

Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants

Fostering Intercultural Perspectives of Future Teachers

Marilyn Steinbach

Volume 47, numéro 2, spring 2012

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1013121ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1013121ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculty of Education, McGill University

ISSN

0024-9033 (imprimé)

1916-0666 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153–170. <https://doi.org/10.7202/1013121ar>

Résumé de l'article

Cet article est une description des interventions lors de la formation des enseignants. L'objectif est de rendre l'éducation interculturelle plus pertinente pour les futurs enseignants et d'élargir leurs perspectives interculturelles afin de mieux agir dans un milieu pluriethnique. Cette étude souligne l'importance des expériences et des contacts personnels, et incite les étudiants à apporter des changements notoires à leur façon de faire, attribuant ainsi une signification particulière à l'éducation interculturelle. Cet article contribue à la didactique de l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants.

ÉLARGIR LES PERSPECTIVES INTERCULTURELLES DES FUTURS ENSEIGNANTS

MARILYN STEINBACH *Université de Sherbrooke*

RÉSUMÉ. Cet article est une description des interventions lors de la formation des enseignants. L'objectif est de rendre l'éducation interculturelle plus pertinente pour les futurs enseignants et d'élargir leurs perspectives interculturelles afin de mieux agir dans un milieu pluriethnique. Cette étude souligne l'importance des expériences et des contacts personnels, et incite les étudiants à apporter des changements notoires à leur façon de faire, attribuant ainsi une signification particulière à l'éducation interculturelle. Cet article contribue à la didactique de l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants.

FOSTERING INTERCULTURAL PERSPECTIVES OF FUTURE TEACHERS

ABSTRACT. This article describes pedagogical activities in teacher education. The objective is to make intercultural education more pertinent for future teachers and to broaden their intercultural perspectives to enable them to work more effectively in pluriethnic environments. This study emphasizes the importance of experiences and personal contacts, and promotes changes in students' perspectives, focusing on the sense of intercultural education, and contributing to the methodology of intercultural education in teacher education.

LA DIVERSITÉ ETHNOCULTURELLE EN MILIEU SCOLAIRE

Malgré l'accroissement de la diversité ethnoculturelle dans plusieurs pays, les enseignants ne sont généralement pas bien préparés à œuvrer dans un contexte éducatif diversifié, ni à accueillir les élèves de différentes origines, ni à offrir l'éducation interculturelle à tous les élèves et ce, selon des études menées au Québec (Fleury, 2009 ; McAndrew, 2008 ; Toussaint, 2010), au Canada (Ghosh et Abdi, 2004 ; Jacquet, 2007 ; Mujawamariya, 2006), aux États-Unis (Assaf, Garza et Battle, 2010 ; Cochran-Smith, Davis et Fries,

2004 ; Sleeter, 2009) et en Europe (Abdallah-Preteille, 2003 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Ogay, 2006). La problématique de cet article repose sur les lacunes dans la formation des maîtres concernant le développement de la compétence interculturelle qui, elle, permet de faire face aux défis que pose l'enseignement de l'éducation interculturelle (Audet, 2003 ; Carignan, Sanders et Pourdavood, 2005 ; Moldoveanu et Mujawamariya, 2007). En considérant le contexte démographique actuel où la diversité ethnoculturelle croît en de nombreux endroits au Québec, et plus particulièrement en région (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2007a), sans compter l'accent mis sur la cohésion sociale (McAndrew, 2001) et le concept du *vivre-ensemble* dans les politiques du Ministère de l'Éducation du Québec¹ (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 1998), le manque quant à la compétence interculturelle des maîtres devient une préoccupation majeure.

Cet article fournira d'abord les contextes social et politique de la diversité au Québec et décrira ensuite le rôle de l'éducation interculturelle. Après une revue de la littérature sur la formation des enseignants en éducation interculturelle (ou multiculturelle² au Canada anglais et aux États-Unis), nous expliquerons le développement d'une *disposition herméneutique* (Pickett et York, 2011) pour concevoir le processus de transformation souhaité chez les futurs enseignants en ce qui a trait à l'éducation interculturelle. Par la suite, nous décrirons les interventions pédagogiques réalisées dans le cadre d'un cours en formation des maîtres ainsi que l'analyse des évaluations des étudiants. Finalement, une discussion quant à la contribution de ces données au domaine de la formation de futurs enseignants en éducation interculturelle complètera l'article.

Les défis liés à la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire

Au Québec, 87 % de l'immigration se concentre dans la métropole de Montréal (Gouvernement du Québec, 2011), ce qui induit, en comparaison avec des milieux scolaires régionaux, une haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles montréalaises. Plusieurs études menées à Montréal démontrent l'ampleur des défis de l'éducation interculturelle dans le milieu scolaire. En décrivant le défi des élèves d'origine immigrante face à leur intégration sociale à l'école, Perron (1996) soulève le manque de conscience pluriethnique des enseignants. McAndrew (2001) souligne l'existence de plusieurs études confirmant l'écart entre les théories et les politiques ainsi que leur mise en place dans les programmes, dans les règles et dans les pratiques en éducation. Allen (2006) note le manque de discours inclusifs en milieu scolaire qui mène à la résistance, au décrochage ou à l'échec pour plusieurs adolescents d'origine immigrante. Une étude effectuée par la Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2011) auprès de 23 organismes communautaires à travers le Québec dénonce l'école secondaire comme étant le service le moins propice (sur sept services publics étudiés) à répondre aux besoins des jeunes immigrants.

Nous constatons que le défi est encore plus grand dans les régions où la densité immigrante est plus faible, les citoyens étant moins habitués à la diversité ethnoculturelle (Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi, 2008). Une étude menée dans une école en région révèle un discours assimilationniste et protectionniste chez les élèves d'origine québécoise, qui souhaitent que les élèves issus de l'immigration se comportent « comme nous autres » (Steinbach, 2010, p. 541). Ce discours protectionniste n'est pas unique chez les élèves du secondaire. Dans la diffusion médiatique (Belkhodja, 2008) des débats publics sur les accommodements raisonnables, nous avons remarqué un déséquilibre entre la diversité croissante et le protectionnisme de la langue et des valeurs communes au Québec. Une commission de consultation sur les pratiques d'accommodements reliées aux différences culturelles (Bouchard et Taylor, 2008) fut mandatée par le gouvernement provincial afin de sonder les opinions des Québécois. Les dérapages médiatiques entourant ce processus (Potvin, 2008) ont révélé des tensions et ont créé une polémique dévalorisant l'Autre (Rachédi, 2008). Le rapport final de la commission Bouchard-Taylor (2008) contient des recommandations concernant la conciliation et l'ouverture à l'Autre. De toute évidence, les défis liés à la diversité culturelle et linguistique au sein de la société québécoise nécessitent des politiques gouvernementales en ce qui a trait au domaine de l'éducation.

Les politiques et les programmes en éducation au Québec

Même si, depuis quatorze ans, le ministère de l'Éducation promeut le concept du *vivre-ensemble* (MEQ, 1998), le milieu scolaire québécois ne se montre pas toujours très accueillant aux élèves d'origines diverses. Selon la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*, « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (MEQ, 1998, p. 18). En ce qui concerne l'éducation interculturelle, la politique du ministère retient le programme de formation comme un outil aidant les enseignants à susciter chez leurs élèves une prise de conscience de la diversité et à préparer les jeunes à vivre dans une société francophone, démocratique et pluraliste (Steinbach, 2009). En incluant le volet d'éducation interculturelle dans la politique d'intégration scolaire et en mettant l'accent sur le vivre-ensemble, le ministère souligne donc la réciprocité du processus d'intégration des élèves d'origine immigrante et le rôle de tous les élèves et enseignants de la société d'accueil.

Neuf ans après la publication de cette politique et du plan d'action en intégration interculturelle, le MELS tient compte du contexte de la *crise* des accommodements raisonnables au Québec et reconnaît plus que jamais l'importance de la promotion du vivre-ensemble en milieu scolaire. Dans le rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire (MELS, 2007a), on déplore l'absence d'une compétence interculturelle chez les enseignants. Dans la politique du MELS sur la formation des enseignants

au Québec, les futurs enseignants ont douze compétences à maîtriser (MEQ, 2001a). Fleury (2009) propose une treizième compétence avec huit composantes, telles que gérer une classe hétérogène et connaître et respecter la diversité. Ce rapport sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire expose des stratégies d'intervention et de prise en compte de la diversité en ne balisant que les « repères communs qu'il convient de définir et le soutien des milieux scolaires en vue du vivre-ensemble » (MELS, 2007a, p. 31), soit les deux orientations directrices. Pendant les *Journées de réflexion sur la gestion de la diversité* au Ministère, le besoin de formation du personnel scolaire et la faiblesse de la formation des maîtres et des futurs enseignants en compétence interculturelle étaient au centre des préoccupations majeures (Fortin, 2007).

Malgré la reconnaissance des lacunes dans la formation initiale et continue des enseignants et la mention de la responsabilité de tout le personnel scolaire en ce qui concerne l'intégration scolaire et l'éducation interculturelle, les politiques et les programmes sont moins définis par rapport au rôle d'accueil des élèves d'origine québécoise. Toutefois, ces programmes sont assez explicites dans leurs attentes envers les élèves d'origine immigrante. Afin de s'intégrer à la société québécoise, l'élève

doit amorcer une prise de conscience des valeurs communes de la société québécoise que sont l'égalité, la justice, la liberté et la démocratie, apprendre à en reconnaître les manifestations et découvrir les institutions qui les représentent. Ces valeurs peuvent toutefois être en contradiction avec celles de sa famille. Dans ce cas, l'élève doit entamer un processus qui lui permet d'établir un rapport harmonieux entre ces deux systèmes de valeurs. (MEQ, 2004, p. 20)

À ce type de mandat pour les élèves d'origine immigrante, il faut ajouter que le rôle d'accueil du personnel scolaire et des élèves d'origine québécoise est aussi important dans le processus d'intégration. Pour les enseignants, ce rôle d'accueil implique une formation en éducation interculturelle qui peut modifier, le cas échéant, leurs propres savoirs, leurs attitudes et leurs comportements (Lussier, 2008), et les préparer à transmettre les principes de l'éducation interculturelle à leurs élèves, promouvant ainsi le vivre-ensemble dans un processus bidirectionnel d'intégration de tous les élèves. Dans le cadre de cet article, nous présentons notre problématique selon le contexte et les politiques éducatives du Québec. Cependant, ces enjeux ne se limitent pas au Québec puisque des discussions semblables sont soulevées ailleurs au Canada (James, 2005 ; Mujawamariya, 2006), aux États-Unis (Banks et Banks, 2009 ; Cushner, 2011), et en Europe (Akkari, 2006 ; Portera, 2011).

Le rôle de l'éducation interculturelle

Dans une société pluraliste, le rôle de l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants et dans l'enseignement aux élèves est primordial pour la promotion du vivre-ensemble. Le *Programme de formation de l'école québécoise*

(MEQ, 2001b) comporte implicitement quelques pistes pouvant favoriser la mise en œuvre et le développement de la compétence interculturelle chez les élèves : le domaine général de la formation *Vivre-ensemble et citoyenneté* et la discipline *Géographie, histoire et éducation à la citoyenneté*. Cependant, les moyens pour y parvenir ne sont nullement explicités. L'éducation à la citoyenneté s'avère « un apprentissage complexe auquel tous les programmes d'études doivent contribuer » (MEQ, 2001b, p. 165) et doit mettre en œuvre plusieurs savoir-agir reconnus à travers les compétences transversales. Par ailleurs, le récent programme d'éthique et culture religieuse est particulièrement propice au développement de la compétence interculturelle puisqu'il « a pour objectif de contribuer au dialogue et au vivre-ensemble dans une société pluraliste » (MELS, 2007b, p. 6).

Un cours obligatoire en éducation interculturelle est un ajout assez récent au contenu des programmes de formation des enseignants au Québec (McAndrew, 2001). En 2006, l'université où cette étude fut menée intégrait un cours obligatoire de trente heures en quatrième année du programme de formation des enseignants pour le secondaire. Le programme de formation des enseignants pour le primaire propose un cours optionnel en éducation interculturelle tandis que celui en adaptation scolaire n'en offre aucun. Par contre, il est possible que les notions d'éducation interculturelle soient intégrées à travers d'autres cours. Pour créer un discours plus inclusif en milieu scolaire et pour améliorer la mise en place de pratiques éducatives, le développement de la compétence interculturelle des enseignants s'avère essentiel.

LA FORMATION DES ENSEIGNANTS EN ÉDUCATION INTERCULTURELLE

Notre analyse des pratiques enseignantes en éducation interculturelle s'appuie sur les travaux des formateurs des enseignants au Québec (Kanouté, 2006 ; Lafortune et Gaudet, 2000 ; McAndrew, 2001 ; Ouellet, 2002). Ouellet (2002) affirme que l'éducation interculturelle voit au développement d'une meilleure compréhension des différentes cultures, au déploiement des habiletés à communiquer avec les gens de cultures variées et à l'affichage d'attitudes positives envers les gens d'autres groupes culturels. Il soulève aussi les conséquences négatives de la tendance des enseignants à concentrer leurs interventions sur la connaissance des autres cultures, une idée partagée par McAndrew (2001) qui relève des risques associés à l'utilisation d'instruments pédagogiques mettant l'accent sur les différences culturelles et par conséquent, démontrant que les activités monoethniques privilégiées lors des semaines interculturelles n'engendrent aucune réflexion sérieuse. Ces opinions sont aussi partagées par Ghosh et Abdi (2004) en ce qu'ils appellent une approche *saris and samosas* en éducation multiculturelle, ou *dance, dress and dining* (Sensoy, Sanghera, Parmar, Parhar, Nosyk et Anderson, 2010). La même critique concernant l'éducation multiculturelle est formulée aux États-Unis (Jennings, 2008 ; Gorski, 2009).

Les approches théoriques en éducation interculturelle

Une recension des travaux d'experts américains en éducation multiculturelle effectuée par Gorski (2009) a permis à ce dernier d'affirmer que la majorité des programmes de formation des enseignants met l'accent sur la célébration de la diversité et la compréhension de l'Autre, ce qui, selon Grant et Sleeter (2006), est seulement le premier stade du développement de la pratique multiculturelle. Plusieurs études publiées aux États-Unis explorent le contenu des programmes de formation des enseignants (Assaf et al., 2010 ; Florian, Young et Rouse, 2010 ; Jennings, 2008). Dans son analyse des théories et des philosophies soutenant 45 cours d'éducation multiculturelle aux futurs enseignants aux États-Unis, Gorski (2009) nous informe que ces cours visent le développement d'habiletés pragmatiques sans toucher aux principes clés de l'éducation multiculturelle, tels que la conscience critique et le souci de l'équité éducationnelle. Il classe ces cours dans cinq catégories : 1) enseigner l'Autre ; 2) enseigner avec tolérance et sensibilité culturelle ; 3) enseigner avec la compétence multiculturelle ; 4) enseigner en contexte sociopolitique ; et 5) enseigner comme mode de résistance et de pratique contre l'hégémonie. Seulement 29 % des programmes examinés entraient dans les deux dernières catégories que l'on peut nommer multiculturalisme critique.

Les deux premières catégories de Gorski (2009) se caractérisent plutôt comme multiculturalisme conservateur et ressemblent à l'éducation interculturelle de la connaissance des cultures avec la possibilité d'effets pervers et stéréotypés. Si l'on souhaite atteindre le niveau des dernières catégories du multiculturalisme critique, la pédagogie interculturelle devrait se donner des objectifs de reconnaissance et d'acceptation du pluralisme culturel comme une réalité de société, viser l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité et contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses (Ouellet, 2002). Kanouté (2006) propose d'inclure deux éléments importants dans les programmes de formation initiale des enseignants : la sensibilisation à la diversité ethnoculturelle et la préparation à l'intervention pédagogique pour considérer le pluralisme dans la société. En se concentrant sur l'équité, Potvin et McAndrew (2010) expliquent la valeur ajoutée de l'approche de l'éducation antiraciste pour mettre l'accent sur les inégalités structurelles dans la société et promouvoir les opportunités favorisant tous les élèves.

Dans plusieurs études, les approches théoriques en éducation interculturelle sont aussi examinées du point de vue des futurs enseignants. Dans un cours d'éducation multiculturelle pour les futurs enseignants à Montréal, Tan et Lefebvre (2010) décrivent les expériences d'apprentissage de deux étudiants à partir d'entrevues narratives. Elles soulignent l'importance des perspectives autres que celles des enseignants blancs et celle de reconnaître les racines ethnoculturelles souvent ignorées dans les cours d'éducation multiculturelle. Leur étude démontre les effets de certains discours politiques et de l'identité distincte de la société du Québec sur l'apprentissage des étudiants.

Chez les futurs enseignants francophones en Ontario, Moldoveanu (2010) étudie les points de vue de neuf futurs enseignants au sujet de l'éducation multiculturelle. Ces participants identifient les objectifs de l'éducation multiculturelle comme visant le développement personnel et l'action sociale, en catégorisant le contenu en termes de connaissances, de valeurs, d'attitudes et d'actions. À partir des objectifs et des stratégies adoptés, Moldoveanu propose un paradigme de la pédagogie différenciée pour aborder l'éducation multiculturelle. En Suisse, Ogay (2006) analyse le sens attribué à la différence culturelle de trois futures enseignantes en partant des différences entre les élèves de la ville et ceux de la campagne. Elle remarque que ces jeunes femmes ont une perception *individuelle* qui bloque leur analyse et leur explication des différences qu'elles perçoivent. À Vancouver, MacPherson (2010) explore les dialogues entre les futurs enseignants et leurs professeurs sur les incidences critiques interculturelles lors de leurs stages d'enseignement dans les écoles. Elle souligne le potentiel d'une approche d'étude de cas dans la formation des enseignants et le rôle de l'apprentissage social et émotif dans l'éducation interculturelle.

La compétence interculturelle

Selon Deardorff (2006), cet apprentissage social et émotif est étroitement lié aux attitudes et à l'affect ; les concepts centraux de la compétence interculturelle. Son modèle pyramidal de la compétence interculturelle présente des attitudes telles que le respect, l'ouverture, et la curiosité comme préalables aux connaissances et aux habiletés. Il faut développer ces attitudes avant de travailler sur les comportements d'empathie et sur l'adaptabilité nécessaire à la communication interculturelle. Suite à l'analyse de 22 modèles de la compétence interculturelle, Spitzberg et Changnon (2009) remarquent que la plupart des modèles prennent en compte l'interconnexion entre la cognition, l'affect et le comportement. Rakotomena (2005) évoque ces trois dimensions, en expliquant que l'interaction de ces trois aspects est grande et constitue la clé d'une véritable évolution. Souvent, malgré toute leur bonne volonté, les enseignants ont tendance à axer leurs interventions sur l'aspect cognitif. Ils transmettent des connaissances et valorisent ainsi les particularismes propres aux cultures, ce qui fait plutôt qu'ils ghettoisent et excluent les diverses communautés ethniques (De Villiers, 2005). Puisque la compétence interculturelle est une habileté sociale qui se développe dans l'agir, il est nécessaire d'avoir une planification adéquate pour pouvoir intervenir de façon efficace. Les programmes échafaudés par Lafortune et Gaudet (2000) en pédagogie interculturelle proposent des interventions axées sur les connaissances (dimension cognitive) et sur les habiletés (dimension communicative / comportementale) ayant un impact certain sur les attitudes (dimension affective). En ce qui a trait à la dimension affective, Cushner (2011) souligne l'importance de la conscience et de la sensibilité interculturelles, en suggérant une approche moins provocatrice et accusatoire dans la formation des enseignants.

Le tempérament herméneutique

Étant donné l'importance des aspects affectifs de la pédagogie interculturelle, nous apprécions la position gadamérienne adoptée par Pickett et York (2011) dans leur proposition du développement d'un *hermeneutic disposition* (traduit ici comme « tempérament herméneutique ») dans la formation des enseignants. En soulignant l'interaction, l'intuition, et l'interprétation, nous travaillons avec les futurs enseignants la compréhension de leur contexte historique. Ces auteurs analysent la conception du préjugé chez Gadamer (2004) pour aider les futurs enseignants à comprendre et à interpréter leur monde autrement. À travers le *lived understanding* de Gadamer, nous pouvons cerner notre contexte autrement et accepter que nous n'avons pas créé les règles qui régissent notre culture. Par contre, nous pouvons développer nos idées et ce, dans un processus d'interprétation. Le développement de ce tempérament herméneutique met l'accent sur la nature dialogique de la vie humaine et sur l'importance de se transformer. Dans ce processus de transformation, nous commençons à établir un rapport empathique avec l'Autre (Pickett et York, p. 73). Ces auteurs encouragent les futurs enseignants à rencontrer les autres de façon authentique, mais dans un espace sécuritaire où l'on essaie de comprendre la nature de nos interactions interculturelles. Inspirés de l'approche du développement d'un tempérament herméneutique, nous avons entrepris la recherche-action suivante.

DESCRIPTION DE LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude emprunte des aspects méthodologiques de la recherche-action parce qu'elle vise à apporter un changement réel dans la pratique (Bogdan et Biklen, 2007). Nous avons commencé par les premières étapes d'une étude recherche-action (Dolbec et Clément, 2004), soit définir et clarifier la situation problématique. Comment pallier les lacunes et accroître la compétence interculturelle chez les enseignants en formation ? Quelles interventions pédagogiques peuvent aider à développer la compétence interculturelle des enseignants afin qu'ils assument des responsabilités éducatives dans leur pratique en milieu scolaire pluriethnique tout en promouvant le vivre-ensemble ? Étant donné les défis de l'enseignement en éducation interculturelle dans la formation initiale et la résistance souvent rencontrée chez les futurs enseignants au Québec (Kanouté, 2006), au Canada (Jacquet, 2007) et aux États-Unis (Nieto, 2006), il n'a pas été surprenant de constater que le cours obligatoire d'éducation interculturelle à notre université n'a pas été bien apprécié par les étudiants. La situation problématique de cette étude a donc pris source dans la résistance des étudiants face au cours d'éducation interculturelle. En rassemblant les perceptions de la professeure qui a donné le premier cours d'éducation interculturelle en 2006 et les résultats d'un sondage sur les attentes, les intérêts et les craintes des étudiants-maîtres au début de notre cours en 2007, il a été possible d'identifier et de clarifier combien il est primordial de rendre l'éducation interculturelle pertinente et significative pour les étudiants-maîtres. Les

étudiants, presque tous d'origine québécoise, ne voyaient pas la pertinence du cours d'éducation interculturelle puisque, à leur avis, l'interculturalisme n'était pas un enjeu dans leur contexte régional. En tant que professeure du cours en 2007, nous voulions les convaincre de l'importance de leur préparation en éducation interculturelle. Notre but était d'aider les étudiants à accepter la diversité ethnoculturelle croissante dans leur milieu et de les ouvrir à cette diversité pour qu'ils puissent ainsi assumer leur rôle d'enseignant selon les politiques du ministère de l'Éducation.

La prochaine étape de la recherche-action était de suivre un plan d'action. Des interventions pédagogiques qui s'éloignent des pratiques traditionnelles (Gorski, 2009; Nieto, 2006) ont été planifiées dans le but de développer un tempérament herméneutique chez les étudiants. Ces interventions pédagogiques seront décrites dans la prochaine section. Les données recueillies dans cette étude correspondent aux réponses des étudiants aux sondages à la fin de chaque rencontre hebdomadaire (« la question de la semaine »), aux propos recueillis lors des évaluations formatives de mi-session et lors des évaluations finales du cours. En plus de ces données écrites, nous avons pris des notes sur les réactions des étudiants pendant et après les activités pédagogiques. Pendant deux ans, les interventions ont été constamment évaluées selon les réponses des étudiants, en alternant l'action et la réflexion (McNiff et Whitehead, 2006). Finalement, les interventions pédagogiques furent analysées.

C'est donc un projet de recherche-action dans le contexte de notre propre enseignement. En 2007, nous avions deux ans d'expérience en pédagogie universitaire et nous avions le désavantage d'être anglo-canadienne. Les étudiants présumaient que nous avions une position différente par rapport aux contextes historique, politique et linguistique dans les enjeux de la protection de la culture et de la langue au Québec mentionnés précédemment. L'université est située dans une ville de 150 000 habitants ayant une population immigrante de près de 7 %. Cette population immigrante a augmenté de 30 % entre 2001 et 2006 (Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles, 2007). Par le biais de la commission scolaire de la ville, 19 % des élèves du primaire et du secondaire reçoivent des cours de francisation. Nos étudiants étaient les futurs enseignants dans leur dernière année de formation initiale. Les 110 étudiants, en deux groupes de 55, assistaient au cours trois heures par semaine échelonnées sur une période de dix semaines. Dès le premier cours en 2007, lorsque nous avons réalisé le sondage sur les attentes des étudiants, nous avons expliqué le but de cette recherche-action. Les étudiants n'avaient pas à donner leur consentement par écrit. Cependant, ils ont compris que le but de ce projet était de rendre le cours plus pertinent et significatif pour eux, et leur participation consistait seulement à répondre aux questions de la semaine et aux sondages évaluatifs à la mi-session et à la fin de la session. Malgré le fait que toutes ces réponses écrites étaient anonymes et n'influençaient aucunement leurs notes pour le cours, une faiblesse méthodologique de cette

étude réside dans le fait que les étudiants pouvaient cacher ou exagérer leurs réponses par peur ou malaise d'être francs avec leur professeur.

LES EXPÉRIENCES PÉDAGOGIQUES

Pour le premier cours en 2007, une série d'activités pédagogiques a été planifiée pour atteindre les objectifs et ceci, en réunissant les données sur les effets de ces interventions éducatives. Semblables à la première étape du module de la formation des intervenants de McAndrew (2008), les premières activités avaient pour but de convaincre les étudiants-maîtres de l'importance de la prise en compte de la diversité culturelle. Dans le contexte sociopolitique du Québec lors de la création de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles en 2007 (Bouchard et Taylor, 2008), comme ces pratiques étaient hypermédiatisées, il a été relativement facile de convaincre les étudiants de l'importance des enjeux de la diversité ethnoculturelle dans leur société. Quelques statistiques sur l'immigration et sur la diversité au Québec ont été présentées afin de familiariser les étudiants avec les faits et de briser les fausses conceptions entourant l'immigration et la diversité ethnoculturelle.

Dans le cours offert en 2007, les activités pédagogiques incluaient des lectures hebdomadaires obligatoires sur les fondements théoriques de l'éducation interculturelle, la discrimination, les autochtones au Québec, l'intégration socioscolaire des élèves issus de l'immigration, la communication interculturelle et les modèles de gestion de la diversité ethnoculturelle. Il y avait des discussions en groupes et en sous-groupes, des présentations en équipe, des travaux de recherche individuels et le visionnement de films sur la discrimination et le profilage racial. Les autres activités incluaient une table ronde avec les intervenants du milieu scolaire, des jeux de rôles et des études de cas. Étant donné l'appréciation assez mitigée des étudiants-maîtres à la suite de ce cours, nous avons analysé leurs rétroactions pour comprendre quelles activités étaient significatives. Nous avons compris que les activités qui provoquaient des réponses émotives chez les étudiants étaient les plus significatives : le partage des expériences des intervenants du milieu scolaire lors de la table ronde et les témoignages émouvants des personnes victimes de discrimination dans les vidéos. Il fallait donc accorder plus d'importance à l'apprentissage social et émotif (MacPherson, 2010) et à la dimension affective (Cushner, 2011 ; Dearsdorff, 2006). Pour atteindre les buts de la pédagogie multiculturelle critique (Gorski, 2009) et promouvoir une transformation profonde chez les étudiants (Nieto, 2006), nous avons décidé d'intégrer d'autres activités.

Afin de développer un tempérament herméneutique chez les étudiants, nous voulions offrir des rencontres authentiques avec l'Autre (Pickett et York, 2011). Nous avons donc introduit les rencontres interculturelles pour le cours en 2008. Avec les 114 étudiants divisés en deux groupes, nous avons organisé deux

échanges interculturels en présentiel et un en ligne. Le premier échange était une rencontre en classe avec des adultes d'origine immigrante qui étudiaient en francisation au collège local. Afin d'assurer un regroupement en dyade et faciliter l'échange, trois groupes-classes d'adultes en francisation sont venus à l'université pour chacun des deux groupes-classes d'étudiants-maîtres en éducation interculturelle. Le deuxième échange interculturel a été effectué avec des adultes d'origine immigrante provenant de classes de français langue seconde de l'Université. Cette fois-ci, les étudiants en éducation interculturelle avaient l'occasion d'interroger les étudiants en francisation sur le processus d'intégration au Québec, tandis que les étudiants en francisation avaient la possibilité de poser des questions aux étudiants-maîtres sur le travail des enseignants et le milieu scolaire ou d'élaborer sur d'autres thèmes. L'échange en ligne fut organisé avec la professeure du cours *Les arts et la culture au Québec* à notre université. Il s'agissait d'un cours pour les étudiants d'origine immigrante qui perfectionnaient leur français. Cet échange leur permettait de questionner les étudiants-maîtres d'origine québécoise sur l'humour dans la société québécoise. Ces trois échanges interculturels constituaient les principaux changements apportés dans les interventions pédagogiques entre la première et la deuxième année d'expérimentation. Les données de cette étude démontrent une grande différence dans la perception et l'appréciation de la pertinence du cours exprimées par les étudiants.

LA RÉTROACTION DES ÉTUDIANTS PAR RAPPORT AUX INTERVENTIONS

Selon les commentaires reçus suite aux premières rencontres du cours de 2008, les effets de la sensibilisation à la diversité culturelle étaient semblables aux rétroactions du cours de 2007. Ils étaient déçus de l'injustice et des paradoxes de notre société qui recrute activement des immigrants pour répondre à nos problèmes démographiques et économiques sans toujours faciliter le processus d'intégration. D'abord, 32 % exprimaient leur déception quant au fait que, même si les immigrants étaient nettement plus instruits que les personnes nées au Québec, cela n'empêchait pas le taux de chômage des immigrants d'être élevé. « Pourquoi autant de chômage quand ils sont plus diplômés? » (Question de la semaine [QDS], 15 octobre 2008). Aussi, 28 % étaient surpris de constater qu'il y avait différentes catégories d'immigrants et que très peu de Néo-Canadiens étaient des réfugiés dépendant du système. Finalement, 14 % étaient étonnés de voir le faible pourcentage de diversité religieuse au Québec. « Très peu d'autres religions et pourtant un si gros débat! » (QDS 15 octobre 2008).

Au cours des évaluations formatives de la mi-session en 2008, avant les trois échanges interculturels, on voyait déjà l'impact des interventions éducatives non-traditionnelles dans ce projet de recherche-action. Les réponses écrites des étudiants montrent leur appréciation de l'approche moins provocatrice (Cushner, 2011) dans un espace sécuritaire (Pickett et York, 2011). De plus 20 % des

étudiants ont exprimé leur appréciation de la formule pédagogique du cours et leur satisfaction de « faire autre chose que la théorie et les cours magistraux » (Évaluation mi-session [EM], 19 novembre, 2008). Par ailleurs 28 % d'entre eux ont mentionné que les vidéos étaient significatives, et 37 % ont estimé que le contenu du cours était excellent ou très pertinent. Quelques étudiants ont ajouté qu'ils « adoraient » le cours, disant que c'était « le meilleur cours du baccalauréat » (EM, 19 novembre 2008). Les statistiques des évaluations formelles de fin de session du cours de 2008 sont nettement plus positives que celles du cours de 2007.

Les effets des échanges interculturels sur les étudiants-maîtres étaient très révélateurs lors des périodes de rétroaction suivant les échanges. Leurs commentaires sur les rencontres authentiques démontrent le développement d'un tempérament herméneutique (Pickett et York, 2011). Par exemple, plusieurs étudiants ont dit que c'était la première occasion qu'ils avaient de s'asseoir et de parler avec une personne venant d'un autre pays. Ils étaient très impressionnés par le courage des adultes immigrants face aux multiples défis jalonnant leur parcours d'intégration, ce qui révèle un développement d'attitudes empathiques (Deardorff, 2006). Les étudiants-maîtres étaient visiblement émus à la fin de ces rencontres. Les réponses aux sondages l'indiquent : ces expériences interculturelles étaient au cœur de l'augmentation remarquable de la satisfaction des étudiants du cours offert lors de la deuxième année d'expérimentation en comparaison avec les commentaires reçus lors de la première année d'expérimentation. De plus, l'analyse des réponses permet de voir l'effet personnel que ces rencontres ont eues sur les étudiants-maîtres, ayant suivi le cours offert lors de la deuxième année d'expérimentation.

Suite à la dernière rencontre du cours de 2008, les effets des interventions éducatives expérimentées ont été mis en évidence par les étudiants quand il leur a été demandé d'exprimer par écrit la chose la plus importante qu'ils avaient apprise pendant le cours. Presque la moitié des réponses se rattachent au thème d'ouverture et de décentration qui permettent de « cesser de nous centrer sur notre culture seulement » (QDS, 11 décembre 2008). Les deux autres catégories de réponses les plus récurrentes regroupent des commentaires sur l'importance du rôle des enseignants de se soucier de l'intégration socioscolaire des élèves immigrants et sur la responsabilité de chaque enseignant de développer l'ouverture de ses élèves.

DISCUSSION DES EFFETS SUR LES POINTS DE VUE DES ÉTUDIANTS

Les résultats de cette étude démontrent clairement que le cours d'éducation interculturelle était plus significatif pour les étudiants-maîtres quand les activités pédagogiques les amenaient à interagir directement avec des personnes issues de l'immigration (Pickett et York, 2011). Les commentaires émis par les étudiants permettent de discerner plusieurs stéréotypes et fausses conceptions

qui ont été éliminés grâce au processus de conscientisation mis en place par le biais d'interventions éducatives non traditionnelles. Par exemple, dans les rétroactions à la deuxième question de la semaine, plusieurs étudiants furent surpris en découvrant qu'il y avait si peu de diversité religieuse au Québec et autant de discrimination systémique. Ces réponses illustrent l'apprentissage d'une analyse du contexte sociopolitique faisant partie du multiculturalisme critique (Gorski, 2009). Les interventions s'éloignant des pratiques pédagogiques traditionnelles et mettant l'accent sur la célébration de la différence culturelle (McAndrew, 2001) et le *dance, dress and dining* (Sensoy et al., 2010) étaient plus significatives pour ces futurs enseignants. Si l'on considère le troisième objectif du cours qui est lié à l'ouverture d'esprit et à la décentration, nous constatons des progrès. Le fait que la moitié des étudiants affirment avoir appris à être plus ouverts et moins centrés sur eux-mêmes illustre une sensibilisation à la diversité ethnoculturelle, au pluralisme dans la société (Kanouté, 2006) et au développement d'éléments clés de la compétence interculturelle tels que le respect et l'ouverture (Deardorff, 2006). Ces développements démontrent que les changements apportés au fil du temps concernant les interventions pédagogiques ont eu des résultats positifs quant aux objectifs de cette étude, rendant ainsi le cours plus significatif pour les étudiants et plus efficace en les préparant à faire face à la diversité en milieu scolaire.

Dans le contexte où les défis sont liés à la diversité croissante de la société québécoise, il était logique de commencer ce cours en portant un regard critique sur les propos protectionnistes si courants dans les médias et les discours populaires, tels que rapportés par Tan et Lefebvre (2010). Pour aider les étudiants à évoluer dans leurs perceptions de l'Autre, les échanges interculturels se sont révélés très efficaces parce que l'interaction avec une personne issue de l'immigration s'est avérée une expérience puissante dans l'apprentissage social et émotif (MacPherson, 2010) et dans la transformation des attitudes (Deardorff, 2006). Lors de ces échanges, l'interaction des aspects communicatifs / comportementaux, cognitifs et affectifs (Spitzberg et Changnon, 2009) était bien en place, ce qui menait à une véritable évolution du développement des perspectives interculturelles. Les échanges interculturels leur fournissaient des occasions d'établir un contact authentique avec les personnes provenant d'autres cultures. On voit l'impact de ces interventions éducatives à travers les commentaires émis par les étudiants pendant et après ces échanges. Ceci démontre l'impact important de ces interventions pédagogiques qui les touchaient personnellement. On remarque le début d'une transformation personnelle chez plusieurs étudiants en raison des interventions pédagogiques qui provoquaient un processus d'interprétation et de *lived understanding* (Gadamer, 2004) de leur monde.

Toutefois, l'appréciation du cours par les étudiants ne garantit pas nécessairement le développement de leur compétence interculturelle. L'analyse des résultats obtenus dans cette étude démontre que plusieurs objectifs de l'éducation in-

terculturelle furent atteints, car les commentaires recueillis dans les sondages indiquent que des apprentissages au niveau des connaissances de base en éducation interculturelle ont été faits et qu'un progrès a été accompli quant au développement d'un tempérament herméneutique concernant l'ouverture à l'Autre et la décentration. Bien que les informations fournies par les étudiants soient encourageantes, il demeure impossible dans le cadre de ce projet de mesurer le développement de la compétence interculturelle des étudiants-maîtres. Afin de mieux comprendre les impacts des interventions pédagogiques faites ici, il faudra effectuer une étude longitudinale pour suivre ces étudiants-maîtres lorsqu'ils commenceront à travailler avec leurs propres élèves.

CONCLUSION

Bien que l'on constate que les interventions pédagogiques expérimentées ici ont eu un impact sur l'apprentissage des étudiants-maîtres, ce cours de 30 heures est seulement un début. Le développement d'un tempérament herméneutique est une première étape du développement des compétences interculturelles des futurs enseignants. Idéalement, ce cours introductif devrait être offert au début de la formation afin de préparer le terrain pour les autres cours axés sur le pluralisme au Québec et sur la gestion de classe en milieu scolaire. Aussi, à cause de la diversité des contextes et des changements continuels dans les programmes, la formation continue devrait être très importante pour permettre aux enseignants de développer constamment leurs compétences interculturelles.

Cette étude sur le développement des perspectives interculturelles évoque des explorations intéressantes de possibilités d'interventions éducatives dans la formation des étudiants-maîtres. Les expériences pédagogiques permettent la mise en place de contextes opportuns pour examiner, améliorer et appréhender la pratique pédagogique dans une perspective à la fois descriptive et compréhensive. Le projet a permis d'améliorer nos interventions pédagogiques et nous croyons que l'analyse des rétroactions des étudiants par rapport à la perspective théorique herméneutique apporte une contribution à la didactique en éducation interculturelle. Cette étude encourage l'introspection quant aux pratiques éducatives des formateurs des maîtres et propose des outils de développement pour un regard alternant entre la pratique et la réflexion dans les interventions pédagogiques. En créant un espace sécuritaire pour promouvoir l'apprentissage émotif et affectif et en offrant la possibilité de transformation personnelle significative à travers des rencontres authentiques avec des adultes d'origine immigrante, les changements dans nos interventions pédagogiques ont encouragé le développement d'un tempérament herméneutique dans les perspectives interculturelles des futurs enseignants.

NOTES

1. Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le Ministère de l'Éducation, de Loisirs et Sports (MELS) en 2005.
2. Compte tenu des objectifs de cet article, nous ne jugeons pas nécessaire de distinguer l'éducation interculturelle au Québec de l'éducation multiculturelle dans le reste du Canada et aux États-Unis.

RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris, FR : Anthropos.

Akkari, A. (2006). Les approches multiculturelles dans la formation des enseignants : entre recherche et pédagogie critique. *Revue des HEP de la Suisse romande et du Tessin*, 4, 233-258.

Allen, D. (2006). Who's in and who's out? Language and the integration of new-immigrant youth in Quebec. *The International Journal of Inclusive Education*, 10(2-3), 251-263.

Assaf, L., Garza, R. et Battle, J. (2010). Multicultural teacher education: Examining the perceptions, practices, and coherence in one teacher preparation program. *Teacher Education Quarterly*, 37(2), 115-135.

Audet, G. (2003). Récits de pratique et formation à la diversité culturelle. Dans M. Abdallah-Pretceille (dir.), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers* (pp. 110-127). Paris, FR : Anthropos.

Banks, J. et Banks, C. (2009). *Multicultural education: Issues and perspectives* New York, NY: John Wiley & Sons Inc.

Belkhdja, C. (2008). The discourse of new individual responsibility: The controversy over reasonable accommodation in some French-language newspapers in Quebec and Canada. Dans J. Biles, M. Burstein et J. Frideres (dirs.), *Immigration and integration in Canada in the twenty-first century* (pp. 253-267). Kingston, ON : Queen's University.

Bogdan, R. et Biklen, S. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5e éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.

Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir : le temps de la conciliation*. Rapport de la Commission de consultation sur les pratiques d'accommodement reliées aux différences culturelles. Québec, QC : Bibliothèque et Archives nationales du Québec.

Carignan, N., Sanders, M. et Pourdavood, R. (2005). Racism and ethnocentrism: Social representations of preservice teachers in the context of multi and intercultural education. *International Journal of Qualitative Methods*, 4(3). Consulté à partir de : http://www.ualberta.ca/~ijqm/backissues/4_3/HTML/carignan.htm.

Changkakoti, N. et Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité : au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.

Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: research, practice, and policy. Dans J. Banks et C. Banks (dirs.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed., pp. 931-975). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Cushner, K. (2011). Intercultural research in teacher education: An essential intersection in the preparation of globally competent teachers. *Action in Teacher Education*, 33(5-6), 601-614.

De Villiers, J. (2005). Entre injonctions contradictoires et bricolages identitaires : quelles identifications pour les descendants d'immigrés marocains en Belgique ? *Lien social et Politiques-RIAC*, 53, 15-27.

Deardorff, D. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zaic (dirs.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (p. 151-180). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.

- Fleury, R. (2009). Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle. *Vie Pédagogique*, 152, octobre. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_4
- Florian, L., Young, K. et Rouse, M. (2010). Preparing teachers for inclusive and diverse educational environments: Studying curricular reform in an initial teacher education course. *International Journal of Inclusive Education*, 14(7), 709-722.
- Fortin, L. (2007). *L'éducation interculturelle : nouveaux défis pour l'école québécoise*. Communication présentée à l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), le 8 mai, à Trois-Rivières, Québec.
- Gadamer, H. (2004). *Truth and Method*, (Trad. par J. Weinsheimer et D. Marshall, 3e éd.). New York, NY : Continuum.
- Ghosh, R. et Abdi, A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian perspectives*. Toronto, ON : Canadian Scholars' Press.
- Gorski, P. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318.
- Gouvernement du Québec (2011). *Caractéristiques de l'immigration au Québec - Statistiques*. Consulté à partir : http://www.assnat.qc.ca/Media/Process.aspx?MediaId=ANQ.Vigie.Bll.DocumentGenerique_45959&process=Default&token=ZyMoxNwUn8ikQ+TRKYwPCjWrKwv+vlv9rijj7p3xLGTZDmLVSmJLoqe/vG7/YWz
- Grant, C., et Sleeter, C. (2006). *Turning on learning: Five approaches to multicultural teaching plans for race, class, gender, and disability*. Upper Saddle River, NJ : Prentice-Hall.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), 25-45.
- James, C. (2005). Perspectives on multiculturalism in Canada. Dans C. James (dir.), *Possibilities and limitations. Multicultural policies and programs in Canada* (pp. 12-20). Halifax, NS: Fernwood.
- Jennings, T. (2008). Addressing diversity in U.S. teacher preparation programs: A survey of elementary and secondary programs' priorities and challenges from across the United States. *Teaching & Teacher Education*, 23(8), 1258-1271.
- Kanouté, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement. Dans D. Mujawamariya (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada* (pp. 101-118). Bern, CH : Peter Lang.
- Lafortune, L. et Gaudet, É. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*. Montréal, QC : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Lussier, D. (2008). Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer. *Vie Pédagogique*, 149. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/149/index.asp?page=dossierC_4
- MacPherson, S. (2010). Teachers' collaborative conversations about culture: Negotiating decision making in intercultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271-286.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- McAndrew, M. (2008). Une réflexion sur la formation des intervenants. Dans M. McAndrew, M. Milot, J. Imbeault et P. Eid (dirs.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique* (pp. 135-156). Montréal, QC : Édition Fides.
- McNiff, J. et Whitehead, J. (2006). *All you need to know about action research*. London, UK : Sage.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007a). *Une école québécoise inclusive : dialogue, valeurs et repères communs*. Rapport du Comité consultatif sur l'intégration et l'accommodement raisonnable en milieu scolaire présenté à la Ministre. Québec, QC : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007b). *Programme d'Éthique et culture religieuse - Primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (1998). *Une école d'avenir : politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec

Ministère de l'Éducation du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Immigration et des Communautés culturelles (2007). *Présence au Québec en 2007 des immigrants admis de 1996 à 2005*. Consulté à partir : <http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/Presence-Quebec-2007-immigrants-admis1996-2005.pdf>

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble : Représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-42.

Moldoveanu, M. et Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 42(1), 31-46.

Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*. Bern : Peter Lang.

Nieto, J. (2006). The cultural plunge: Cultural immersion as a means of promoting self-awareness and cultural sensitivity among student teachers. *Teacher Education Quarterly*, 33(1), 75-84.

Ogay, T. (2006). Écoles de ville et écoles de campagne, une entrée pour parler des différences culturelles avec les enseignants. Premières analyses d'une recherche longitudinale auprès d'étudiants en formation initiale d'enseignants. *Revue des HEP de Suisse Romande et du Tessin*, 4, 35-54.

Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluriculturalisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval et Paris, FR : L'Harmattan.

Perron, N. (1996). Perceptions des jeunes des communautés ethnoculturelles à l'égard des obstacles à leur intégration socioscolaire. *Collectif interculturel*, 2, 61-77.

Pickett, A. et York, J. (2011). Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition. *Philosophy of Education Archive*, 68-77.

Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. Dans C. Grant et A. Portera (dirs.), *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 12-30). New York, NY: Routledge.

Potvin, M. (2008). *Crise des accommodements raisonnables. Une fiction médiatique?* Montréal, QC : Athéna éditions.

Potvin, M. et McAndrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans G. Thésée, N. Carignan et P. Carr (dirs.), *Les faces cachées de la recherche interculturelle : de la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 163-183). Paris, FR : L'Harmattan.

Rachédi, L. (2008). Le phénomène migratoire : Politiques et diversité. Dans G. Legault et L. Rachédi (dirs.), *L'intervention interculturelle* (2e éd., pp. 8-42). Montréal, QC : Les éditions de la Chenelière.

Rakotomena M. (2005). Les ressources individuelles pour la compétence interculturelle individuelle. *Revue internationale sur le travail et la société*, 3(2), 668-691.

Sensoy, O., Sanghera, R., Parmar, G., Parhar, N., Nosyk, L. et Anderson, M. (2010). Moving beyond "Dance, dress, and dining" in multicultural Canada. *International Journal of Multicultural Education*, 12(1), 1-15.

Sleeter, C. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in Teacher Education*, 31(1), 3-13.

Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. *Vie Pédagogique*, 152. Consulté à partir : http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/152/index.asp?page=dossierD_5

Steinbach, M. (2010). « Eux autres versus nous autres » : Adolescent students' views on the integration of newcomers. *Intercultural Education*, 21 (6), 535-547.

Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans G. Deardorff (dir.). *The handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks, CA : Sage.

Table de concertation des organismes au service des personnes réfugiées et immigrantes (TCRI, 2011). *L'intégration des enfants et des jeunes immigrants de première génération au Québec. Perspective des organismes communautaires au service des nouveaux arrivants* (Rapport d'enquête). Montreal, QC : Auteur

Tan, E. et Lefebvre, H. (2010). Tuning frequencies of multicultural education objectives to distinct society perspectives: Two teacher candidate interviews transmitted through narrative inquiry. *Intercultural Education*, 21(4), 379-394.

Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.

Vatz-Laaroussi, M., Kanouté, F. et Rachédi, L. (2008). Les divers modèles de collaborations familles immigrantes-écoles : de l'implication assignée au partenariat. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 291-311.

MARILYN STEINBACH est professeure agrégée à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke. Ses intérêts de recherche portent sur l'intégration linguistique, scolaire et sociale des élèves issus de l'immigration, l'éducation interculturelle en milieu scolaire et universitaire, et la formation des enseignants en éducation interculturelle. Elle enseigne la didactique des langues secondes, et l'éducation interculturelle. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca

MARILYN STEINBACH is an associate professor in the faculty of education at Sherbrooke University. Her research interests are the linguistic, academic and social integration of immigrant students, intercultural education in schools and universities, and intercultural education for teachers. She teaches methodology of second language education and intercultural education. marilyn.steinbach@usherbrooke.ca