

**Enjeux et défis du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français : de Maurice Aumond à aujourd'hui**

Athanase Simbagoye

Number 43, 2018

La *RNO*... déjà 40 ans!

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1058540ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1058540ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Institut franco-ontarien

ISSN

0708-1715 (print)

1918-7505 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Simbagoye, A. (2018). Enjeux et défis du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français : de Maurice Aumond à aujourd'hui. *Revue du Nouvel-Ontario*, (43), 275–296. <https://doi.org/10.7202/1058540ar>

Maurice Aumond, « Essai portant sur les enjeux et les défis reliés au multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français », *Revue du Nouvel-Ontario* (L'éducation en Ontario français), n° 18, 1996, p. 67-83.

## **Enjeux et défis du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français : de Maurice Aumond à aujourd'hui**

**ATHANASE SIMBAGOYE**  
*Université Laurentienne*

Ce texte est un commentaire à la fois critique et analytique des enjeux du multiculturalisme en formation des enseignants dans le contexte franco-ontarien. L'analyse esquissée repose sur un impératif d'adaptation de la formation professionnelle des enseignants aux réalités socioculturelles de la diversité ethnoculturelle dans l'espace francophone canadien, et ce, depuis les années 1990. Il constitue également un hommage à Maurice Aumond, qui a posé les jalons d'une réflexion réticulaire sur la place du multiculturalisme dans les réformes éducatives en Ontario à la fin du 20<sup>e</sup> siècle. Avant de répondre à deux questions sous-jacentes à la problématique posée, nous développons une clôture sémantique des notions de « diversité », de « multiculturalisme » et de « vitalité ethnolinguistique ». Ensuite, nous répondons aux deux questions suivantes : comment la formation professionnelle des enseignants en contexte de diversité était-elle perçue et pensée par les acteurs éducatifs franco-ontariens, dont

Maurice Aumond faisait partie, au milieu des années 1990? Quels sont les enjeux et les défis actuels du multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français?

## Introduction

Il importe d'abord de situer le présent article dans le contexte dynamique des réformes éducatives entreprises par la plupart des pays industrialisés dans les années 1990. Ces réformes avaient un but précis : améliorer le rendement scolaire et la qualité des apprentissages réalisés, et ce, en contexte de globalisation des échanges et de pluralisme ethnique. À la fois avant-gardiste et visionnaire, l'essai de Maurice Aumond, dont il est question, s'inscrit dans un courant curriculaire actuel dit « curriculum holistique ».

Les réformes du curriculum tiennent généralement compte de deux facteurs importants. Premièrement, elles tiennent compte à la fois des besoins de la société et des contextes socioculturels des élèves (aux paliers élémentaires et secondaires) ou des apprenants (au postsecondaire). Deuxièmement, les réformes du curriculum tiennent compte des changements qui affectent l'environnement social et scolaire, d'où l'importance de former des enseignants en vue d'assurer le maintien à jour d'un curriculum de qualité<sup>1</sup>. Les spécialistes du curriculum soutiennent que les réformes peuvent être accompagnées de changements de trois ordres : les contenus scolaires, l'organisation du savoir à enseigner, le matériel didactique et les techniques ou moyens utilisés pour amener les enseignants ou les formateurs à construire de nouvelles connaissances didactiques et pédagogiques au sujet des composantes du

<sup>1</sup> Athanase Simbagoye, « La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario », dans Louise Lafortune et coll. (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 131-168.

curriculum à mettre en œuvre<sup>2</sup>. Comme l'écrivent Danièle Schaeffer et collaborateurs, « [s]elon les théories de l'éducation inspirées de la cognition située et du socioconstructivisme, le savoir ne peut pas être indépendant des situations dans lesquelles il est appris<sup>3</sup> ». Par conséquent, les situations de diversité culturelle, de multiculturalisme et les situations socioéconomiques résultant des mouvements de populations entraînent parfois des réformes éducatives. Ces dernières intéressent la population et elles interpellent autant les chercheurs que les intervenants scolaires aux différents paliers du système éducatif.

Dans son article intitulé « Essai portant sur les enjeux et les défis reliés au multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français », Aumond et ses collègues chercheurs œuvrant dans le contexte de l'éducation francophone en milieu minoritaire<sup>4</sup> se sont, entre autres, interrogés sur l'incidence de l'immigration

---

<sup>2</sup> Philippe Jonnaert et Ettayebi Moussadak, « Curriculums, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage », dans Ettayebi Moussadak et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative*, Paris, L'Harmattan, 2008, p. 29-40; Maurice Aumond, « Essai portant sur les enjeux et les défis reliés au multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 67-83.

<sup>3</sup> Danièle Schaeffer Campbell et coll., « Enjeux et défis de l'approche située dans la formation des enseignants », dans Domenico Masciotra, Fidèle Medzo et Philippe Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, La collection des Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), 111, 2010, p. 214.

<sup>4</sup> Voir, par exemple, Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII (1912-1927) », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 123-192; Denis Haché, « La minorité linguistique à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 87-122.

sur le système éducatif ontarien, sur la place du multiculturalisme en formation des enseignants et, même, sur la place du multiculturalisme et de l'identité collective dans les écoles francophones. Nous y reviendrons un peu plus tard car, pour mieux aborder ce sujet aux contours flous qu'est le multiculturalisme, il faut d'abord définir les notions de « diversité » et de « multiculturalisme », puis celle de « vitalité linguistique ».

### **1. Diversité, multiculturalisme et vitalité linguistique : une clôture sémantique**

Le thème de la diversité culturelle est devenu un enjeu majeur dans les sociétés occidentales. Quel que soit le domaine touché (la santé, l'éducation, l'intervention sociale, l'économie, la politique), il est aujourd'hui central à toute réflexion curriculaire et Aumond l'a abordé dans cette perspective.

Étymologiquement, la notion de « diversité » réfère habituellement à la différence, à la variété, à la multiplicité de choses et à leur dissemblance. D'un point de vue sociologique, la diversité est définie comme un « [e]nsemble des personnes qui diffèrent les unes des autres par leur origine géographique, socioculturelle ou religieuse, leur âge, leur sexe, leur orientation sexuelle, etc., et qui constituent la communauté nationale à laquelle elles appartiennent<sup>5</sup> ». On parle ainsi de diversité culturelle en référence à la convivialité et à l'interaction entre des cultures différentes au sein d'un espace géographique et social donné. On affirme souvent que la diversité culturelle est considérée comme un atout, un facteur de développement et une richesse pour l'identité nationale au Canada. Cette dernière est souvent justifiée par

---

<sup>5</sup> Larousse (en ligne), « Diversité », <https://www.larousse.fr>.

l'approche du vivre ensemble (en contexte de diversité ethnoculturelle) qui garantirait la valorisation de la diversité ethnoculturelle, mais surtout la continuité et la vitalité culturelle et linguistique de la langue française.

En résumant sa vision de la diversité culturelle, l'UNESCO soutient que « la richesse culturelle du monde, c'est sa diversité en dialogue<sup>6</sup> ». Cet organisme reconnaît que la diversité culturelle est « un héritage commun de l'humanité » garant de sa survie. Dans cette perspective, on voit qu'il y a une certaine proximité conceptuelle entre diversité culturelle et identité culturelle, du fait que ces notions sous-tendent l'existence de différentes formes d'altérité et de différences plurielles aux plans culturel et identitaire. Mais, quel lien existe-t-il entre « diversité culturelle » et « multiculturalisme »?

Les deux notions « diversité culturelle » et « multiculturalisme » ont en commun le vocable « culture ». Pour l'UNESCO,

la culture doit être considérée comme l'ensemble des traits distinctifs spirituels, matériels, intellectuels et affectifs qui caractérisent une société ou un groupe social, et [...] englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances<sup>7</sup>.

Si la diversité culturelle est le fait qu'il y ait différentes cultures au sein d'un État-nation, le multiculturalisme est plutôt l'expression du pluralisme, en référence à une zone géographique où des communautés ethniques vivent en mixité et où coexistent des traditions culturelles différentes. Le multiculturalisme favorise le maintien du caractère distinctif des cultures au sein d'une même société, d'où l'importance d'assurer la vitalité ethnolinguistique des

<sup>6</sup> UNESCO, *Cadre d'action de Dakar*, 2000, <http://unesdoc.unesco.org>.

<sup>7</sup> Préambule à la Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle, UNESCO, 2001, <http://unesdoc.unesco>.

membres des diversités culturelles en contexte minoritaire afin d'assurer leur épanouissement, leur vitalité et leur pérennité au sein d'un État multiculturaliste. Dès lors, il faut d'abord politiquement encadrer les diverses cultures en contact afin d'éviter l'assimilation (par exemple, par une politique d'aménagement linguistique, par des réformes éducatives, etc.). Il faut ensuite éthiquement valoriser la diversité, et ce, pour développer l'identité collective et pour promouvoir l'inclusion, la responsabilité citoyenne. De façon générale, les dimensions politique et éthique de la diversité culturelle constituent un terreau fertile pour une quête de vitalité ethnolinguistique d'une communauté donnée.

En démographie, la continuité d'une langue dans le temps et l'espace est calculée à l'aide de l'indice de vitalité linguistique. Il s'agit d'une valeur obtenue en divisant le nombre de locuteurs selon la langue d'usage (langue couramment parlée à la maison) par le nombre de locuteurs selon la langue maternelle. Ainsi, l'indice de vitalité linguistique permet aux démographes de rendre compte du degré d'assimilation d'une langue.

Pour Charles Castonguay, « [l]a vitalité d'une langue en contact avec d'autres est fonction de sa force d'attraction auprès des locuteurs natifs des autres langues ainsi que de la persistance linguistique de ses propres locuteurs natifs<sup>8</sup> ». Par exemple, l'indice de vitalité linguistique du français est négatif dans plusieurs régions canadiennes à l'extérieur du Québec et du Nouveau-Brunswick. Dans ce sens, le français y est assimilé par l'anglais. De façon générale, c'est la stabilité démographique conjuguée à d'autres facteurs tels que l'éducation, l'aménagement

---

<sup>8</sup> Charles Castonguay, « Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001 », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 15-24.

linguistique ou toute autre politique linguistique qui favorise l'usage du français et la vitalité ethno-linguistique de la communauté vivant en milieu minoritaire. Au Canada, la vitalité linguistique repose fondamentalement sur le respect de la mise en œuvre de l'article 23 de la *Charte canadienne des droits et libertés* qui a été promulguée en 1982. Ainsi, la vitalité linguistique en Ontario français ou ailleurs au Canada découle des choix politiques qui visent à pérenniser la transmission de la langue française et de la culture franco-ontarienne (la religion catholique et les traditions). Comme on le voit dans le développement de cet article, la vitalité linguistique est abordée dans l'essai d'Aumond. Cet auteur l'aborde implicitement dans sa description du rapport qu'il établit entre le multiculturalisme canadien et la formation des enseignants.

## **2. Perception du multiculturalisme et formation du personnel enseignant en Ontario français au milieu des années 1990**

Avant d'aborder la question du multiculturalisme en formation des enseignants en Ontario, il convient de présenter ici un aperçu historique de la question du développement de l'éducation en français dans cette province majoritairement anglophone. Ce survol permet de mieux saisir le point de vue d'Aumond et de montrer que l'enjeu du multiculturalisme en formation des enseignants franco-ontariens, dont il parle, ne s'inscrit pas dans un vide historique, culturel ou politique.

Depuis la Conquête britannique de 1760, les Canadiens français se sont toujours sentis en danger d'assimilation par la majorité anglophone. Sur le fond du biculturalisme, le financement des écoles confessionnelles de langue française appartenant aux minorités francophones a

marqué l'histoire politique et culturelle du Canada. À la fin du 19<sup>e</sup> siècle et au début du 20<sup>e</sup> siècle, les institutions scolaires, les paroisses, les Caisses populaires et les associations ont joué un rôle clé dans la survie de la langue et de la culture françaises en Ontario. Parmi toutes ces institutions, la paroisse fut la pierre angulaire du maintien et de la survie de la langue française, de la foi et des traditions ancestrales dans les communautés minoritaires francophones. La paroisse, véritable cellule sociale, a permis au clergé de mettre sur pied des activités religieuses ou de dévotion, des clubs sociaux, des clubs sportifs ou culturels, des mouvements de bienfaisance et d'autres formes d'animation sociale. En conjonction avec ces efforts du clergé, les élites laïques ont créé des journaux et des associations. Parmi ces associations, l'Association canadienne-française d'éducation de l'Ontario fut créée en 1910 pour défendre le système d'éducation menacé d'assimilation par le gouvernement provincial. En 1912, l'adoption d'un arrêté du ministère de l'Éducation de l'Ontario visant l'élimination de l'enseignement en français dans les écoles de la province suscite une vive réaction chez les Canadiens français d'Ontario et mène à un conflit qui « a l'apparence d'un conflit scolaire, ethnique, politique, idéologique ou religieux ». La lutte contre le Règlement 17 a duré jusqu'en 1927 et elle est aujourd'hui considérée comme un « acte fondateur » de la communauté franco-ontarienne<sup>9</sup>. Cette lutte s'inscrivait dans le contexte des réformes éducatives qui visaient à créer un système scolaire uniformisé à l'échelle de l'Ontario. Toutefois, la tentative d'uniformisation a buté sur l'existence des écoles séparées et sur le système des écoles de langue française. Cela a amené les décideurs éducatifs à

---

<sup>9</sup> Gaétan Gervais, « Le Règlement XVII... », *op. cit.*, p. 123.

renoncer au projet d'un système éducatif ontarien unique en créant des écoles secondaires de langue française en 1968. La création des écoles secondaires s'ajoutait aux écoles des paliers maternel et primaire et cette création complétait ainsi le réseau scolaire francophone. Ce réseau compte aujourd'hui 12 conseils scolaires, dont quatre sont publics et huit sont catholiques. Ce survol de la question scolaire montre que l'enjeu du multiculturalisme en Ontario français ne peut pas être pensé autrement que dans une perspective de l'éducation francophone et interculturelle qui vise à renforcer la vitalité linguistique et à pérenniser la culture francophone. Dans son essai, Aumond ne fait pas fi de l'histoire du développement du système éducatif franco-ontarien.

Lorsqu'il se questionne pour savoir « si on tient suffisamment compte des particularités reliées aux contextes franco-ontariens quand on aborde les changements à apporter aux contenus des programmes de la formation des maîtres<sup>10</sup> », Aumond mentionne que ces particularités sont de nature historico-culturelle. De plus, lorsqu'il pose la question de savoir si la refonte de l'éducation à l'aube des années 2000 répond aux besoins d'une société aux prises avec de profondes mutations et qui présente un visage multiethnique, il réfléchit à la manière des experts en innovation du curriculum.

Dans son analyse du contexte franco-ontarien entourant les réformes annoncées à l'époque par les autorités ministérielles et par les dirigeants de l'Association des enseignantes et des enseignants francophones de l'Ontario (AEFO), Aumond présente un faisceau de questions où il suggère, de façon subliminale, des pistes de réponses aux problèmes évoqués. En guise d'exemple, voici ce qu'il écrit :

---

<sup>10</sup> Maurice Aumond, « Essai portant sur les enjeux... », *op. cit.*, p. 68.

Faudrait-il réorienter le programme de formation initiale en fonction des réalités actuelles en milieu francophone en mettant l'accent sur la francisation, dans un contexte de langue minoritaire, tout en tenant compte des allophones?... nous verrions d'un bon œil tout recyclage ou perfectionnement qui serait axé sur les fondements de l'éducation en y incluant des volets multiculturels qui collent au contexte franco-ontarien<sup>11</sup>.

Dans ce cas-ci, l'auteur craint des conséquences négatives de la politique d'immigration du gouvernement canadien et du multiculturalisme. Il reconnaît qu'il est urgent d'intégrer la politique du multiculturalisme canadien dans l'élaboration des stratégies pédagogiques qui contribuent le mieux à l'apprentissage et au développement identitaire des élèves. Il s'agit d'une solution à un double problème ainsi formulé : compte tenu de la « résistance du milieu à l'intégration des nouvelles et des nouveaux arrivants<sup>12</sup> » et de l'hétérogénéité de la population scolaire anglophone et francophone, les effets de l'arrivée massive des immigrants de tous les continents sur la communauté francophone en Ontario inquiètent énormément les gens. Ce problème d'obstacle à l'intégration est donc jumelé aux défis qu'apporte le pluralisme ethnoculturel.

L'enjeu du multiculturalisme au plan éducatif est majeur pour tout pays qui a adopté le multiculturalisme. Il s'agit d'un double enjeu qui porte sur la stabilité du pays et sur le bien-être de la société pluraliste. D'un côté, l'accueil et l'intégration des nouveaux arrivants (minorités ethnoculturelles), qui ont pour but ultime d'augmenter sensiblement le nombre de locuteurs francophones, constituent un enjeu relié à une action de solidarité sociale et aux avantages de la scolarisation des élèves immigrants dans la communauté franco-ontarienne.

---

<sup>11</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>12</sup> *Ibid.*, p. 78.

D'un autre côté, l'ouverture à la diversité culturelle est un enjeu relié à l'action éducative au sein de l'école franco-ontarienne et dans la salle de classe. En discutant des problèmes inhérents à l'intégration des immigrants et en identifiant les défis qu'apporte la diversité en contexte scolaire, Aumond pose en réalité les jalons d'une vision d'un curriculum holistique (inclusif et fondé sur l'équité) en formation des enseignants. Nous abordons cet aspect dans les paragraphes qui suivent.

### **3. Enjeux et défis actuels de la formation du personnel enseignant en Ontario français**

La question centrale que pose Aumond en 1996 au sujet de la formation du personnel enseignant est la suivante : a-t-on « des programmes qui répondent aux besoins d'une société en changement? ». Cette question tente de resituer les orientations curriculaires de l'époque en matière de multiculturalisme<sup>13</sup>. Les multiples interrogations qui lui « viennent à l'esprit » portent fondamentalement sur l'ouverture à la diversité qui passe par une meilleure compréhension des politiques ministérielles en éducation.

La cascade de questions que l'auteur se pose, dix-huit au total, démontre la profondeur, la pertinence et la clarté de sa vision d'un curriculum axé sur l'inclusion, l'équité et les normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante. La création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario en 1996, l'élaboration et la mise en œuvre de la politique d'aménagement linguistique lancée en 2004, les récentes orientations politiques en matière d'inclusion et de diversité culturelle, ainsi que la réforme de la formation initiale des enseignants de 2015

---

<sup>13</sup> *Ibid.*, p. 75.

sont des exemples qui illustrent, *a posteriori*, la pertinence et la portée des questions soulevées par Aumond.

À travers différentes interrogations, Aumond esquisse les axes d'une réforme éducative inclusive et équitable dont voici les thèmes principaux : la préparation du personnel enseignant au multiculturalisme et à la disparité des compétences multilinguistiques des élèves en salle de classe; la formation des enseignants aux besoins des apprenants en provenance de milieux pluriethniques; la préparation des enseignants à jouer leur rôle d'animateur en milieu pluriethnique; les façons de préparer des modèles appropriés pour stimuler les jeunes et les sensibiliser au multiculturalisme; l'insistance sur un apprentissage intégré dans une perspective multiculturelle<sup>14</sup>. Bref, Aumond s'interroge à la manière d'un humaniste préoccupé par le bien être des élèves, thème majeur d'actualité en éducation ontarienne et à l'échelle mondiale. Bien qu'il n'utilise pas ce mot, les questions qu'il pose vont dans le sens du bien-être, décrit par Jean Gordon et Linda O'Toole, comme « la réalisation du potentiel unique [de l'individu] à travers le développement physique, mental, émotionnel et spirituel en relation avec soi-même, les autres et l'environnement<sup>15</sup> ». Par conséquent, nous pouvons nous poser la question de savoir si les thèmes qu'Aumond aborde (par exemple, le pluralisme croissant, l'accueil des immigrants et leur intégration économique ou culturelle) sont aujourd'hui abordés en formation des enseignants en Ontario.

De nos jours, la question de l'inclusion et de l'équité est devenue un enjeu important pour les différents

<sup>14</sup> *Ibid.*, p. 74-75.

<sup>15</sup> Jean Gordon et Linda O'Toole, « Learning for well-being: Creativity and inner diversity », *Cambridge Journal of Education*, vol. 45, n° 3, 2015, p. 335.

systèmes éducatifs dans le monde. À la suite des politiques en matière d'équité et d'inclusion soutenues par l'UNESCO depuis deux décennies, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a élaboré une série de politiques en matière d'éducation qui tiennent compte des réalités actuelles décrites dans l'essai par Aumond. Pour le ministère de l'Éducation de l'Ontario,

[u]n des meilleurs atouts de l'Ontario est sa diversité. Tirer parti de cette diversité, aller au-delà de la tolérance et miser sur l'acceptation et le respect, nous permettront d'atteindre notre objectif de faire du système d'éducation de l'Ontario le plus équitable au monde. Quiconque fréquente notre système d'éducation public, quels que soient ses antécédents et ses circonstances personnelles doit se sentir engagé et inclus<sup>16</sup>.

Dans ce cadre précis, les enseignants qui œuvrent en milieu minoritaire jouent auprès de leurs élèves des rôles variés. De ces rôles, celui de reproduction linguistique et culturelle<sup>17</sup> et celui de garant de la qualité des apprentissages réalisés par les élèves de sa classe justifient la nécessité d'une professionnalisation de l'enseignement en contexte de diversité. Ceci nous amène à montrer pourquoi les défis de la diversité sont abordés en formation des enseignants, et ce, à l'échelle mondiale.

Tout au long du 20<sup>e</sup> siècle, l'accès à l'éducation et l'inclusion ont été à la base des politiques éducatives entreprises à l'échelle mondiale depuis la *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous* (EPT) adoptée à Jomtien (Thaïlande) en mars 1990. Dix ans plus tard, en avril 2000, les participants au Forum mondial sur l'éducation à Dakar (Sénégal) ont adopté le *Cadre d'action de Dakar*

<sup>16</sup> Ministère de l'Éducation, *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, 2014.

<sup>17</sup> Diane Gérin-Lajoie, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogies*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65-94.

– *L'éducation pour tous : tenir nos engagements collectifs*<sup>18</sup> et ont réaffirmé leur engagement envers l'atteinte des six objectifs de l'EPT qui visent à répondre aux besoins de base en matière d'apprentissage de tous les enfants, jeunes et adultes. En septembre 2000, les leaders mondiaux se sont réunis au siège des Nations Unies pour adopter les Objectifs du Millénaire pour le développement (OMD), dont font partie deux objectifs concernant l'accès universel à l'éducation primaire et l'égalité des sexes en éducation, reconnaissant ainsi le rôle crucial de l'éducation pour le développement humain<sup>19</sup>. En 2014, le *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous (EPT)* de l'UNESCO<sup>20</sup> place la qualité au cœur des réflexions sur l'enseignement et l'apprentissage. La qualité semble désormais occuper une place de premier rang alors que, dans les années 1990, le discours international privilégiait plutôt l'élargissement de l'accès. De nos jours, l'idée selon laquelle une éducation de qualité est une condition *sine qua non* d'utilisation maximale des moyens matériels et du capital humain pour construire une société est largement partagée par les acteurs éducatifs. Certains spécialistes de l'éducation affirment même qu'une éducation de qualité permet de libérer le potentiel humain, car elle aide à améliorer la sécurité, la santé, la prospérité et l'équilibre écologique dans le monde.

Des spécialistes du curriculum ont introduit l'intégration sociale du sujet-apprenant dans les préoccupations relatives

<sup>18</sup> Voir UNESCO, *Cadre d'action de Dakar*, *op. cit.*

<sup>19</sup> Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), *Forum mondial de l'éducation 2015 de l'UNESCO, Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Rapport de la délégation du Canada*, 2015, <http://www.cmec.ca>.

<sup>20</sup> Voir UNESCO, *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous, Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, Éditions UNESCO, 2014, <http://unesdoc.unesco.org>.

au curriculaire : développement des compétences pour l'insertion sociale, l'adhésion à des normes et à des valeurs (par exemple, le multiculturalisme canadien, la souveraineté populaire et l'autodétermination dans les « pays démocratiques ») caractérisant une société donnée. Ils ont alors commencé à réfléchir sur l'idée d'un curriculum de formation qui intègre les niveaux hiérarchiques et interdépendants d'un curriculum global. Or, un tel curriculum doit être élaboré en tenant compte du contexte socioculturel<sup>21</sup>, d'où l'émergence de la notion curriculum holistique<sup>22</sup>. Un curriculum holistique est fondé sur une vision de l'éducation qui intègre l'accès, l'inclusion, l'équité et la qualité de l'apprentissage tout au long de la vie<sup>23</sup>. Les principes d'un curriculum holistique inspirent les rédacteurs des programmes de formation initiale des enseignants en Ontario et au Canada<sup>24</sup>.

En Ontario, la réforme de la formation initiale des enseignants plonge ses racines un peu avant les années 1990; c'était l'une des recommandations de la Commission royale sur l'éducation (CRE) de 1994 auquel fait écho l'essai d'Aumond. C'est donc 21 ans plus

<sup>21</sup> Philippe Jonnaert, Ettayebi Moussadak et Rosette Defise, *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, 2009; Christian Depover et Bernadette Noël, *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2005, 198 p.

<sup>22</sup> BIE-UNESCO et Philippe Jonnaert, *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum*, Genève, BIE-UNESCO, 2015; Juan Carlos Tedesco, Renato Opertti et Massimo Amadio, « L'importance du débat actuel autour du curriculum », *Documents de travail du BIE sur le curriculum*, n° 10, Genève, BIE-UNESCO, 2011, 26 p.

<sup>23</sup> BIE-UNESCO et Philippe Jonnaert, *Indicateurs pour une évaluation...*, *op. cit.*; Juan Carlos Tedesco et coll., « L'importance du débat actuel... », *op. cit.*

<sup>24</sup> Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), *Parlons d'excellence. Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*, 2013, <http://www.cmec.ca>.

tard que la province de l'Ontario a opérationnalisé la mise œuvre d'une réforme éducative axée sur la formation initiale des enseignants, et ce, longtemps après avoir mis l'accent sur l'accès à l'éducation (de base, secondaire et postsecondaire) et sur la réforme des programmes d'études de l'élémentaire au secondaire. La formation initiale répond aux exigences des politiques ministérielles en matière d'éducation. Ainsi, la réforme ontarienne des programmes de formation initiale des enseignants de 2015 a une structure de 60 crédits au lieu de 30 crédits à l'époque de la CRE. Cela a permis la mise sur pied d'un cours optionnel de diversité culturelle et ethnique à l'École des sciences de l'éducation (Université Laurentienne, seul programme unilingue francophone en Ontario) et des ateliers portant sur des enjeux de la diversité sont offerts à tous les étudiants. Bien qu'un tel cours n'existe pas dans le programme de la formation initiale de l'Université d'Ottawa, il existe des contenus de formation qui portent sur la diversité culturelle, qui est un thème étudié dans les autres programmes d'éducation (par exemple, au baccalauréat en éducation ou dans certains programmes d'études supérieures).

En contexte multiculturel, le rôle fondamental des enseignants « est de soutenir la diversité identitaire des jeunes et de promouvoir l'égalité sociale » en adoptant des pratiques qui mettent en valeur cette diversité par l'inclusion des savoirs<sup>25</sup>. Cet enjeu éducatif avait été bien cerné par Aumond avant les réformes éducatives des dernières années en Ontario. D'ailleurs, les éducateurs en milieu francophone minoritaire doivent avoir à cœur la vitalité

---

<sup>25</sup> Phyllis Dalley et Sylvie Roy, « Introduction. La sociolinguistique et l'ethnographie critique pour mieux introduire une pédagogie en contexte minoritaire », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie, op. cit.*, p. 11.

linguistique et veiller à ce que l'élève ou l'apprenant soit à l'aise au sein de la culture francophone. Cet impératif catégorique sous-tend la prise en charge des défis inhérents à l'inclusion, aux besoins pédagogiques spécifiques des populations d'origine immigrante et à ceux des familles francophones. Ces défis trouvent leur justification et s'observent à travers les difficultés d'intégration socioéconomique des familles multiculturelles et à travers les difficultés d'intégration scolaire de leurs enfants au sein de la société d'accueil. De fait, les obstacles linguistiques et le manque de préparation des populations d'accueil sont les principales causes des fragmentations des consciences religieuses et culturelles des gens. Ces obstacles constituent des facteurs qui nourrissent la peur de l'autre, les préjugés, l'intolérance, le racisme, etc. Partant de cette réflexion, on comprend l'importance d'avoir, entre autres, une politique axée sur les enjeux et les défis de la formation du personnel enseignant en Ontario français au 21<sup>e</sup> siècle. Aumond ne mentionne-t-il pas que « la formation du personnel enseignant constitue un atout majeur pour le multiculturalisme »?

#### **4. Conclusion**

Nous terminons cet hommage à Maurice Aumond en faisant allusion à la conclusion de son essai. Aujourd'hui, comme à son époque, « notons qu'il y a des changements importants à effectuer au chapitre de la formation universitaire en éducation », car le personnel enseignant ne reçoit pas une formation qui reflète nécessairement la dimension multiethnique qu'on retrouve en salle de classe.

Aujourd'hui comme hier, la mission de l'école de langue française en milieu minoritaire demeure le renversement de la tendance à la baisse démographique des

francophones qui, à l'époque d'Aumond, était une réalité. D'ailleurs, la proportion de francophones en Ontario est passée de 6,3 % en 1971 à 4,5 % en 2001<sup>26</sup>. Le fait d'atténuer la baisse de la population contribue à la vitalité ethnolinguistique de la communauté franco-ontarienne. Dans son essai, Aumond reconnaît l'importance de l'immigration pour la croissance démographique et économique (53 % des immigrants canadiens en 1990), mais il plaide pour que la communauté franco-ontarienne puisse absorber des apports nouveaux au nom de sa propre survie. Pour lui, la formation du personnel enseignant constitue un atout majeur pour le multiculturalisme, à condition de sensibiliser les futurs enseignants et de les préparer à mieux œuvrer en milieu pluriethnique ontarien. En effet, la qualité de l'apprentissage des élèves est étroitement liée à la qualité du personnel enseignant et des leaders scolaires.

D'un point de vue historique, Aumond montre qu'il n'y aurait pas pu y avoir de pérennité du fait français en milieu minoritaire canadien sans qu'il n'y ait eu de politique éducative axée sur le biculturalisme et sur la formation des enseignants francophones. Même si son essai ne porte pas explicitement sur les différences culturelles des communautés, sur les facteurs socioéconomiques d'intégration des immigrants ou encore sur les rapports de communication souvent biaisés entre les parents d'élèves immigrants et les enseignants, lesquels constituent des sujets d'actualité en éducation<sup>27</sup>, l'auteur en était déjà conscient en 1996.

---

<sup>26</sup> Charles Castonguay, « Vitalité du français... », *op. cit.*

<sup>27</sup> Sylvère Baransegeta, « Le choc culturel dans les relations parents-école au sein de familles immigrantes franco-africaines », mémoire de maîtrise (service social), Sudbury, Université Laurentienne, 2016.

Enfin, il est évident que la formation des enseignants n'est pas la seule réponse aux multiples facettes des défis du multiculturalisme dans la société canadienne. Certes, l'éducation est un domaine vaste où l'on aborde la diversité culturelle selon plusieurs perspectives (service social, santé, etc.). On y aborde beaucoup de thèmes transversaux et ceux-ci peuvent être étudiés dans le cadre de la formation du personnel enseignant, notamment lors des ateliers de perfectionnement professionnel. L'une des facettes problématiques du multiculturalisme à explorer davantage est la façon de trouver des mécanismes pouvant augmenter la solidarité large de toutes les communautés, au sein de la société scolaire francophone à l'échelle locale, provinciale ou nationale (au Canada). Ce serait l'un des moyens sûrs pour que la diversité culturelle soit réellement un facteur de développement, une richesse pour l'identité nationale<sup>28</sup> et non un facteur de fragmentation identitaire.

---

<sup>28</sup> UNESCO, *Déclaration universelle ...*, *op. cit.*

## Références

- Aumond, Maurice, « Essai portant sur les enjeux et les défis reliés au multiculturalisme en formation du personnel enseignant en Ontario français », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 67-83.
- Baransegeta, Sylvère, « Le choc culturel dans les relations parents-école au sein de familles immigrantes franco-africaines », mémoire de maîtrise (service social), Sudbury, Université Laurentienne, 2016.
- BIE-UNESCO et Philippe Jonnaert, *Indicateurs pour une évaluation globale d'un curriculum*, Genève, BIE-UNESCO, 2015.
- Campbell, Danièle Schaeffer, Stéphane Cyr, Rosette Defise et Athanase Simbagoye, « Enjeux et défis de l'approche située dans la formation des enseignants », dans Domenico Masciotra, Fidèle Medzo et Philippe Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, La collection des Cahiers scientifiques de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), 111, 2010, p. 209-222.
- Castonguay, Charles, « Vitalité du français et concentration des francophones : un bilan 1971-2001 », *Francophonies d'Amérique*, n° 20, 2005, p. 15-24.
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC), *Forum mondial de l'éducation 2015 de l'UNESCO, Incheon, République de Corée, du 19 au 22 mai 2015. Rapport de la délégation du Canada*, 2015, <http://www.cmec.ca>.
- Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (CMEC), *Parlons d'excellence. Compétences linguistiques pour un enseignement efficace*, 2013, <http://www.cmec.ca>.
- Dalley, Phyllis et Sylvie Roy, « Introduction. La sociolinguistique et l'ethnographie critique pour mieux introduire une pédagogie en contexte minoritaire », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogie*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2018, p. 5-22.

- Depover, Christian et Bernadette Noël, *Le curriculum et ses logiques. Une approche contextualisée pour analyser les réformes et les politiques éducatives*, Paris, L'Harmattan, 2005, 198 p.
- Gérin-Lajoie, Diane, « Le travail enseignant en milieu minoritaire », dans Phyllis Dalley et Sylvie Roy (dir.), *Francophonie, minorités et pédagogies*, Ottawa, Presses de l'Université d'Ottawa, 2008, p. 65-94.
- Gervais, Gaétan, « Le Règlement XVII (1912-1927) », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 123-192.
- Gordon, Jean et Linda O'Toole, « Learning for well-being: Creativity and inner diversity », *Cambridge Journal of Education*, vol. 45, n° 3, 2015, p. 333-346.
- Haché, Denis, « La minorité linguistique à l'heure de la globalisation et des grandes réformes éducationnelles », *Revue du Nouvel-Ontario*, n° 18, 1996, p. 87-122.
- Jonnaert, Philippe, Ettayebi Moussadak et Rosette Defise, *Curriculum et compétences. Un cadre opérationnel*, Bruxelles, De Boeck, 2009.
- Jonnaert, Philippe et Ettayebi Moussadak, « Curriculums, cadres organisateurs curriculaires et logique des objets d'apprentissage », dans Ettayebi Moussadak et Philippe Jonnaert (dir.), *Logique de compétences et développement curriculaire : débats, perspectives, alternative*, Paris, L'Harmattan, coll. « Éducatons et Sociétés », 2008, p. 29-40.
- Larousse (en ligne), « Diversité », <https://www.larousse.fr>.
- Ministère de l'Éducation, *Atteindre l'excellence. Une vision renouvelée de l'éducation en Ontario*, 2014, <http://www.edu.gov.on.ca/fre/about/excellent.html>.
- Simbagoye, Athanase, « La réforme curriculaire dans les écoles de langue française de l'Ontario », dans Louise Lafortune, Ettayebi Moussadak et Philippe Jonnaert (dir.), *Observer les réformes en éducation*, Montréal, Presses de l'Université du Québec, 2007, p. 131-168.
- Tedesco, Juan Carlos, Renato Opertti et Massimo Amadio, « L'importance du débat actuel autour du curriculum », *Documents de travail du BIE sur le curriculum*, n° 10, Genève, BIE-UNESCO, 2011, 26 p.

UNESCO, *Cadre d'action de Dakar*, 2000, <http://unesdoc.unesco.org>.

UNESCO, *Déclaration universelle sur la diversité culturelle*, 2001, <http://unesdoc.unesco>.

UNESCO, *Enseigner et apprendre : atteindre la qualité pour tous, Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, Éditions UNESCO, 2014, <http://unesdoc.unesco.org>.