvent leur source directe dans les connaissances théoriques, tout en étant affectés par la compréhension du milieu. Les politiques explicites et implicites de l'école, du conseil scolaire, des gouvernements provincial et même fédéral en lien avec le multiculturalisme ainsi que les réalités des groupes-classes renverraient aux ressources du milieu.

L'utilisation des stratégies inclusives représenterait l'axe de l'action contextualisée. C'est à ce niveau que l'enseignant met à l'oeuvre son savoir-agir professionnel. Les stratégies concrètes d'enseignement et d'évaluation formative, de gestion de la classe et de relation avec les parents s'inscrivent dans cet axe. Les pratiques et interventions de l'enseignant sont déterminées par des choix antérieurs (lors de l'étape de la conception et de la planification), mais s'actualisent dans le contexte réel d'interaction avec les élèves ou avec les parents. Certaines caractéristiques de ce contexte d'interaction peuvent conduire

à des adaptations des stratégies prévues, processus qui illustre la capacité du professionnel de répondre adéquatement à des situations imprévues.

La capacité d'examen critique et de rajustement s'inscrit, selon notre interprétation, sur "l'axe de la réflexivité", dans les termes de Le Boterf. Dans la mesure où la dite capacité suppose une distanciation par rapport à l'action, accompagnée par des processus d'autorégulation, nous pouvons envisager qu'elle intervient à plusieurs palliers de la compétence multiculturelle. Premièrement, dans le cadre des ressources personnelles, la capacité d'examen critique et de rajustement réalise une médiation entre les attitudes positives et les connaissances théoriques, aspect souligné par Joël. Si la présence des attitudes positives favorise l'acquisition des connaissances théoriques perçues comme nécessaires, ces dernières contribueront à leur tour à consolider les attitudes positives. Dans un deuxième temps, ladite capacité « assure le lien entre les ressources du milieu et les ressources personnelles »; « l'enseignant prend connaissance des ressources du milieu et essaie d'ajuster ses ressources personnelles en conséquence », tel que le mentionne Rachida. En même temps, il portera un regard critique sur les ressources du milieu, et essaiera de déterminer certaines transformations afin que celui-ci corresponde mieux à ses croyances. Finalement, la capacité d'examen critique et de rajustement sert à réguler l'action de l'enseignant, reflétée dans son enseignement, sa manière de gestion de la classe ainsi que dans ses relations avec les parents. La discussion précédente nous permet de proposer un modèle conceptuel de la compétence multiculturelle de l'enseignant, que représente la figure 1.

Figure 1: Un modèle conceptuel de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Basé sur le modèle général de la compétence professionnelle de Le Boterf et validé du point de vue du contenu par la comparaison avec les inventaires des aptitudes et habiletés de l'enseignant établis par la recherche en éducation multiculturelle (Banks, 1989; Coelho, 1998; Ghosh, 1991; Nieto, 1992), le modèle émergé de l'interprétation des résultats de notre recherche présente selon nous plusieurs avantages et points d'originalité, que nous résumons dans ce qui suit:

1. Ce modèle représente une adaptation du modèle général de la compétence professionnelle à la spécificité de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Des recherches subséquentes pourront le valider dans d'autres contextes que celui de la présente étude et pour d'autres compétences de l'enseignant que celle multiculturelle. Cela permettra d'aboutir à un modèle général de la compétence de l'enseignant, adaptable à chacune des compétences spécifiques.
2. Ce modèle s'inscrit dans le mouvement contemporain de professionnalisation des enseignants, tel que présenté dans les écrits (Perrenoud, 2004). Dans ce sens, la dimension "réflexivité" est intégrée (Holborn, 2003) ainsi que le

noyau des savoirs reliés à l'enseignement et aux relations avec le milieu, le tout adapté à la spécificité de la compétence multiculturelle.

3. Les dimensions de la compétence multiculturelle identifiées à la suite de la présente étude récupèrent les aspects mentionnés par la recherche antérieure (Banks, 1989; Coelho, 1998; Ghosh, 1991; Nieto, 1992). Contrairement aux modèles proposés dans le passé, qui se présentaient sous la forme de listes de savoirs ou de savoir-faire, celui que nous proposons rend compte des liens entre les composantes. La plupart des participants se sont contentés d'énumérer les dimensions de la compétence multiculturelle et d'en préciser le contenu, selon leur représentation au moment de l'entrevue. Toutefois, un participant (Joël) a essayé d'explicitier, à la suite de sa formation professionnalisante, l'agencement logique entre les composantes considérées comme significatives. Ainsi, selon Joël, les attitudes positives représenteraient la condition essentielle qui, à la fois, favoriserait l'acquisition de connaissances théoriques et alimenterait la capacité d'examen critique et de rajustement. Ces deux dimensions permettraient l'intégration des stratégies inclusives dans la pratique enseignante, qui, elles, référerait aux stratégies d'enseignement, de gestion de la classe et de relation avec les parents.
4. Du point de vue idéologique, le modèle émergé de notre recherche rejoint en partie la position radicale du multiculturalisme critique (Akkari, 2002; Cochran-Smith, 2003; Nieto, 1992). En incluant la dimension "réflexivité" traduite dans la capacité d'examen critique et de rajustement, le modèle proposé renvoie indirectement à la décentration nécessaire dans une perspective d'action sociale (Banks, 1989; Nieto, 1992). La remise en question, en salle de classe, des rapports de pouvoir et d'iniquité qui régissent la société (Akkari, 2002) ne constitue toutefois pas une dimension explicite. Les participants à notre recherche semblent privilégier une approche de transformation sociale par l'éducation, mais par des moyens qui tiennent davantage aux stratégies d'enseignement et de gestion de classe qu'à l'explicitation de contenus idéologiques.

Après avoir identifié les dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant, il serait pertinent d'analyser son statut et d'explorer les pistes d'action possibles pour renforcer son développement à travers la formation initiale. C'est précisément l'objectif de la section suivante.

INTERPRÉTATION

Du statut de la compétence multiculturelle de l'enseignant

Interprété sous le jour de l'approche par compétences de Le Boterf (2002; 2004), le modèle émergé de notre recherche semble répondre aux orientations du mouvement actuel de professionnalisation des enseignants qui prennent en considération la diversité ethnoculturelle de la clientèle étudiante et proposent une approche pédagogique différenciée. Une lecture de notre modèle à travers quelques exemples de référentiels de compétences des enseignants permettra toutefois de le valider d'une perspective pragmatique, plus ancrée dans la réalité de la profession enseignante. Nous privilégierons à cette fin deux référentiels de compétences, soit celui établi par l'OEEQ (1999) et celui du MÉQ (2001). À la recherche d'une validation pragmatique de notre modèle, il nous a semblé préférable de le confronter en premier lieu avec des référentiels situés officiellement à la base des programmes canadiens de formation initiale des enseignants. Par ailleurs, comme notre recherche s'est déroulée en Ontario, l'interprétation du modèle émergé à la lumière des orientations en place contribuerait à le renforcer. En même temps, le référentiel du MÉQ permettra une mise en perspective intéressante. La discussion se fera par conséquent en lien avec les deux référentiels officiels mentionnés, sans toutefois exclure des références à d'autres propositions théoriques.

Les neuf étudiants-maîtres suivis pendant leur formation professionnalisante ont exprimé la croyance que la compétence multiculturelle constitue une entité distincte, qui ne devrait pas être englobée dans des éléments d'autres compétences de l'enseignant. Cette conviction n'est partagée ni par l'OEEQ ni par le MÉQ, qui ne la considèrent pas comme une compétence à part. Des éléments en lien avec la compétence multiculturelle se retrouvent, dans les deux référentiels, dispersés dans d'autres compétences spécifiques. Dans les normes d'exercice de la profession enseignante en Ontario, par exemple, nous retrouvons de telles références dans les catégories *Engagement envers les élèves et leurs apprentissages* ("traiter les élèves équitablement et avec respect", p. 6), *Connaissances essentielles* (connaissances de l'élève, de l'enseignement et du milieu d'apprentissage, p. 8-9), *Exercice de la profession, Leadership et communauté*. Pour sa part, le MÉQ intègre des éléments reliés à la compétence multiculturelle dans les compétences 1 (Agir en tant qu'héritier culturel), 3 et 4 (concevoir et respectivement piloter des situations d'enseignement/apprentissage "en fonction des élèves concernés"). Toussaint et Fortier (2002), en se basant sur une enquête menée auprès de plus de deux cents étudiants-maîtres d'une grande université montréalaise, démontrent que les futurs enseignants considèrent la compétence interculturelle comme une entité à part, définie par des dimensions spécifiques, qui ne saurait pas se confondre dans d'autres compétences et gagnerait à être reconnue comme telle. Notre recherche argumente d'ailleurs

dans le même sens. Ne pas accorder à la compétence multiculturelle un statut à part parmi les autres compétences de l'enseignant revient à "dissoudre la question culturelle dans un propos englobant sur la différence", ce qui aurait des impacts politiques et sociaux significatifs (Payet, 2006, p. 210).

Il semble enfin qu'une rupture se soit instaurée entre un discours politique qui prône le respect et la valorisation des différences, les mesures concrètes mises en place pour éduquer la population dans cet esprit et les conceptions des futurs enseignants qui voudraient avoir les outils pour agir. De plus, en l'absence d'une action concertée pour valoriser la problématique multiculturelle, les représentations des acteurs, même de ceux engagés à l'égard de la diversité, peuvent devenir moins favorables (Causey, Thomas et Armento, 2000; Milner, 2005). Des recherches subséquentes pourront examiner, sous de différents angles, les raisons de ces changements et dans quelle mesure la réalité des enseignants appuie notre argumentation pour considérer la compétence multiculturelle de l'enseignant comme une compétence distincte des autres.

Le modèle de compétence multiculturelle proposé s'articule autour des ressources personnelles de l'enseignant, des ressources du milieu et des savoir-agir. La réflexivité, pour sa part, se voit attribuer une place de choix dans le cadre de notre modèle, et cela à plusieurs niveaux. Les ressources personnelles, rappelons-le, comprennent des attitudes et des connaissances. L'inventaire établi par Banks (1989) incluait déjà les attitudes positives et les connaissances des groupes ethniques parmi les habiletés de l'enseignant en milieu pluriethnique. Cette dimension ne fait pas partie des compétences retenues dans le référentiel du MÉQ. Les normes d'exercice de l'OEEQ y touchent partiellement, quand il est question des connaissances que l'enseignant devrait avoir de l'élève: "[l'enseignant] comprend dans quelle mesure le patrimoine culturel, la langue, la situation familiale, le sexe, la communauté et d'autres facteurs influencent l'apprentissage" (p. 8). Dans la même direction, Toussaint et Fortier (2002) retiennent les connaissances des cultures des groupes ethniques parmi les aspects de la compétence interculturelle. En revanche, aucune mention n'y est faite aux attitudes positives. Pourtant, les expériences de stages de nos répondants les ont menés à la conclusion que les attitudes constituent le noyau de la compétence multiculturelle de l'enseignant. Cela est cohérent d'ailleurs avec la position de Le Boterf (2002; 2004), pour qui les ressources personnelles se situent au centre de la compétence du professionnel. Par ailleurs, des études traitant des représentations des Canadiens au sujet de l'immigration démontrent, d'un autre point de vue, l'importance des attitudes positives pour assurer la cohésion et la justice sociale visées entre autres par l'éducation multiculturelle (Palmer, 1999). Ces arguments, venant de directions différentes, corroborent avec notre modèle

qui place les attitudes et les connaissances au centre de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

La compréhension des ressources du milieu fait référence, dans notre modèle, aux politiques de l'école, et plus précisément aux politiques de recrutement des enseignants et aux représentations implicites de la diversité qu'entretiennent les membres de l'équipe-école. Aucun des deux référentiels professionnels retenus aux fins de la présente discussion (Québec et Ontario) ne renvoie aux ressources du milieu dans ce sens, mais plutôt dans le sens de la création d'une communauté d'apprentissage dans l'équipe-école. Cela signifie toutefois, selon nous, le partage d'une vision commune qui comprendrait des valeurs et des façons de faire. La recherche en éducation multiculturelle insiste toutefois depuis longtemps sur les pratiques de recrutement des enseignants (Akkari, 2003) ainsi que sur les représentations implicites que les membres de l'équipe-école entretiennent au sujet de la diversité, traduites par les approches mises en place dans l'école (Legendre, 2004).

Les savoir-agir comprennent, dans notre modèle, des stratégies inclusives d'enseignement, de gestion de la classe et de relations avec les parents. Lesdits aspects renvoient au noyau de l'activité de l'enseignant, appelé par le MÉQ "l'acte d'enseigner", et par l'OEEQ "exercice de la profession". Les deux référentiels mentionnés invoquent la nécessité que l'enseignant adapte son intervention aux caractéristiques des élèves concernés, sans toutefois insister sur les adaptations aux différences culturelles. En revanche, le MÉQ inclut la capacité de "construire des liens, dans les activités d'apprentissage proposées, avec la culture des élèves" dans la compétence 1 (Agir en tant que professionnel héritier), sans toutefois l'explicitier dans les compétences portant sur l'acte d'enseigner (la conception et le pilotage d'activités d'enseignement/apprentissage, l'évaluation et la gestion de la classe). Les chercheurs approfondissent les aspects mentionnés. Par exemple, l'une des dix compétences de l'enseignant selon Perrenoud (2004, p. 58) consiste à "concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation". Enfin, toute une orientation de recherche en didactique de matières spécifiques telles les mathématiques et les sciences s'est engagée à explorer comment ces contenus pourraient être adaptés à des groupes-classes pluriethniques (Gajardo et Dasen, 2006).

Un dernier élément constitutif de notre modèle est la réflexivité, traduite par la capacité d'examen critique et de rajustement. En fait, la réflexivité sert, selon le modèle de compétence multiculturelle proposé, à alimenter réciproquement les attitudes et les connaissances, à l'intérieur des ressources personnelles, mais également à assurer la compréhension et l'action sur les ressources du milieu ainsi qu'à filtrer les savoir-agir. Dans le cadre du

mouvement de professionnalisation, la réflexivité est considérée comme une dimension essentielle (Holborn, 2003; Le Boterf, 2002 et 2004). Pour l'OEEQ (1999, p. 11), la réflexion fait partie de l'exercice de la profession et consiste à prendre du recul par rapport à l'action (« [l'enseignant] réfléchit à l'exercice de sa profession pour déterminer si son enseignement répond aux besoins du groupe et de chaque élève ») et à réguler l'intervention (« [l'enseignant] modifie et améliore ses méthodes à l'aide de diverses ressources »). La réflexivité figure aussi parmi les dimensions du développement professionnel selon le MÊQ (2001, p. 126-127). Nous y retrouvons le bilan des compétences suivi d'un plan de développement, l'analyse réflexive de ses pratiques, le réinvestissement dans l'action et les échanges avec les pairs. Il nous semble que le modèle proposé de compétence multiculturelle récupère ces dimensions: tandis que le bilan des compétences et le plan de développement pourraient avoir un pendant dans la réflexivité qui construit les ressources personnelles, l'analyse réflexive et le réinvestissement dans l'action renverrait aux liens entre les ressources personnelles et les savoir-agir. Enfin, les échanges avec les pairs se traduiraient dans notre modèle par la réflexivité qui relie les ressources personnelles aux ressources du milieu.

Implications pour la formation initiale des enseignants

Les participants à cette recherche ont formulé des suggestions susceptibles de renforcer le développement de la compétence multiculturelle des futurs enseignants à travers la formation initiale. Nous les avons regroupées en fonction des dimensions de la compétence multiculturelle identifiées au terme de notre étude.

Les ressources personnelles pourraient se développer principalement en milieu de pratique. Ainsi, effectuer au moins un stage en milieu pluriethnique contribuerait à une meilleure compréhension de cette réalité scolaire et sociale. En même temps, l'utilisation d'une approche éducative qui prenne en considération la diversité des groupes d'étudiants-maîtres pendant le programme de formation initiale aiderait les futurs enseignants à développer des attitudes d'ouverture envers la diversité. Enfin, un cours spécifique qui traiterait des différences ethnoculturelles et de leur gestion en milieu scolaire favoriserait l'acquisition de certaines connaissances théoriques sur les groupes ethniques.

La formation théorique contribuerait au développement des *ressources du milieu* en abordant des sujets tels les politiques en vigueur de gestion de la diversité ou d'équité dans les conseils scolaires. Les stages pour leur part favoriseraient la familiarisation des futurs enseignants avec les politiques des écoles.

La formation théorique joue un rôle important dans le développement des *savoir-faire*, notamment à travers les cours de didactique des matières et de gestion de la classe. Des aspects spécifiques reliés à la diversité ethnoculturelle pourraient y être intégrés. Pour ce qui est de la formation en milieu professionnel, les participants à la présente recherche ont souligné l'importance d'une intervention spécifique sur les stratégies inclusives d'enseignement, de gestion de la classe et de relation avec les parents.

Enfin, *la réflexivité* pourrait se développer à travers des activités d'examen critique de sa propre identité culturelle et d'ajustement dans le processus de conception et de pilotage des situations d'enseignement/apprentissage. Ce type d'activités trouverait sa place autant dans le cadre de la formation théorique que dans celui de la formation en milieu de stage.

CONCLUSIONS

Basé sur une recherche qualitative auprès d'étudiants-maîtres francophones, cet article a proposé un modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant. Nous avons par la suite analysé les convergences et les dissonances entre le modèle construit à partir de l'interprétation des résultats de notre recherche et, d'une part, les compétences retenues par des instances politiques et, d'autre part, des résultats de recherches antérieures. En adoptant une posture critique, nous avons également examiné le statut de la compétence multiculturelle parmi les autres compétences de l'enseignant telles qu'identifiées par des décideurs en éducation. Enfin, en nous appuyant sur les suggestions formulées par les participants à cette recherche, nous avons proposé des pistes de développement de chacune des dimensions de la compétence multiculturelle de l'enseignant telle que nous l'avons définie.

Du point de vue théorique, cette recherche a fait émerger un modèle de la compétence multiculturelle en enseignement qui, tout en embrassant l'idéologie du multiculturalisme critique (Akkari, 2002; Nieto, 1992), présente sous le jour nouveau de l'approche par compétences les acquis en éducation multiculturelle. Le modèle de la compétence multiculturelle de l'enseignant proposé explicite les niveaux impliqués (affectif, axiologique, cognitif et pragmatique) ainsi que les relations entre les composantes, ce qui constitue une valeur ajoutée aux études antérieures, qui se contentaient de fournir des listes d'habiletés (Banks, 1989; Coelho, 1998; Nieto, 1992; Sleeter, 1992). Du point de vue pratique, le modèle de compétence multiculturelle de l'enseignant proposé permettrait de concevoir des outils de développement de ladite compétence à travers la formation initiale, accompagnés d'outils d'évaluation durant les stages d'enseignement.

Il est vrai par ailleurs que notre recherche n'aspire pas à une généralisation des résultats, condition inhérente à toute étude interprétative. Notre invitation de participation à la recherche a rejoint seulement des personnes dont l'engagement au sujet de l'éducation multiculturelle était assez fort pour les déterminer à s'investir dans une expérience exigeante en termes de temps, d'énergie et de partage. Les résultats obtenus sont pourtant suffisamment riches pour nous avoir permis de proposer des éléments de théorie ancrée dans les données empiriques, qui ont confirmé et approfondi des résultats de recherches antérieures.

Des recherches plus approfondies s'imposent afin de valider autant le modèle conceptuel proposé que les pistes d'action pratique. Des recherches descriptives à large échelle pourraient enrichir ce premier essai de formalisation de la compétence multiculturelle du point de vue des étudiants-maîtres, mais aussi des enseignants en fonction. Des recherches auprès des enseignants d'expérience contribueraient à mieux comprendre les pratiques actuelles et les directions souhaitées de changement. Il serait aussi intéressant d'entreprendre des études longitudinales visant à suivre l'évolution des conceptions au sujet de la compétence multiculturelle qu'entretiennent des enseignants à différentes étapes de leur parcours professionnel. Enfin, des recherches descriptives à large échelle pourraient aussi contribuer à préciser les liens entre certaines caractéristiques personnelles (origine, formation, expérience de travail, etc.) et les représentations à l'égard de la compétence multiculturelle de l'enseignant.

Bibliographie

- Akkari, A.J. (2002). Le multiculturalisme critique. Dans C. Giordano & J.-L. Patry (Dir.), *Multikulturalismus und Multilingualismus*. Fribourg: Universitätsverlag Freiburg Schweiz. pp. 39-55.
- Akkari, A.J. (2003). Corps enseignant mono-ethnique dans des classes pluriculturelles: un débat est-il possible? *Cahiers pédagogiques*, 419.
- Banks, J.A. (1989). Integrating the curriculum with ethnic content: Approaches and guidelines. Dans J.A. Banks & C.A. McGee (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*, Toronto: Allyn and Bacon. p. 189-207.
- Bennett, C. (1999). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon.
- Causey, V.E., Thomas, C.D. & Armento, B.J. (2000). Culture diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.
- Cochran-Smith, M. (2003). The multiple meanings of multicultural teacher education: a conceptual framework. *Teacher education quarterly*, 30(spring), 6-26.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Commission des programmes d'études. (2002). *Pour des élèves différents, des programmes motivants: avis au ministre de l'éducation sur les programmes différenciés et les programmes à option au cycle de diversification du secondaire*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Gajardo, A., & Dasen, P. (2006). Des ethnomathématiques à l'école? Entre enjeux politiques et propositions pédagogiques. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 121-138.
- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. Dans F. Ouellet & M. Pagé (Dir.), *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Québec: IQRC. pp. 207-231.
- 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*. Québec: Les Éditions Logiques. pp. 283-300.
- 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*. Québec: Presses de l'Université du Québec. pp. 329-356.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels*. 4e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives. La compétence n'est plus ce qu'elle était*. 3e édition. Paris: Éditions d'Organisation.
- Legendre, F. (2004). Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil. *VEI Enjeux*, 129, 190-206.
- Masciotra, D., Jonnaert, P. & Daviau, C. (2003). *La Relationalité: esquisse d'un cadre éactif pour l'intelligence des situations*. Texte présenté au Symposium 5: Situation de formation et problématisation dans le cadre du REF 2003, Genève, Suisse, 18-20 septembre 2003.
- Milner, H.R. (2005). Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 21(7), 767-786.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Mujawamariya, D. & Moldoveanu, M. (2006). Qu'apprennent les étudiants-maîtres au sujet de la gestion de classe multiculturelle pendant leurs stages d'enseignement? Dans D. Mujawamariya (Dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*. Berne: Peter Lang. pp. 153-182.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.
- 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.
- Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (2006). *Normes d'exercice de la profession enseignante*. [révisés]. Toronto : Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.
- Palmer, D.L. (1999). *Attitudes et perceptions des Canadiens concernant l'immigration: liens avec le taux d'immigration régional par habitant et d'autres facteurs contextuels*.

<http://www.cic.gc.ca/francais/recherche-stats/rapports/perceptions.html> (consulté le 5 novembre 2006).

Payet, J.P. (2006). L'interculturel est-il soluble dans la modernité? Fragilité et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 205-216.

Perrenoud, P. (2004). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF éditeur.

Sleeter, C. (1992). *Keepers of the american dream. A study of staff development and multicultural education*. Philadelphia: Falmer Press.

Toussaint, P. & 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 Stude Research. Design and Methods. Third edition*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.

Mirela Moldoveanu est professeure à la Faculté des sciences de l'éducation à l'Université de Sherbrooke.

Adresse courriel : Mirela.Moldoveanu@USherbrooke.ca