

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN ESPACE D'APPRENTISSAGE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA
COMPÉTENCE DE L'ÉDUCATION INTERCULTURELLE DANS LE CADRE
DE LA FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CHRISTIANE NATHALIE GEILLON

AVRIL 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.07-2011). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Ce projet de recherche a pu arriver à son terme grâce à l'aide inestimable de personnes auxquelles je souhaite témoigner ma reconnaissance dans ce mémoire. Effectivement, tout au long de ce parcours plusieurs personnes m'ont encouragée à me surpasser et à aller au-delà de mes limites.

Tout d'abord, je remercie chaleureusement mon directeur de recherche Frédéric Fournier et mon codirecteur de recherche Houssine Dridi qui ont accepté de m'accompagner dans cette course contre la montre de ces derniers mois. Leur expertise et leurs compétences respectives ont aidé à mener à bien ce projet jusqu'à son terme. Je remercie tout spécialement mon amie Claude-Émilie Marec pour ses conseils précieux et toujours avisés. Une pensée particulière va à ma fille Roween, qui du haut de ses huit ans a su m'aider, de par sa grande autonomie, à me laisser travailler souvent jour et nuit pour achever dans les délais ce travail.

Un merci également aux professeurs Normand Baillargeon, Renald Legendre, Catherine Meyor, Pierre Chastenay et Geneviève Taylor qui m'ont toujours assurée de leur soutien indéfectible et de leur grande compétence. Une mention spéciale aussi pour les chargés de cours André Jacques en communication, Robert Bastien et Grace Chammas en travail social et Pierre Delisle, André Delisle et Nicolas Dedek en éducation, qui sont de grand talent et de précieux conseils.

Je remercie en outre les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'UQAM qui ont accepté de répondre au questionnaire portant sur la formation en interculturel

et qui ont permis grâce à leur contribution de sélectionner une ressource pertinente pour documenter la compétence interculturelle dans leur formation initiale.

Enfin, cette recherche a été rendue possible grâce à des supports financiers spécifiques deux bourses d'excellence de la Fondation de l'Université du Québec à Montréal au concours d'Hiver 2014 avec la bourse TD Assurance Meloche Monnex en éducation et la bourse Jean-Marc Eustache en sciences de l'éducation ; les bourses pour parents étudiants du Comité de Soutien aux Parents Étudiants de l'Université du Québec à Montréal et de l'Association des étudiantes et étudiants de la Faculté des sciences de l'Éducation de l'Université du Québec à Montréal.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	viii
RÉSUMÉ	ix
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Diversité ethnoculturelle au Canada.....	6
1.2 Multiculturalisme et interculturalisme.....	7
1.2.1 Multiculturalisme	8
1.2.2 Interculturalisme.....	13
1.3 Diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement en contexte universitaire québécois.....	18
1.4 Défis posés en formation initiale à l'enseignement par les objectifs fixés par la Réforme de l'éducation des années 2000 au Québec	20
1.5 Question et objet de recherche.....	25
1.6 Objectifs de recherche	27
CHAPITRE II	
CADRE DE RÉFÉRENCE	31
2.1 Orientations de la formation à l'enseignement au Québec.....	31
2.2 Formation initiale à l'enseignement au Québec	36
2.3 Interculturel.....	41
2.4 Compétence de l'éducation interculturelle	44
2.5 Formation initiale à l'enseignement en éducation interculturelle au Québec	46

CHAPITRE III	
CADRE MÉTHODOLOGIQUE	54
3.1 Exposé critique de la recherche théorique	55
3.2 Constitution du corpus de documents.....	61
3.2.1 Critères de scientificité.....	63
3.2.2 Variété des démarches.....	66
3.3 Démarche initiale d'investigation.....	67
3.3.1 Identification de l'ensemble de départ	70
3.3.2 Instruments et procédure de collecte des données	71
3.4 Stratégie d'analyse des données	74
3.5 Synthèse de l'ensemble de départ.....	76
3.6 Validation du prototype	79
3.6.1 Validation auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement....	81
3.6.2 Outils de la validation	82
3.7 Considérations éthiques.....	83
3.8 Proposition d'un modèle.....	84
3.9 Limites possibles de la recherche	85
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS	87
4.1 Réseau notionnel de l'interculturel en éducation.....	87
4.1.1 Lecture du réseau notionnel de l'interculturel en éducation	89
4.2 Glossaire en interculturel.....	90
4.2.1 Principes d'utilisation.....	97
4.2.2 Analyse de la ressource dans un espace d'apprentissage.....	100
4.3 Contraintes et limites des ressources créées	103
4.4 Besoins futurs à anticiper.....	105
4.5 Discussion.....	106
CONCLUSION	115
ANNEXE A	
VERSIONS PRÉLIMINAIRES DU GLOSSAIRE.....	119

ANNEXE B	
CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC DES ÊTRES HUMAINS EPTC 2 : FER	122
ANNEXE C	
CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE QUESTIONNAIRE : CERPÉ-3/ 2014-0135A.....	123
ANNEXE D	
FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT	125
ANNEXE E	
FORMULAIRE DE DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE DU PROJET DE RECHERCHE	129
ANNEXE F	
QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT PORTANT SUR LA RESSOURCE SUR MOODLE.....	139
APPENDICE A	
RÉFÉRENCES DU GLOSSAIRE	150
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	153

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Les douze compétences professionnelles en enseignement	22
2.1 Les indicateurs de la compétence interculturelle en formation pratique (Tiré de UQAM, 2013, p.2).....	52
3.1 Le processus d'anasynthèse (adaptation de Silvern, 1972, par Legendre, 2005).....	68
3.2 Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline. <i>Opérations détaillées de l'anasynthèse.</i> (Tiré de Guay, M. H., 2004, p.27).....	69
4.1 Réseau notionnel de l'interculturel en éducation	88
4.2 Page de création de glossaires sur Moodle version 2 UQAM.....	94
4.3 Extrait du glossaire sur Moodle version 2 UQAM	96
4.4 Page d'accueil du glossaire et du forum de discussion sur la compétence interculturelle	98
4.5 Page de présentation du glossaire sur la compétence interculturelle pour les utilisateurs	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 La formation initiale des enseignants en tant que continuum	37
2.2 Comparaison des axes de la formation enseignante de trois universités francophones québécoises.....	40
3.1 Synthèse des critères de scientificité de la recherche théorique et des moyens de leur opérationnalisation.....	65
3.2 Unité d'analyse associée aux théories éducatives et leurs descripteurs	76
3.3 Théories et descripteurs principaux issus du travail d'anasynthèse (extrait).....	78
4.1 Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 2	91
4.2 Unités d'analyses associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 1	92

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CAPFE	Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement
CÉRPÉ	Comité d'éthique de la recherche pour étudiants
CGTSIM	Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
MELS	Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (depuis 2005)
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

RÉSUMÉ

Le développement de la formation à la diversité ethnoculturelle et la création d'une compétence de l'éducation interculturelle dans certains cursus de formation initiale à l'enseignement au Québec au cours des dernières années ont entraîné de nouveaux défis pour les futurs enseignants (McAndrew, 2010 ; Steinbach, 2012). Dans ce contexte, l'école québécoise d'aujourd'hui est appelée à répondre aux exigences d'une société modulée par sa diversité ethnoculturelle (MIDI, 2015) tout en assurant l'avenir éducatif des jeunes malgré une absence d'énoncé ministériel récent à ce sujet (Mc Andrew, 2010). De plus, depuis les années 1980, des réformes majeures associées à un processus de « professionnalisation » dans la formation des enseignants se sont amorcées au Québec et internationalement (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998 ; OCDE, 2006).

Or, les résultats d'une étude récente sur la formation initiale à l'enseignement à la compétence de l'éducation interculturelle au Québec démontrent une préparation inadéquate des étudiants à composer avec un environnement de classe hétérogène (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013) en raison d'une rareté de cours universitaires portant spécifiquement sur la diversité ethnoculturelle (Toussaint, Martiny, Fortier, Raïche, Bissonnette et Ouellet, 2012). De surcroît, les autres cours du cursus de formation initiale à l'enseignement abordent superficiellement cette dimension ou n'apparaissent pas de manière explicite dans leurs descriptions (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013 ; Université du Québec à Montréal, 2012 ; Université de Montréal, 2015a ; Université de Sherbrooke, 2011).

Afin de mieux comprendre ce sujet encore peu étudié au Québec, cette recherche théorique exploratoire vise à contribuer au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Dans un premier temps, en établissant des notions-clés basées sur les concepts de l'interculturel en éducation à partir de la littérature, des recherches et des pratiques efficaces dans le domaine à partir d'un « processus d'anasynthèse » (Legendre, 2005). Puis, dans un second temps, en donnant accès à la documentation obtenue aux enseignants en formation initiale sur un espace d'apprentissage. Cette recherche étant innovante, elle sera tout d'abord mise à l'essai à titre de projet pilote pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'UQAM au Québec.

Cet espace d'apprentissage servira de point d'ancrage à une démarche réflexive collaborative sur la compétence de l'éducation interculturelle de la part des étudiants en formation initiale à l'enseignement. En effet, les enseignants qui ont l'opportunité de travailler ensemble en faisant un partage de connaissances permettent d'améliorer leurs pratiques d'enseignement (Jensen, Hunter, Sonnemann et Cooper, 2014). Ils pourront ainsi par la suite enrichir cet espace d'apprentissage en le commentant et l'actualisant tout au long de leur parcours professionnel.

Mots clés : formation initiale à l'enseignement, compétence de l'éducation interculturelle, espace d'apprentissage numérique, Québec

INTRODUCTION

La promotion de la réussite du plus grand nombre et les problèmes complexes liés à l'apprentissage d'une somme de connaissances toujours en expansion ont contribué à accroître les défis que doivent relever les écoles et les acteurs scolaires du XXI^e siècle. L'éducation est alors considérée comme un moyen de sensibiliser au racisme et à la discrimination dans le but de favoriser cette entente harmonieuse entre les diverses communautés ethnoculturelles tout en valorisant la diversité (Grégoire-Labrecque, 2014).

Du préscolaire à l'université, le système éducatif québécois prône également les valeurs de tolérance et de respect qui sont prégnantes dans la société québécoise (MIDI, 2006 et 2015). À l'heure de l'interculturel, la société québécoise tire profit de cette richesse à tous les niveaux : sociaux, politiques, culturels et économiques (Institut de la statistique du Québec, 2011).

Afin de répondre à cette interculturalité québécoise, le programme de formation initiale à l'enseignement de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a été modifié au début des années 2000 par l'ajout d'une treizième compétence au référentiel de compétences du Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) : la compétence interculturelle (Julien, 2004). L'ajout de cette compétence non reconnue par le Ministère de l'Éducation du Québec dans le référentiel des douze compétences attendues par les futurs enseignants à l'issue de leur formation initiale (MEQ, 2001) interpelle les intervenants du milieu scolaire et les chercheurs en sciences de l'éducation.

À cet effet des recherches ont été menées récemment à ce sujet. Une étude portant sur le portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de Montréal a révélé que la moitié des élèves du primaire et du secondaire des écoles publiques de l'île de Montréal sont issus de diverses ethnies (CGTSIM, 2012). Parallèlement, un rapport de recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent a établi de nombreuses recommandations et pistes de recherche relatives à la persévérance et la réussite scolaires des élèves et :

[...] a fourni l'occasion de relever les hésitations, voire même les objections, de la part d'une partie des personnels scolaires à adapter leurs interventions pédagogiques et professionnelles ou leurs mesures organisationnelles en tenant compte des caractéristiques ethnoculturelles des élèves (Toussaint, Martiny, Fortier, Raïche, Bissonnette et Ouellet, 2012, p.5).

Ce sont ces problématiques liées à la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire qui constituent l'enjeu de notre projet de recherche dans le développement d'une compétence de l'éducation interculturelle dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement.

Ce mémoire est divisé en quatre chapitres.

Le premier chapitre est consacré à la problématique de l'étude. Après avoir présenté la situation de la diversité ethnoculturelle au Canada et les politiques et les débats qui y sont associées, il sera question de présenter les caractéristiques de la formation initiale relative à cette diversité ethnoculturelle dans le contexte de la Réforme de l'éducation des années 2000 au Québec. Partant de là, nous soulignerons la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche. Enfin, nous formulerons les

intentions de recherche et les contributions positives possibles pour la formation initiale à l'enseignement.

Le deuxième chapitre décrit l'ancrage de référence de notre recherche. Les orientations générales du programme de formation à l'enseignement au Québec seront exposées et la place de la formation initiale dans le continuum de cette formation sera précisée. Puis, l'interculturel sera alors défini. Au regard de cette approche, nous explorerons les différentes manières d'aborder la compétence de l'éducation interculturelle dans la formation initiale des enseignants de trois universités francophones de la région de Montréal au Québec.

Le troisième chapitre présente le cadre méthodologique de notre recherche. Nous précisons le type de recherche menée et en faisons un rapide exposé critique en expliquant les raisons de notre choix en fonction de ses caractéristiques et de la position épistémologique qui correspondaient à nos sous-objectifs spécifiques de recherche. Par la suite seront évoqués les moyens, les démarches et les processus employés pour la constitution du corpus de documents, la procédure de collecte de données, l'analyse et la synthèse des données obtenues qui ont été retenus pour cette recherche. Enfin, les conditions éthiques et les limites du type de recherche choisi achèveront ce chapitre.

Le quatrième et dernier chapitre fait état des données collectées, décrites, analysées, interprétées et synthétisées sous forme de réseau notionnel en interculturel en éducation. Il présente ensuite l'analyse de la ressource créée en particulier en relation avec l'objectif général de cette recherche que nous rappelons ici : contribuer au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement à l'Université du Québec à Montréal. Par la suite, les apports, les contraintes et les limites des ressources créées en vue de répondre à la

question de recherche qui proposent des moyens de développer la compétence portant sur la diversité ethnoculturelle québécoise chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec sont exposés et précisés.

En définitive, les deux sous-objectifs ou objectifs spécifiques de la recherche sont également revus en fonction des résultats obtenus à l'issue de cette recherche. Enfin, les nouvelles avenues à explorer dans le cadre de nouvelles études et recherches seront abordées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre énonce la problématique de la recherche : l'acquisition de la compétence de l'éducation interculturelle par les étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec. La problématique comprend six sections. La première section introduit la diversité ethnoculturelle au Canada et ses effets en milieu scolaire québécois. La deuxième section expose la complexité de définir le multiculturalisme et l'interculturalisme puis précise les implications du débat qui entoure la clarification des différences entre ces deux termes dans la politique de diversité ethnoculturelle au Canada puis au Québec. La troisième section pose la question des besoins en formation initiale à l'enseignement à la diversité ethnoculturelle en contexte québécois. La quatrième section avance les défis posés en formation initiale à l'enseignement par les objectifs, encore en usage aujourd'hui, fixés par la Réforme de l'éducation des années 2000 au Québec. Cette section souligne la pertinence du renforcement d'une formation en matière d'intégration de la diversité ethnoculturelle et de l'éducation interculturelle. À la fin de l'exposé de cette problématique, dans une cinquième section, les intentions de recherche poursuivies et les incidences positives potentielles pour les étudiants, les enseignants et les chercheurs en sciences de l'éducation sont présentées.

1.1 Diversité ethnoculturelle au Canada

Le Canada, considéré comme « terre d'immigration » au cours des deux derniers siècles, en raison des millions de nouveaux arrivants accueillis sur son territoire (Gouvernement du Canada, 2011a, b) a connu un accroissement de sa diversité ethnoculturelle au cours des dernières années (Statistique Canada, 2011). En effet, en 2009, les immigrants admis étaient principalement originaires du continent asiatique pour 56,4 % d'entre eux (Milan, 2011, p. 5) et du continent européen pour 15,4 % d'entre eux (Milan, 2011, p. 6). Toutefois, en affinant les données avec les résidents permanents du Canada par région d'origine, nous constatons que les nouveaux arrivants proviennent en particulier de l'Afrique, de l'Asie et de l'Amérique centrale donc que leurs régions de provenance sont plus diversifiées que les continents initialement envisagés (Gouvernement du Canada, 2012). De plus, ceux-ci ont progressé en nombre de 194 743 individus en 1966 à 280 681 individus en 2010 soit d'environ 69 % (Gouvernement du Canada, 2012). La population migrante internationale venant s'établir au Canada représente aux alentours de sept millions de personnes, soit environ 20,6 % de la population totale canadienne (Statistique Canada, 2011). Ces personnes s'installent, pour la quasi-totalité d'entre elles, 94,8 %, en Ontario, au Québec, en Colombie-Britannique et en Alberta et trois quarts des migrants représentants des groupes de minorités visibles résideraient à Toronto, Vancouver et Montréal (Statistique Canada, 2010).

Le profil de ces migrants s'est diversifié avec le temps. Au-delà de deux cents origines ethniques ont été déclarées par les ménages (Statistique Canada, 2011). Cette étude révèle que 45,4 % des enfants de la seconde génération de migrants nés au Canada ont déclaré avoir des origines ethniques multiples et que cette proportion atteint 49,6 % pour les personnes de la troisième génération (Statistique Canada, 2011, p. 14). En effet, selon Bernatchez (2008) : « Le résultat est frappant : la

population canadienne est maintenant l'une des plus diversifiées au monde et le tissu ethnoculturel ne cesse de se développer » (p.2).

Cette diversité ethnoculturelle se retrouve dans les milieux scolaires puisque les migrants récents au Canada sont des jeunes en âge d'être scolarisés avec « 19,2 % qui sont des enfants de moins de 14 ans » (Statistique Canada, 2010, p. 13). La diversité ethnoculturelle scolaire va encore progresser avec « 36 % de jeunes d'âge scolaire » (moins de 15 ans) issus de minorités visibles prévus en 2031 (Statistique Canada, 2010, p.1). L'augmentation des origines ethniques multiples et la diversité ethnoculturelle en milieu scolaire sont donc confirmées par ces études et projections.

Ainsi, ces éléments, à savoir :

- la diversification du profil des immigrants avec des jeunes dont « 19,2 % sont âgés de moins de 14 ans »,
- la concentration de la diversité ethnoculturelle dans les régions métropolitaines canadiennes,

nous interpellent sur l'intégration en milieu scolaire et notamment sur le plan éducatif en raison de l'arrivée d'un grand nombre de jeunes en âge d'être scolarisés.

1.2 Multiculturalisme et interculturalisme

La diversité ethnoculturelle du Canada semble prise en compte de manière différente par la politique canadienne et par la politique québécoise. En effet, le multiculturalisme et l'interculturalisme, comme le précisent les deux sections suivantes, possèdent de multiples interprétations. Nous tentons dans cette section de préciser les différences politiques entre le multiculturalisme et l'interculturalisme dans la politique de diversité ethnoculturelle au Canada puis au Québec.

Effectivement, la problématique de cette recherche étant associée à l'acquisition de la compétence portant sur la diversité ethnoculturelle, il est donc important de définir l'ensemble du vocabulaire utile nécessaire à sa compréhension. Ces notions sont déterminantes puisqu'elles sont à la source de débats portant sur la diversité ethnoculturelle. Afin de définir ces termes aux significations plurielles, il convient ici de faire une analyse critique de leurs divers sens dans la littérature scientifique. Pour cela, il est indispensable de tenir compte des contextes, des perceptions et des intentions des auteurs en matière de multiculturalisme et d'interculturalisme. Dans ce sens, aider à mieux appréhender les significations multiples de ces notions devrait permettre de les utiliser de manière adéquate dans le cadre de cette recherche. Les explications suivantes de multiculturalisme et d'interculturalisme visent donc uniquement à procurer un point de départ sur le sujet. En amont du développement du fondement des notions essentielles permettant une compréhension bonifiée de l'enjeu de cette problématique, il convient alors de préciser les ressemblances et les différences existant entre le multiculturalisme et l'interculturalisme.

1.2.1 Multiculturalisme

Le multiculturalisme est un terme aux significations multiples (Kymlicka, 2008). De nombreuses définitions coexistent en matière de multiculturalisme. Nous trouvons également une abondance de termes tels que : multiculturel, interculturalisme, interculturel, pluriculturalisme, transculturalisme... Cependant, pour les besoins de la recherche, nous nous cantonnerons aux mots clés spécifiques de multiculturalisme, d'interculturalisme, puis un peu plus tard d'interculturel.

Le multiculturalisme peut désigner une société dans laquelle se trouvent des groupes ethniques différents tout comme les politiques établies pour garantir les droits de chacune des communautés présentes sur le territoire. Legendre le définit comme une

« approche qui prône la coexistence de plusieurs cultures dans une même société, dans un même pays » (2005, p.921).

En tant que politique, il renvoie à des réalités variées en fonction des contextes. Le multiculturalisme en tant que politique du gouvernement fédéral canadien est une forme de gestion politique de la multiculturalité qui définit la personne en fonction des caractéristiques du groupe auquel elle appartient (Thieyre, 2011) et qui « se focalise sur la reconnaissance des différences culturelles » (Meunier, 2007, p.6).

Toutefois, le multiculturalisme est sujet à débats depuis de nombreuses années en particulier en matière d'impact sur l'intégration sociale et sociétale des migrants (White, Gratton et Rocher, 2015). Dans ses aspects positifs, il amène à leur intégration en favorisant leur participation à la vie sociale ce qui renforce leur sentiment d'appartenance au pays (Bloemraad, 2006). Au Canada, il représente l'acceptation institutionnelle de diverses identités culturelles, ethniques et sociales et facilite des processus d'acculturation individuelle en favorisant l'établissement de cette orientation axée sur l'intégration ce qui rend le processus politique plus inclusif (Berry, Phinney, Sam et Vedder, 2006).

À l'inverse, le multiculturalisme, malgré sa reconnaissance des différences, ne semble pas remettre en cause les relations inégalitaires entre les individus ni résoudre les problèmes relationnels entre groupes ethniques. Le recul du multiculturalisme dans plusieurs pays semble rejoindre cette préoccupation (Conseil de l'Europe, 2008 ; Koopmans, 2005).

Il est en effet considéré comme un élément engendrant l'exclusion au lieu du développement d'une identité canadienne par les groupes migrants (Groulx, 2011) tel que défini par Bouchard et Taylor :

Dans son acception la plus courante, système axé sur le respect et la promotion de la diversité ethnique dans une société. Peut conduire à l'idée que l'identité commune d'une société se définit exclusivement par référence à des principes politiques plutôt qu'à une culture, une ethnicité ou une histoire (2008¹).

Le débat se poursuit en matière de multiculturalisme bien que 74 % des Canadiens croient que le multiculturalisme est une pierre angulaire de la culture canadienne ; 82 % des Canadiens conviennent que le multiculturalisme est une source de fierté pour les Canadiens ; et 83 % des Canadiens sont d'avis que les personnes appartenant à différents groupes raciaux et culturels enrichissent la vie culturelle du Canada (Environics, 2000 ; Kymlicka, 2008, 2010).

Au regard de ces débats entourant le multiculturalisme, voyons à présent les positions politiques en matière de migration du Québec.

1.2.1.1 Politique canadienne de la diversité ethnoculturelle

Dès les années 1960, le Canada a instauré une politique visant la reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la société canadienne en vue de créer une « communauté politique stable » (Kymlicka, 2003). Pour cela, des lois telles que la *Loi sur le multiculturalisme canadien* (Gouvernement du Canada, 1985b), la *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés* (Gouvernement du Canada, 2001) et la *Loi sur la citoyenneté* (Gouvernement du Canada, 1985a) ont été établies (Gouvernement du Canada, 2011a). Ces lois tentent de favoriser l'intégration des immigrants et sont associées à des mesures politiques définissant les normes fondamentales de la société canadienne.

¹ http://ici.radio-canada.ca/nouvelles/National/2008/05/23/008-Bouchard-Taylor_interculturali.shtml tel que vu le 23-12-2014

Nous trouvons notamment comme dispositions constitutionnelles et législatives :

- le *Programme du multiculturalisme de Citoyenneté et Immigration Canada* administré par Citoyenneté et Immigration Canada (CIC), avec par exemple, le programme Inter-Action (Gouvernement du Canada, 2014) soutenant la Loi sur le multiculturalisme canadien en visant en particulier l'intégration socioéconomique des personnes et la cohésion sociale,
- la *Charte canadienne des droits et libertés* garantissant les droits et libertés qui y sont énoncés (Gouvernement du Canada, 1982),
- la *Loi canadienne sur les droits de la personne* visant à compléter la législation canadienne de 1977 en matière de discrimination (Gouvernement du Canada, 1985c),
- la *Loi sur les langues officielles* précisant le statut et l'usage des langues officielles au Canada (Gouvernement du Canada, 1985d),
- la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* exposant les aspects à privilégier afin d'obtenir et de maintenir l'égalité en emploi (Gouvernement du Canada, 1995),

qui visent la pleine participation de tous les Canadiens à tous les niveaux de la vie sociale afin de les aider à devenir des citoyens engagés.

La politique de gestion de la diversité canadienne intègre le multiculturalisme :

La loi du multiculturalisme canadien de 1988, qui repose sur les valeurs de respect, d'égalité et de diversité, vise à préserver l'héritage culturel, à assurer l'égalité économique, socioculturelle et politique de tous les Canadiens et à reconnaître la diversité malgré les risques de tensions sociales (Zapata et Carignan, 2012, p.52).

Plusieurs auteurs dont Bloemraad (2006), Howe (2007), Kesler et Bloemraad (2008) estiment que le Canada a pris de nombreuses mesures favorisant l'intégration des

migrants et la diversité ethnoculturelle canadienne et que des preuves de positives de cette intégration existent :

- a) preuves que le processus d'intégration des migrants donne de meilleurs résultats au Canada que dans les autres pays ;
- b) preuves que la politique sur le multiculturalisme joue un rôle positif dans le cadre de ce processus (Kymlicka, 2010)

Pourtant, comme le souligne Bernatchez (2008) :

Il existe une forme de « reproduction sociologique » dans toute société. Dans ce contexte, les différences sont toujours plus difficiles à gérer que les ressemblances. La diversité culturelle, issue d'un contexte différencié, génère ses propres défis. Les stéréotypes sont tenaces. Par conséquent, la discrimination est largement en relation avec les valeurs dominantes de la société (p.10).

La société canadienne est pensée comme « la somme des individus qui la constituent » (Rocher et White, 2014) ce qui nuit à la création d'une identité commune. La persistance de préjugés, de l'intolérance et de la discrimination dans tous les milieux de la vie sociale limite donc la portée des actions politiques en faveur du multiculturalisme :

Si la grande majorité, 90 %, des citoyens canadiens se sentent à l'aise au Canada peu importe leurs caractéristiques ethnoculturelles, les minorités visibles sont plus susceptibles d'éprouver un malaise à cause de leur origine ethnique ou leur culture, de leur race, de leur langue, de leur accent ou de leur religion (Bernatchez, 2008, p.18).

En effet, les résultats de l'enquête de 2010 menée par Environics Canada montrent que la discrimination persiste auprès des musulmans, des Autochtones et des Noirs

pour près des $\frac{3}{4}$ des répondants (Gouvernement du Canada, 2011b). Le multiculturalisme est ainsi considéré par de nombreux auteurs comme une entrave au développement d'un sens d'appartenance, une atteinte à la cohésion sociale, un encouragement au repli des communautés sur elles-mêmes et un renforcement des stéréotypes (Wong, 2008 ; Facal, 2010 ; Parenteau, 2010 ; Ryan, 2010).

1.2.2 Interculturalisme

Tout comme pour le multiculturalisme « il n'existe pas de compréhension partagée au sujet de la notion d'interculturalisme » (Labelle et Rocher, 2011, p.1). Cette notion est donc polysémique. En effet, une analyse thématique de corpus réalisée par Labelle et Dionne (2011) fait état d'une rareté de définitions précises les concernant. Ancil (2005) évoque aussi des différences en termes de discours politique :

Bien que ces deux discours sur la diversité culturelle (multiculturalisme et interculturalisme) soient tenus de manière tout à fait parallèle par les deux ordres de gouvernement, assortis de programmes différents qui s'appliquent simultanément sur le territoire du Québec, rien n'indique en fait qu'ils poursuivent des buts opposés ou même contradictoires. Simplement, les deux paliers préfèrent nommer de façon contrastée dans la sphère politique une seule et même réalité qu'il est impossible de compartimenter aussi précisément sur le terrain (p. 50).

Toutefois, nous avons tout de même pu relever quelques définitions de l'interculturalisme dans la littérature. Bouchard (2012) estime que l'interculturalisme nécessite à la fois du pluralisme et de la cohésion sociale. Pour lui cet interculturalisme repose sur la notion de responsabilité citoyenne et vise une intégration réussie tout en favorisant le respect de la diversité.

Le gouvernement du Québec présente l'interculturalisme comme une approche équilibrée qui tente de concilier la protection des droits individuels et le respect de la diversité. Il se structure autour de la notion de rapprochement culturel et représente une forme d'organisation sociale qui cherche à obtenir des rapports sociaux harmonieux entre tous ses membres. Ce modèle vise à intégrer les personnes migrantes d'un point de vue socioculturel et économique tout en leur demandant d'être impliquées dans ce parcours d'intégration. Les valeurs communes qu'il véhicule sont l'expression en langue française, la démocratie, la laïcité et la primauté du droit (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 2008). Il demeure cependant que cet interculturalisme soit délicat à mettre en œuvre car il ne figure pas officiellement dans les textes législatifs au Québec (Labelle et Dionne, 2011). Cet élément rejoint le fait que la compétence interculturelle est encore aujourd'hui absente du référentiel de compétences du MELS au Québec.

D'autres définitions de l'interculturalisme sont présentes dans la littérature. Legendre (2005) le définit comme une « approche qui favorise les contacts et les échanges entre différentes cultures en présence à l'intérieur d'une même société (et notamment entre les minorités culturelles et la majorité) ou entre les cultures de différentes sociétés » (p.795). Autrement dit, ce terme désigne l'enjeu social du « vivre-ensemble » dans les sociétés occidentales, caractérisées par une croissance de diversité ethnoculturelle (Rocher et White, 2014) et rejoint donc les attentes du MELS en matière de formation.

Ainsi, bien que de nombreux auteurs et chercheurs tentent de s'accorder sur une définition commune en matière d'interculturalisme, le débat qui entoure la clarification des différences entre le multiculturalisme et l'interculturalisme persiste au Québec (Eliadis, 2011).

1.2.2.1 Politique québécoise de la diversité ethnoculturelle

Bien que le multiculturalisme canadien soit reconnu comme original et audacieux par le gouvernement du Canada et certains auteurs (Gouvernement du Canada, 2014 ; Kymlicka, 2010) celui-ci demeure critiqué depuis 1971 par les défenseurs du modèle de diversité culturelle proposé par le Québec. En effet, le Québec a préféré l'interculturalisme qui est mentionné et souligné dans les programmes politiques québécois. Celui-ci se situerait entre deux approches celle de l'assimilation et celle du multiculturalisme (Rocher et White, 2014). Meunier (2007) précise que « cette orientation interculturelle vise à développer des compétences pour vivre ensemble dans un contexte pluriethnique » (p.80). Toutefois « l'interculturalisme en tant que politique d'intégration n'a jamais fait l'objet d'une définition complète et officielle par l'État québécois » (Bouchard et Taylor, 2008, p.19).

Cependant, les divergences entre la politique canadienne du multiculturalisme et la politique québécoise de l'interculturalisme tendent « de plus en plus à converger et à se préoccuper d'enjeux communs et [...] elles sont confrontées à des limites d'efficacité similaires » (Mc Andrew, 1995, p.34). Mc Andrew constate plus précisément, une évolution semblable sur le plan « de la formulation des politiques elles-mêmes, de leurs objectifs implicites [...] ainsi que des pratiques et résistances qu'elles ont suscitées » (Mc Andrew, 1995, p.44). Ce que confirment Zapata et Carignan (2012) en précisant que « le multiculturalisme canadien tout comme l'interculturalisme québécois visent, tous les deux à leur façon, l'édification d'identités nationales multiples » (p.52).

En milieu scolaire, la *Politique québécoise de développement culturel*, dès 1978, évoque l'école comme un des éléments concrets qui favorisent l'intégration des membres des minorités (Labelle, Milot et Choquet, 2014). Par la suite, le plan

d'action de 1981 intitulé *Autant de façons d'être Québécois*, associe la diversité ethnoculturelle à de l'interculturalisme (Dewing, 2009). Puis, afin de répondre au défi de l'acceptation de la diversité ethnoculturelle, le Ministère de l'Éducation du Québec (1997a), dans *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*, insiste particulièrement sur la dimension culturelle de la réforme. Il faudra tout de même attendre 1998 pour que ce même ministère mette sur pied une *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* :

Cette politique indique les grands axes d'intervention propres à guider l'action de la communauté éducative pour favoriser l'intégration scolaire des élèves immigrants et immigrantes et préparer l'ensemble des élèves à participer à la construction d'un Québec démocratique, francophone et pluraliste (1998a, iv).

L'accent mis sur l'enjeu de la formation des maîtres en matière d'éducation interculturelle et la représentativité de la diversité ethnoculturelle dans le corps enseignant de cette politique est à retenir (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998b). Elle précise en effet que la reconnaissance de la diversité doit être soutenue par une représentation de cette diversité dans son personnel scolaire et que les universités devront « porter une attention particulière à leurs actions de recrutement des étudiants immigrants ou nés de parents immigrants dans leurs facultés ou départements des sciences de l'éducation » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998b, p.10).

Pour que cette politique soit réellement effective et applicable, le *Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* (1998b) définit l'éducation interculturelle sous forme d'objectif soit le « savoir-vivre ensemble dans une société francophone, démocratique et pluraliste » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1998b, Objectif III, p.7). D'une durée initiale prévue de quatre ans, ce plan d'action est toujours actuellement en cours ce qui nous interpelle sur les raisons de

son maintien. Nous pouvons présumer que cela peut correspondre à l'absence d'actualisation du discours gouvernemental et de consensus politique à ce sujet (Rocher et White, 2014) malgré l'adoption de cette politique interculturelle depuis plus de quinze ans.

Cependant, une évaluation récente de cette politique a été réalisée (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013b). Ce rapport confirme la réalité scolaire de la diversité ethnoculturelle de l'école québécoise puisque « en résumé, on note que le nombre d'élèves immigrants de première génération est en augmentation constante au préscolaire, au primaire et au secondaire depuis la création de la Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle en 1998 » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013b, p.16). Nous pouvons noter que les orientations « 7. Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise » et « 8. La diversité ethnoculturelle de la société québécoise doit être représentée dans les différents corps d'emploi du monde scolaire » n'ont pas fait l'objet de cette évaluation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013b, p.4). Ce point nous interpelle puisque le rapport évoque la nécessité de « sensibiliser les directions et le personnel enseignant quant à la pertinence même de l'éducation interculturelle » (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013b, p.94).

Le défi est d'autant plus grand dans les régions québécoises où la densité immigrante est plus faible puisque les résidents sont moins habitués à la diversité ethnoculturelle comme le soulignent Vatz-Laaroussi, Kanouté et Rachédi (2008).

Une étude menée dans une école en région a confirmé ce constat en observant :

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, 2012, p. 155).

La prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise correspondrait donc à un travail de longue haleine (Bouchard et Taylor, 2008 ; Mc Andrew, 2008).

1.3 Diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement en contexte universitaire québécois

Cette section présente la situation de la formation initiale à l'enseignement au Québec. Puis, elle pose la question des besoins de cette formation à la diversité ethnoculturelle en contexte québécois.

Au Québec, 12 institutions universitaires sont autorisées à former les enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire. Ces formations se font dans le cadre d'un baccalauréat, ou encore d'une maîtrise en enseignement (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Pour les étudiants en formation initiale, la formation est de quatre années d'études universitaires en alternance avec des stages à l'issue de laquelle un brevet d'enseignement leur est délivré (Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles, 2006).

Des politiques ont été énoncées et des programmes ont été élaborés afin de permettre la prise en compte de la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale des enseignants en éducation interculturelle. Dès 1995, la sensibilisation à l'interculturel est devenue une exigence des programmes de formation initiale (Mc Andrew et Audet, 2010 ; Potvin, 2015). La formation et le perfectionnement des enseignants

sont considérés comme des leviers essentiels de la mise en œuvre et de la réussite de l'éducation interculturelle (Mc Andrew et Audet, 2010). Le Ministère de l'Éducation du Québec (1998a) préconise de prendre en compte la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale des enseignants. Cependant, seule l'orientation 7 de cette politique - « Le personnel scolaire doit être formé pour relever les défis éducatifs liés à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse de la société québécoise » (MEQ, 1998a, p. 32-33) - mentionne précisément la formation des enseignants. Le type de compétences à atteindre par les enseignants en formation initiale est également indiqué : « Il faut donc développer chez tout le personnel des attitudes d'ouverture à la diversité ; des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique ; des compétences pour résoudre efficacement les conflits de normes et de pratiques » (MEQ, 1998a, p. 32). L'accent est mis ici sur l'enjeu de la formation des maîtres en matière d'éducation interculturelle et la représentativité de la diversité ethnoculturelle dans le corps enseignant (MEQ, 1998b).

Depuis peu, cette politique et ses applications (MEQ, 1998a, 1998b) ont été évaluées. Cette évaluation a confirmé la pertinence et l'actualité de cette politique et de ses orientations (MELS, 2013a, 2013b) malgré l'absence d'énoncés ministériels récents sur le sujet (Mc Andrew, 2010).

Un portrait inédit de la formation initiale des enseignants à la diversité ethnoculturelle dans les universités du Québec a d'ailleurs révélé son expansion significative ces dernières années dans les programmes (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). La formation à la diversité ethnoculturelle pour les enseignants est d'ailleurs estimée par Ouellet « comme la clé de tout changement significatif dans la façon dont l'école aborde la question de la diversité et de l'équité sociale » (2002, p. 11-12). Cette formation devrait permettre l'acquisition de savoirs voire de compétences en adéquation avec la réalité pluraliste de la société québécoise. Une

autonomie professionnelle, un savoir agir éthique, une pensée critique et réflexive sont des aptitudes qui pourraient permettre aux enseignants de s'adapter pleinement à la diversité ethnoculturelle scolaire (Fleury, 2009 ; Gay, 2010 ; Gollnick et Chinn, 2013). Toutefois, bien que la formation des maîtres en matière d'éducation interculturelle soit considéré comme un enjeu (MEQ, 1998b), de nombreux étudiants obtenant leur brevet d'enseignement à l'issue de leur formation initiale ne l'ont pas abordé ou trop peu dans leurs cursus (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Nous analyserons davantage cet élément dans la section suivante.

Ainsi, tel que souligné par ces derniers auteurs mais aussi par le MELS, il est primordial dans le cadre du contexte de la société québécoise d'insister sur la nécessité de prendre en compte la diversité ethnoculturelle dans la formation initiale à l'enseignement.

1.4 Défis posés en formation initiale à l'enseignement par les objectifs fixés par la Réforme de l'éducation des années 2000 au Québec

Dans cette section, les défis posés en formation initiale à l'enseignement par les objectifs énoncés lors de la Réforme de l'éducation au Québec des années 2000 encore en usage aujourd'hui sont présentés. Cette section souligne la pertinence du renforcement d'une formation en matière d'intégration de la diversité ethnoculturelle et d'éducation interculturelle.

À la fin des années 1990 et au début des années 2000, un projet de réforme scolaire se construit à partir de quatre documents essentiels : *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), *Prendre le virage du succès* (MEQ, 1997b), *Le Renouveau pédagogique* (MELS, 2005), et la Loi modifiant la *Loi sur l'Instruction publique* (MELS, 2008b). Ce projet reprend les trois finalités de l'école soit instruire, qualifier et socialiser

(MELS, 2007). Suite à ce « renouveau pédagogique » une approche par compétences est instaurée dans les programmes de formation à l'enseignement. Les futurs enseignants du Québec sont ainsi évalués au cours de leur formation initiale à l'université sur leur maîtrise de savoirs, savoir-être, savoir-faire et savoir-vivre ensemble (MEQ, 2001).

La formation des futurs enseignants s'articule donc autour d'un référentiel de douze compétences professionnelles à développer et reposant sur deux finalités à savoir « former des professionnels de l'enseignement » et « former des maîtres cultivés » (MEQ, 2001). Les compétences en elles-mêmes ont été définies dans le document *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles* (MEQ, 2001). Le référentiel comprend douze compétences professionnelles de la profession enseignante :

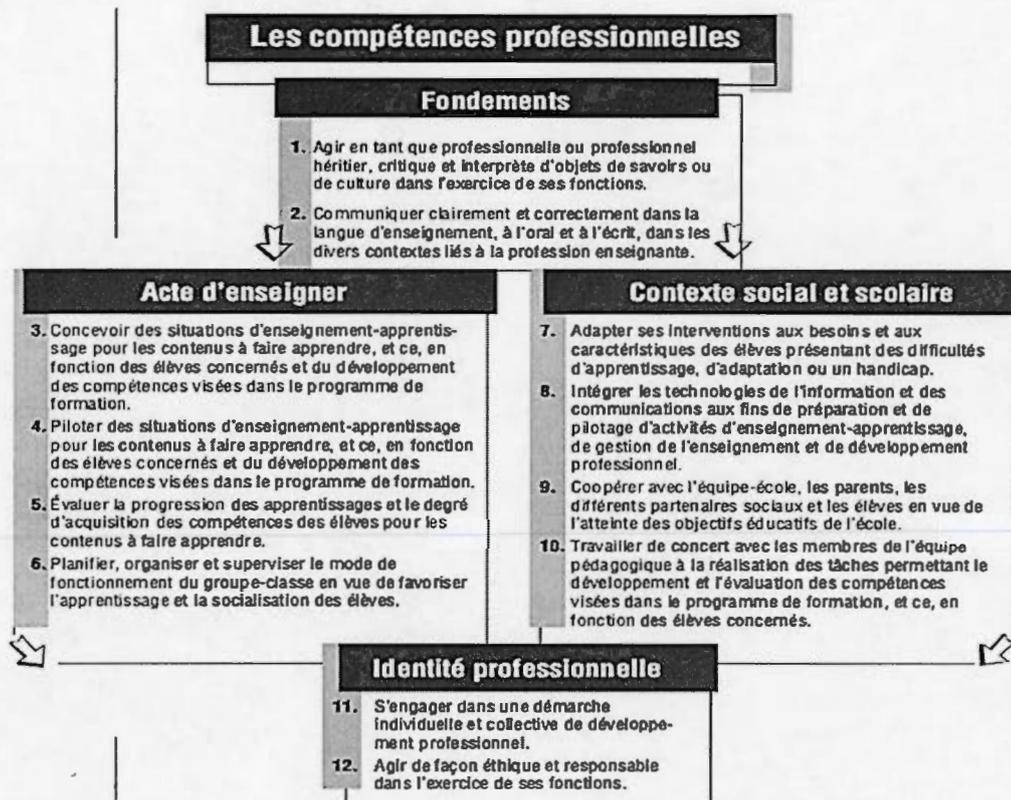


Figure 1.1 Les douze compétences professionnelles en enseignement²

Ces compétences sont constituées de plusieurs composantes (MEQ, 2001). Certaines d'entre elles réfèrent à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle (Kanouté, Lavoie et Duong, 2004 ; Mc Andrew, 2001). Il s'agit d'une composante de la compétence 1 — « Agir en tant que professionnelle ou professionnel héritier, critique et interprète d'objets de savoirs ou de culture dans l'exercice de ses fonctions » avec comme composante : Poser un regard critique sur ses propres origines et pratiques culturelles et sur son rôle social (Composante 1.5) et d'une composante de la

² Tiré de : Les compétences professionnelles de la formation à la profession enseignante au Québec. (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, p. 59).

compétence 3 — « Concevoir des situations d'enseignement apprentissage pour les contenus à faire apprendre, et ce, en fonction de l'effectif scolaire et en vue du développement des compétences visées dans les programmes de formation » avec comme composante : Prendre en considération les préalables, les représentations, les différences sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle), les besoins et les champs d'intérêt particuliers des élèves dans l'élaboration des situations d'enseignement — apprentissage (Composante 3.4).

Cette nouvelle obligation de compétences professionnelles de la part des enseignants au Québec a plusieurs conséquences sur la formation initiale en matière de diversité ethnoculturelle. Le portrait récent réalisé par Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013) portant sur cette formation dans les 12 universités québécoises, a révélé que cet enseignement s'est répandu, mais qu'en raison de l'absence d'exigences et d'orientations politiques précises, ce champ possède un « faible ancrage institutionnel » (Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin, 2013). De plus, l'analyse réalisée de 37 plans de cours abordant la diversité ethnoculturelle en formation universitaire précise une absence de vision commune ainsi qu'un manque de concertation entre les différents acteurs. Des outils et un soutien adapté à tous les plans pour les enseignants, dont l'utilisation des technopédagogies, sont alors nécessaires en matière de développement de compétences professionnelles (Granger, Morbey, Lotherington, Owston et Wideman, 2002). Cela concerne en particulier les étudiants qui peuvent obtenir un brevet d'enseignement à l'issue de leur formation initiale en n'ayant suivi aucun cours ou un seul cours portant sur la diversité ethnoculturelle ce qui se révèle « insuffisant et disparate » en matière d'offre de cours selon les universités en formation initiale (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Cette étude révèle également que le choix de certains milieux de privilégier une approche large des diversités appauvrit les questionnements à propos de la diversité ethnoculturelle. Cela

entraîne une grande disparité dans les contenus enseignés sur la diversité ethnoculturelle et par conséquent dans les acquisitions des étudiants en formation initiale. Dans le même ordre d'idées, une étude réalisée par Pfister, Flamigni et Caprani (2012) révèle que les représentations stéréotypées des étudiants en formation initiale de type déficitaire perdurent et que le corps enseignant demeure isolé dans sa démarche face à la diversité ethnoculturelle scolaire et à ses enjeux, ce qui semble dénoter une absence de savoir et de compétences partagées en la matière.

Tout ceci pourrait expliquer en partie les disparités relevées dans l'offre de formation et les profils de sortie des étudiants. En effet, actuellement, seule l'Université du Québec à Montréal (UQAM) a défini une compétence visant à : « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle ». Cette treizième compétence, nommée compétence interculturelle est actuellement enseignée et reconnue uniquement à l'UQAM et n'est pas reconnue par le MELS malgré les recommandations du Comité d'Agrément des Programmes de Formation à l'Enseignement (CAFPE) :

En raison de la présence de plus en plus importante du pluralisme culturel dans les écoles québécoises, il convient, selon le CAFPE, de se pencher sur la pertinence d'ajouter une treizième compétence concernant l'éducation interculturelle dans le référentiel des compétences. Ce dernier entend instaurer un véritable débat sur cette question dans le cadre des travaux et des consultations entourant le bilan des visites de suivi (MELS, 2013, p. 13).

Les recommandations issues de la recherche menée de Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013) vont également dans ce sens en proposant une formation rendue obligatoire par l'énoncé d'une treizième compétence ou

l'intégration plus explicite des composantes de l'interculturel à l'intérieur des douze compétences du référentiel ministériel.

Pourtant, au Québec, l'évaluation formative que l'on retrouve en formation initiale en enseignement représente l'occasion de mettre en œuvre une démarche réflexive et collective propice à l'exploration et au développement de nouveaux outils de plus grande rigueur qualitative (Legendre, 2007). Dans ce sens, les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) permettent aux enseignants d'obtenir rapidement des informations diversifiées et partageables avec d'autres collègues. Ces dernières, associées au réseau Internet, sont reconnues pour améliorer la réflexivité des enseignants sur l'apprentissage et la réussite des élèves en donnant l'accès à des ressources favorisant la collaboration (Hamel, Turcotte et Laferrière, 2013). Cet espace virtuel est considéré par les chercheurs et les praticiens comme un espace de liberté aidant la coconstruction de savoirs professionnels des enseignants (Daele et Charlier, 2006 ; Godinet, 2007). C'est pour cela que des outils et un soutien adapté à tous les plans pour les enseignants, dont le technopédagogique, sont nécessaires en matière de développement de compétences professionnelles (Granger, Morbey, Lotherington, Owston et Wideman, 2002).

1.5 Question et objet de recherche

Par conséquent, des divergences persistent entre les discours gouvernementaux et les perceptions de cette diversité ethnoculturelle au sein des institutions scolaires québécoises (Mc Andrew et Audet, 2010 ; Potvin, 2015). Il paraît donc nécessaire de mieux définir le rôle et les compétences visés par la prise en compte de cette diversité ethnoculturelle dans le référentiel de compétences en enseignement (Mc Andrew, Borri-Anadon, Larochelle-Audet et Potvin, 2013 ; Potvin, 2013). Pour les étudiants en formation initiale en enseignement « cela implique une formation en éducation

interculturelle qui peut modifier, le cas échéant, leurs propres savoirs, leurs attitudes et leurs comportements » (Steinbach, 2012, p. 156). En définitive, étant donné son implication dans les systèmes éducatifs formels, la diversité ethnoculturelle en formation initiale des maîtres doit tenir compte de tous les éléments contextuels du milieu dans lequel elle se produit.

Elle est en effet soit peu abordée soit de manière inefficace dans les programmes de formation (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Les résultats obtenus montrent de ce fait une préparation inadéquate des étudiants à composer avec un environnement hétérogène en raison d'une absence de cours universitaires portant spécifiquement sur la diversité ethnoculturelle. Ces études notent également une insuffisance de ressources la documentant, un défaut d'approfondissement de la différenciation pédagogique en formation, une absence de savoir commun et de compétences partagées et un manque de concertation entre les différents acteurs scolaires menant à une vision commune.

Dans la formation à l'enseignement au Québec se combineraient donc les effets d'une insuffisance de temps consacré à une formation initiale intégrant la dimension ethnoculturelle et un manque de références communes sur les contenus didactiques de cette diversité ethnoculturelle. Il demeure que la formation des enseignants en matière d'intégration de la diversité ethnoculturelle et d'éducation interculturelle gagnerait à être renforcée (MELS, 2014a).

Il convient alors de s'interroger sur les moyens d'intervention permettant d'amener les futurs enseignants à considérer la diversité ethnoculturelle comme un atout et à envisager dans quelle mesure les dispositifs de formation offerts peuvent les préparer à de futures interventions en classe (Barth, 2013 ; Prud'homme et Ramel, 2013).

Dans une perspective de formation, nous retenons parmi ces objectifs ceux qui visent à favoriser la préparation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle scolaire et à assurer le développement d'une compétence interculturelle des enseignants.

Ainsi, face aux lacunes relevées en formation initiale à l'enseignement portant précisément sur la diversité ethnoculturelle la question de recherche de cette étude est formulée comme suit : Comment supporter le développement de la compétence de l'éducation interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec ?

1.6 Objectifs de recherche

Au cours des dernières décennies, un mouvement de réformes conséquent en éducation a donc été vécu par un grand nombre de sociétés. Ce mouvement s'est particulièrement concentré sur le processus de développement professionnel des enseignants visant l'amélioration en éducation. Le perfectionnement des enseignants et la collaboration entre enseignants sont reconnus par de nombreux chercheurs comme ayant un impact positif sur la réussite des réformes éducatives et sur le personnel enseignant (Borman, Hewes, Overman et Brown, 2002 ; DeMonte, 2013 ; Guskey, 2000 ; Hourcade et Bauwens, 2002 ; Moolenaar, Slegers et Daly, 2012 ; Sawyer, 2007 ; van Garderen, Stormont, et Goel, 2012 ; Vescio, Ross et Adams, 2008).

Pourtant, malgré l'implantation du *Programme de formation de l'école québécoise* (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999) le perfectionnement des enseignants n'a pas encore été suivi d'effets notables sur les interventions pédagogiques en classe :

Une telle situation pourrait être attribuée au caractère morcelé et ponctuel de bon nombre d'activités de formation qui, trop souvent, ne sont pas fondées sur une analyse des besoins perçus par les enseignantes et les enseignants et au peu d'attention portée au suivi et à l'évaluation des activités offertes. De plus, comme le déplorait la Commission des États généraux, une partie du personnel enseignant s'engage peu, ou ne s'engage pas du tout, dans des activités de perfectionnement (Ministère de l'Éducation du Québec, 1999, p. 8).

Cette situation dénote du faible niveau de considération de la formation continue et de son utilité dans la pratique par les enseignants (Richard et Bissonnette, 2013). Elle persiste actuellement et dans de nombreux pays, comme le confirme cette étude publiée aux États-Unis :

Professional development in education has gotten a bad reputation, and for good reason. Everyone on all sides of the education reform and improvement debate agrees that what most teachers receive as professional opportunities to learn are thin, sporadic, and of little use when it comes to improving teaching (DeMonte, 2013, p. 1)

De plus, comme nous l'avons vu précédemment, les études portant sur les programmes de formation à l'enseignement confirment des lacunes en matière de formation initiale à la diversité ethnoculturelle scolaire (Steinbach, 2012) :

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-Preteceille, 2003 ; Changkakoti et Akkari, 2008 ; Ogay, 2006) (p. 153-154).

Comme les enseignants ont un faible niveau de considération de la formation continue et de son utilité dans la pratique (Richard et Bissonnette, 2013) celle-ci ne semble donc pas pallier aux lacunes observées dans la formation initiale à l'enseignement en diversité scolaire.

Or, étant donné que « les compétences interculturelles sont étroitement liées à trois des piliers de l'éducation, apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à être » (Leeds-Hurwitz et Stenou, 2013, p.9) la compétence interculturelle en formation initiale en enseignement s'avère une possibilité pour pallier aux lacunes constatées. En effet, le renforcement des programmes « valorisant la formation aux compétences interculturelles » en les intégrant « à de nombreuses filières d'enseignement supérieur » (Leeds-Hurwitz et Stenou, 2013, p.35) pourrait permettre « d'augmenter la compétence interculturelle » (Bennett, 2014). La compétence interculturelle en formation initiale devrait alors permettre de « disposer de savoirs adéquats au sujet de cultures particulières, ainsi que de connaissances générales sur les questions qui peuvent se poser dans les contacts entre personnes de cultures différentes » tel que le mentionne Leeds-Hurwitz et Stenou (2013, p.16).

Ainsi, face aux effets d'une insuffisance de temps consacré à une formation initiale intégrant la dimension ethnoculturelle et du manque de références communes sur les notions essentielles de cette diversité ethnoculturelle, cette recherche vise donc l'objectif général de recherche suivant :

- Contribuer au développement de la compétence interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'UQAM.

De cet objectif découleront deux sous objectifs ou objectifs spécifiques :

- SO 1 : Établir des notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter une compétence de l'éducation interculturelle ;

- SO 2 : Mettre à la disposition des étudiants en formation initiale à l'enseignement du Québec un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis.

Ainsi, selon nous ces outils permettront aux étudiants d'avoir accès à des références communes qu'ils ignorent souvent et qu'ils ne peuvent obtenir facilement. Ces références leur donneront la possibilité durant leur cursus de développer leurs connaissances des concepts-clés en interculturel, mais aussi d'échanger avec leurs pairs et d'une manière plus large avec la communauté de l'UQAM et d'ailleurs.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE

Ce chapitre présente le cadre de référence de notre recherche. Il comprend cinq sections. Une première section présente les orientations générales du programme de formation à l'enseignement québécois et l'approche par compétences professionnelles qui y est reliée. La deuxième section porte sur la formation initiale à l'enseignement au Québec et en particulier, analyse les orientations de trois universités francophones dans la région de Montréal. La troisième section aborde le concept de l'interculturel au Québec et le sens qu'il revêt dans la réalité sociale québécoise. La quatrième section porte sur l'éducation interculturelle et en particulier sur le concept de compétence interculturelle qui en est issu et qui correspond à l'objet d'étude de cette recherche. Une cinquième section clos ce chapitre en détaillant les différentes manières dont la formation initiale à l'enseignement en interculturel au Québec est réalisée dans les trois universités francophones de la région de Montréal dont les orientations ont été analysées dans la deuxième section.

2.1 Orientations de la formation à l'enseignement au Québec

Les orientations de formation adoptées dans un contexte donné influencent d'une manière significative les contenus et la structure des programmes, ainsi que l'importance donnée à la place de la recherche dans les programmes. En ce sens, nous abordons d'abord les orientations de la formation au Québec.

Au Québec, les nouvelles orientations des programmes de formation à l'enseignement, mises en place par le ministère de l'Éducation (MEQ) depuis 2001 sont présentées dans un document intitulé *La formation à l'enseignement – Les orientations, les compétences professionnelles*.

Ces orientations inscrivent la conception de la formation à l'enseignement « dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement » (p.13). La perspective de la professionnalisation (MEQ, 2001) est orientée sur six axes : les compétences requises dans le nouveau milieu éducatif, la complexité de l'acte d'enseigner, la formation intégrée et ancrée dans les lieux de pratique, la formation polyvalente, les liens entre la recherche et la formation, ainsi qu'un partenariat au niveau de la concertation :

La formation doit se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique et prendre davantage en considération le fonctionnement du maître en action, notamment par l'entremise de l'analyse réflexive. Quant à la recherche, une plus grande part doit, entre autres choses, se faire sur des objets proches de la pratique professionnelle et dont les résultats peuvent être intégrés dans les programmes de formation à l'enseignement (p.23).

La perspective de l'approche « culturelle de l'enseignement » (MEQ, 2001), initie le rôle de l'enseignant comme « celui d'un passeur culturel ; le maître devient alors héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, autrement dit, celui qui crée des rapports » (p.13). Les « connaissances culturelles » attendues par les futurs enseignants devraient donc être plurielles et maîtrisées (MEQ, 2003). Ces deux orientations proposées par le MEQ, ont été traduites en douze compétences professionnelles (2001), souvent désignées comme le *Référentiel de compétences professionnelles en enseignement* (Desjardins et Dezutter, 2009).

Afin d'opérationnaliser ce référentiel de compétences, le MEQ a retenu initialement le concept de compétence comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (2000, p.5). Par la suite, cette première définition de la compétence a évolué vers « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (Tardif, 2006). Cette approche permettrait d'acquérir un « savoir agir » fondé sur la mobilisation des ressources et exercé en situation professionnelle (MELS, 2008).

Ainsi cette mise en relief de concept de « compétence » et plus précisément celui de « compétences professionnelles » se retrouve dans les programmes de formation au Québec :

La réforme scolaire implantée depuis septembre 2000 au Québec avec le *Programme de formation de l'école québécoise* (PFÉQ) instaure une transformation majeure de l'éducation en proposant, comme finalité de l'enseignement, le développement de compétences (Legault, Jutras et Desaulniers, 2003, p.31).

Le MEQ a alors défini les douze compétences professionnelles attendues au sortir de leur formation par les nouveaux diplômés en enseignement tel que nous l'avons vu à la section 1.5 avec la figure 1.1.

Ces douze compétences sont regroupées en quatre catégories comme suit :

Fondements du métier

- 1) Compétence disciplinaire et culturelle ;
- 2) Compétence dans la langue d'enseignement.

Acte d'enseigner

- 3) Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- 4) Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- 5) Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage ;
- 6) Compétence à gérer la classe.

Contexte social et scolaire

- 7) Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves ;
- 8) Compétence à intégrer les TIC ;
- 9) Compétence à coopérer avec les partenaires ;
- 10) Compétence à travailler en équipe.

Identité professionnelle

- 11) Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel ;
- 12) Compétence à agir de façon éthique.

L'approche par compétences adoptée au Québec s'inscrit donc « dans la foulée du courant des compétences, qui occupe aujourd'hui une place importante dans la plupart des systèmes d'éducation au Canada, en Amérique et un peu partout dans le monde » (Desjardins et Dezutter, 2009, p.880). En tenant compte des nouvelles exigences auxquelles doivent se soumettre les enseignants, l'enseignant joue un autre rôle que celui de transmetteur de connaissances et doit faire appel à des compétences variées (MEQ, 2001). Par ailleurs, la complexité accrue de l'acte d'enseigner exige une formation basée sur une éthique de la responsabilité adaptée à la réalité de l'école :

L'enseignant compétent est donc celui « [...] qui sait mobiliser les ressources en situation comme l'aurait fait raisonnablement la professionnelle ou le professionnel reconnu dans les mêmes conditions » (MEQ, 2001, p. 52).

En fonction de cette approche par compétences, certaines de ses orientations peuvent être établies. Effectivement, elle améliore la formation et contribue à la qualification, puisque la formation complétée doit attester d'un niveau de capacité dans l'exercice de la profession enseignante et elle est conjointe à la pratique réflexive des futurs enseignants (Gauthier et Mellouki, 2006). Cette formation se construit lors de la formation initiale et dans un continuum tout au long de leur carrière à partir de ressources mobilisables dans l'action (Lepage, Karsenti et Grégoire, 2015) permettant « aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir, pendant la formation initiale, des savoirs qui seront rapidement mobilisés et utilisés au cours de la formation en milieu de pratique » (MELS, 2008, p.4).

Ainsi, ce référentiel de compétences sert à donner « à un moment déterminé, des points de repère précis et consensuels » en fonction des objectifs d'apprentissage et des profils de sortie des étudiants (Nokam, 2011, p.4).

Toutefois « si la théorie est très riche, la mise en pratique pose plusieurs problèmes opérationnels qui compliquent la généralisation de ces nouvelles approches. [...]. Son concept de liste de conditions à satisfaire est extrêmement général et insuffisant » (Nokam, 2011, p.13). Effectivement, le développement de ces compétences rejoint les étapes du développement professionnel de l'enseignant qui les intègre tout au long de sa carrière en enseignement (Moldoveanu, 2011 ; Dionne, Lemyre et Savoie-Zajc, 2010). La formation initiale peut être efficace à condition d'être cohérente et de faire évoluer les préconceptions des étudiants en formation à l'enseignement (Darling-Hammond et Bransford, 2005). Toutefois, la croyance selon laquelle certains

apprentissages essentiels doivent être acquis en situation d'exercice comme enseignant persiste (Norman et Feiman-Nemser, 2005).

Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman (2005) soulignent particulièrement l'absence de cohésion et la fragmentation des cours de formation initiale à l'enseignement, point soulevé dans la problématique. Cela semble renforcé par les conceptions du métier d'enseignant et les réalités de ses pratiques :

There is so much variation among all programs in visions of good teaching, standards for admission, rigor of subject matter preparation, what is taught and what is learned, character of supervised clinical experience, and quality of evaluation that, compared to any other profession, the sense of chaos is inescapable (Darling-Hammond, Hammerness, Grossman, Rust et Shulman, 2005, p.7).

Cela se reflète tout particulièrement dans ce projet de recherche à propos de la formation initiale à l'enseignement au Québec qui fait l'objet de la section suivante.

2.2 Formation initiale à l'enseignement au Québec

À présent que les orientations du MELS ont été exposées au point précédent 2.1, il convient de présenter les objectifs de formation poursuivis par certaines universités. Cette formation constitue le fondement du système pédagogique en représentant la base de la qualité et de la bonne adéquation de l'enseignement à tous les niveaux (Karsenti, Garry, Bechoux et Tchameni Ngamo, 2007).

Dans ce projet de recherche, nous nous intéressons à la formation initiale des enseignants qui se situe à la seconde étape du continuum de cette formation qui comprend quatre moments importants : préprofessionnelle, initiale, à l'entrée dans le

métier et continue (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998) tel que présenté dans ce tableau 2.1 :

Tableau 2.1
La formation initiale des enseignants en tant que continuum

Moments forts de la formation	La formation préprofessionnelle	La formation initiale	La formation à l'entrée dans le métier	La formation continue
Nature de la formation	Formation scolaire antérieure et formation personnelle	Formation universitaire (ou l'équivalent) et formation pratique (stages, etc.)	Prise de contact avec le métier et acquisition des savoirs d'expérience	Perfectionnement, ressourcement, projet de formation sur le terrain
Lieux de la formation	École, famille, amis, société	Université et milieux de formation pratique	Les classes, les pairs, l'école : la pratique du métier	Université, association, atelier, etc.

Tiré de : Morales, A. (2012, p.37). Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande. *La formation professionnelle des enseignants en tant que continuum*.

Voyons de quelle manière cette formation initiale des enseignants est établie dans les universités francophones du Québec.

Actuellement les enseignants du Québec obtiennent principalement leur diplôme avec un baccalauréat universitaire de 120 crédits au préscolaire et au primaire ou au secondaire. Afin de s'adapter à l'approche par compétences, nouvelle priorité ministérielle depuis 2001, les programmes universitaires ont été modifiés dans leur conception et leur gestion, leurs pratiques de formation, d'enseignement et d'évaluation (Gauthier et Mellouki, 2006).

L'objectif du Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire de l'Université de Montréal est :

Le programme vise à rendre l'étudiant capable de prendre en charge toute la classe ordinaire du préscolaire-primaire ; de développer une pratique réflexive et d'autoévaluation ; de recourir aux ressources du milieu, de collaborer avec l'équipe-école et les parents ; d'entreprendre des recherches sur sa pratique et de s'engager dans un processus de formation continue (Université de Montréal, 2015a).

L'Université de Montréal présente une formation dite intégrée qui allie la théorie et la pratique.

L'objectif de l'Université du Québec à Montréal, pour le même programme, poursuit l'objectif général suivant :

de permettre aux étudiants d'acquérir les connaissances et de développer les attitudes et les habiletés pour devenir des enseignants professionnels qui maîtrisent les savoirs, savoir-faire et savoir être à travers les différents axes de la formation (formation pratique, formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation, et formation pédagogique). Par la formation aux aspects culturel, social, philosophique et psychologique de l'éducation, les étudiants de l'UQAM devraient acquérir des connaissances sur les diversités culturelles et les facteurs influençant le système scolaire et la réussite des élèves (Université du Québec à Montréal, 2012).

L'objectif de l'Université de Sherbrooke précise clairement viser : « le développement des compétences relatives à l'enseignement au préscolaire et au primaire présentées dans le document *La formation à l'enseignement* (MEQ, 2001) en tenant compte de l'ensemble de leurs composantes et selon les niveaux de maîtrise attendus en vue de l'obtention du brevet d'enseignement décerné par le ministère de l'Éducation du Québec » (Université de Sherbrooke, 2011).

Ces trois universités, qui forment les enseignants du Québec, visent donc l'acquisition des 12 compétences professionnelles attendues par les étudiants, comme le demande le MEQ depuis 2001, bien que leurs axes de formation enseignante diffèrent légèrement. Rappelons ici que les universités québécoises ont dû réviser leurs programmes de formation à l'enseignement et s'adapter aux exigences du ministère (MEQ, 2001).

Pour mieux comprendre ce que ces modifications ont apporté dans cette formation, nous avons établi un tableau comparatif des axes de la formation enseignante de trois universités francophones québécoises (Tableau 2.2).

Tableau 2.2
Comparaison des axes de la formation enseignante de trois universités francophones québécoises

Axes de la formation enseignante	Université du Québec à Montréal	Université de Montréal	Université de Sherbrooke
Aspect culturel	Acquérir des connaissances sur les diversités culturelles, les facteurs influençant le système scolaire et les facteurs influençant la réussite des élèves	Connaître le milieu (plus particulièrement le caractère multiethnique de la grande métropole)	Consolider sa culture générale
Aspect social	Démontrer sa capacité à travailler avec les élèves à accepter la différence et à intervenir auprès des différents types d'enfants	Identifier la diversité des besoins éducatifs	Développer sa curiosité intellectuelle
Aspect philosophique	Répondre aux exigences liées aux différentes tâches de la profession	Connaître le partenariat éducatif	Maîtriser le langage professionnel d'intervention éducative
Aspect psychologique	Définir son projet de formation personnel dans un processus de formation continue	Posséder des savoirs culturels	Acquérir les connaissances et habiletés nécessaires à l'adaptation de son enseignement aux caractéristiques et aux besoins des élèves
		Acquérir une pratique réflexive	Développer des capacités d'analyse réflexive
		Poursuivre son développement professionnel	S'ouvrir à des perspectives de formation continue
			Développer des aptitudes à collaborer avec l'équipe pédagogique et les parents

Ce tableau de synthèse permet d'identifier les axes de la formation enseignante sous plusieurs aspects : culturel, social, philosophique et psychologique qui seront comparé après l'étude des objectifs des Baccalauréats de ces trois universités.

Toutefois, depuis 2002, l'Université du Québec à Montréal a ajouté une treizième compétence à ce référentiel nommée « compétence interculturelle » que nous retrouvons dans les grilles d'évaluation (UQAM, 2013). La section 2.5 expose la manière dont ces trois universités francophones du Québec envisagent cet aspect interculturel dans leur formation initiale des enseignants. Il convient donc tout d'abord de définir davantage le terme d'interculturel.

2.3 Interculturel

Il a été établi précédemment que l'interculturalisme comme « politique de gestion de la diversité » s'est développé au Québec ces dernières années dans un contexte où le gouvernement provincial a cherché à se différencier du multiculturalisme du gouvernement canadien en tant que stratégie visant l'intégration de sa diversité ethnoculturelle. Ce premier sens du terme interculturel correspond à « une politique de gestion de la diversité » et donc au registre politique de l'interculturel (Rocher et White, 2014).

Un second sens du terme interculturel comme « référence à une réalité sociologique qui émerge à l'occasion d'une rencontre entre personnes venant d'horizons culturels différents » (Rocher et White, 2014, p. 4) est également employé. Cette définition rejoint celle formulée par Leeds-Hurwitz et Stenou :

Est interculturel ce qui se produit lorsque des personnes appartenant à deux ou plusieurs groupes culturels différents (quelle qu'en soit la taille et à quelque niveau que ce soit) interagissent ou s'influencent les uns les autres, soit directement en personne, soit indirectement sous d'autres formes. Une définition large de ce terme engloberait les interactions politiques ou économiques internationales dans le cadre desquelles des personnes de deux ou plusieurs pays agissent ou exercent une influence les uns sur les autres de quelque façon (2013, p.12).

L'interculturel défini ainsi, tel que nous l'avons vu dans la problématique en raison de la diversification ethnoculturelle au Québec, correspond à notre avis à la réalité de la société québécoise actuelle.

Un troisième et dernier sens du terme interculturel est évoqué dans la littérature. Il est question d'une manière de « voir le monde » ou d'une « orientation par rapport à la diversité de la population » que certains auteurs ont qualifié de « courant interculturel » (Rocher et White, 2014 ; White et Emongo, 2010). Il convient donc de souligner que ces trois sens donnés à l'interculturel font l'objet de multiples usages et de multiples interprétations ce qui rend leur compréhension complexe et malaisée (Rocher et White, 2014).

Par ailleurs, cette orientation interculturelle, bien que ne se réclamant pas de ce « courant interculturel » se retrouve en éducation au Québec sous l'appellation d'éducation interculturelle dans le courant critique et citoyen (Vienneau, 2011).

Cette notion d'éducation interculturelle apparaît au Québec en 1977 avec la Loi 101 qui préconise majoritairement la fréquentation de l'école française pour les enfants issus de l'immigration (articles 73, 76, 81, 85, 86 de la Charte de la langue française, Gouvernement du Québec, 2014). Cette éducation interculturelle a des visées compréhensives et de communication (Abdallah-Preteille et Porcher, 2005). Le respect identitaire et la sensibilisation aux autres cultures est sous-tendu par ce concept avec comme moyen privilégié dans l'école québécoise la formation de « personnes capables d'apprécier les diverses cultures » dans une vision positive de la diversité ethnoculturelle (Gouvernement du Québec, 1985, p. 141).

L'éducation interculturelle implique « le respect de l'autre considéré comme égal, l'ouverture à la diversité culturelle par l'acquisition de connaissances et le

développement d'attitudes propices aux échanges interculturels » (Vienneau, 2011, p.257). L'éducation interculturelle est considérée, tel que le signale Bennett (2014) comme :

une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et un monde interdépendant. Elle permet de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme (p. 11).

L'enjeu cette l'éducation interculturelle est alors de concevoir l'éducation comme « un développement de la critique culturelle, en favorisant l'apprentissage de la distanciation avec nos propres schèmes culturels et les attitudes ethnocentriques qu'ils alimentent » (Dittmar, 2006, p. 247).

En contexte scolaire, les approches interculturelles sont présentées comme transversales car elles prennent en compte à la fois la dimension culturelle et la rencontre entre les personnes issues de cette dimension, ce qui est le cas des classes hétérogènes actuelles (Meunier, 2007). Effectivement, selon Toussaint (2010) l'éducation interculturelle doit être intégrée dans tous les champs du curriculum opérationnalisée par des objectifs pédagogiques dans toutes les matières « dans le but de permettre aux enseignantes et enseignants de prendre en considération cette trilogie dans leur enseignement, à savoir : les connaissances, les valeurs et les attitudes propres aux élèves » (p.94).

À propos de la formation des enseignants, Cohen-Emerique (2011) précise que la formation interculturelle en éducation passe par la remise en question de son propre cadre de référence en permettant d'amorcer une démarche réflexive sur la « difficulté d'appréhender ce qui est non pas inverse, mais différent » (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011, p.41). La démarche interculturelle qui en découle nécessite

de penser les savoirs culturels dans un contexte hétérogène et s'appuie sur une approche anthropologique en tant que réflexion sur la diversité qui « n'est pas séparable du contexte dans lequel elle se constitue » (Abdallah-Preteuille, 2006).

2.4 Compétence de l'éducation interculturelle

En formation à l'enseignement au Québec, cette éducation interculturelle se décline en compétence interculturelle (CI) (Steinbach, 2012). En effectuant des recherches préliminaires sur le concept de compétence interculturelle, le moteur de recherche Google a trouvé 665 000 références pour « *intercultural competence* », 482 000 pour « *competencia intercultural* » et 143 000 pour « *compétence interculturelle* » (août 2014). Ce fait dénote de la complexité et de la variété des compréhensions des notions correspondantes. Pour en comprendre davantage les fondements, il convient d'explicitier ce concept de compétence interculturelle.

Le concept de « *compétence interculturelle* » semble être né dans le champ de l'Anthropologie dans les années 1960 (Hall, 1959). Ce concept a par la suite été repris puis conservé en Sciences de l'Éducation (Bartel-Radic, 2009).

Cette compétence interculturelle initiale a pour but de faciliter les interactions et la compréhension en matière de communication interpersonnelle entre personnes de cultures différentes (Bartel-Radic, 2009). Les recherches de signification de ce concept ont donc été ciblées sur le terme de compétence interculturelle.

Dans la littérature, nous avons pu comparer diverses interprétations de cette compétence interculturelle en éducation.

Bennett (2014) présente la compétence interculturelle comme un concept reposant sur quatre valeurs fondamentales : la responsabilité envers la communauté, l'acceptation et l'appréciation de la diversité, le respect de la planète et le respect de la dignité humaine et des droits humains universels. Pour Bennett (2014) la CI vise à opérationnaliser et « augmenter la compétence interculturelle » ce qui rejoint un de nos objectifs de recherche. De plus, près de 40 modèles explicatifs de la CI classifiés en cinq catégories ont été recensés par Spitzberg et Changnon (2009). Lors de cette recension, ces auteurs ont identifié un point commun essentiel de la CI qui « consiste à mobiliser des ressources personnelles pour établir une interaction adéquate avec des personnes appartenant à différentes cultures ». Cette préoccupation liée à la CI en matière de connaissance et de respect de la diversité est partagée entre autres par Fleury (2009) et Deardorff (2009). La CI permet de « disposer de savoirs adéquats au sujet de cultures particulières, ainsi que de connaissances générales sur les questions qui peuvent se poser dans les contacts entre personnes de cultures différentes » (Leeds-Hurwitz et Stenou, 2013, p.16). Cette réflexion rejoint le second objectif de notre recherche. Ainsi, l'apprentissage de la compétence interculturelle est en constante évolution à travers l'expérience, la formation accumulée et la réflexion critique (Deardorff, 2009 ; Dervin, 2010).

Cependant, en reprenant les dimensions de la compétence interculturelle représentées par la remise en question de ses propres valeurs, la régulation des interactions et la capacité d'être empathique, posséder ces éléments est insuffisant pour être interculturellement compétent (Bartel-Radic, 2009). En effet, afin de développer ses aptitudes interculturelles, l'étudiant en formation initiale à l'enseignement doit passer dans un continuum de développement interculturel d'une « mentalité monoculturelle » à une « mentalité interculturelle » (Hammer, 2011). De plus, la compétence interculturelle est davantage de l'ordre des savoir-faire et nécessite une capacité à penser en termes de conjectures et d'hypothèses (Abdallah-Preteceille,

2006). Pour cela, la compétence interculturelle doit passer par des actions concrètes telles que coopérer au sujet d'activités et de projets communs avec des personnes issues d'autres cultures que la sienne et après négociation construire des perspectives et visées communes (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard et Philippou, 2013).

En effet, comme précisé dans la problématique, les compétences contiennent une dimension collective et individuelle et nécessitent des ressources internes et externes pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Le développement de ces compétences rejoint les étapes du développement professionnel de l'enseignant qui les intègre tout au long de son parcours professionnel et dépend donc de sa maturation professionnelle (Savoie-Zajc, 2010).

Toutefois, comme le souligne également la problématique, cette compétence est pour l'instant uniquement enseignée en formation initiale des enseignants à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) sans être reconnue de manière institutionnelle. Il semble également que les autres universités la considèrent comme une compétence transversale et intégrée dans les douze autres compétences en enseignement (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Ce phénomène a donc des incidences sur le contenu et la qualité de la formation reçue par les enseignants sur cette compétence, tel que présenté dans la section suivante.

2.5 Formation initiale à l'enseignement en éducation interculturelle au Québec

La question de la formation initiale à l'enseignement en éducation interculturelle au Québec a connu plusieurs avancées significatives depuis sa préconisation par le CAFPE de l'UQAM en 2002. Cette éducation interculturelle est définie comme une dimension interculturelle qui prend :

en considération les différents contextes et les variations individuelles, sociales et culturelles. Elle permet d'éviter la constitution d'une vision unique sur le monde et donc arbitraire : c'est pourquoi elle devrait toujours être présente dans la dimension éducative de l'école (Kerzil et Vinsonneau, 2004, p. 99-100).

De plus, selon Toussaint (2010), l'éducation interculturelle en formation initiale à l'enseignement doit être intégrée dans tous les champs du curriculum et opérationnalisée par des objectifs pédagogiques dans toutes les matières « dans le but de permettre aux enseignantes et enseignants de prendre en considération cette trilogie dans leur enseignement, à savoir : les connaissances, les valeurs et les attitudes propres aux élèves » (p. 94).

À propos de la formation initiale à l'enseignement, Cohen-Emerique (2011) précise que la formation interculturelle en éducation passe par la remise en question de son propre cadre de référence en permettant d'amorcer une démarche réflexive sur la « difficulté d'appréhender ce qui est non pas inverse, mais différent » (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011, p.41). Pour ces chercheuses, un « paradigme interculturel » est présent en formation des enseignants (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). L'enseignant serait porteur de la prise de conscience de l'hétérogénéité en milieu scolaire. La démarche interculturelle qui découle de ce paradigme nécessite de penser les savoirs dans un contexte hétérogène et s'appuie sur une approche anthropologique en tant que réflexion sur la diversité qui « n'est pas séparable du contexte dans lequel elle se constitue » (Abdallah-Preteille, 2006).

En reprenant la perspective situationnelle de l'interculturel telle que présentée par Cohen-Emerique dans le cadre des pratiques professionnelles comme « l'interaction de deux identités qui se donnent mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois » (2011, p. 17) et en ajoutant les processus et les dynamiques relevant de l'altérité à analyser (Abdallah-Preteille et Porcher, 2005) nous obtenons une

approche interculturelle en formation initiale à l'enseignement qui est en constante évolution et adaptation.

L'éducation interculturelle peut alors être considérée comme :

une approche basée sur des valeurs et des croyances démocratiques, en affirmant un pluralisme culturel dans des sociétés culturellement diverses et un monde interdépendant. Elle permet de développer des compétences interculturelles, de favoriser le développement personnel et de lutter contre certaines formes de discrimination comme le racisme (Bennett, 2014, p. 11).

Pour cela une compétence interculturelle pourrait être ajoutée à la formation initiale à l'enseignement (Toussaint, 2002 ; Fleury, 2009 ; Bennett, 2014).

Ce projet de recherche étant exploratoire, nous avons recherché les cours directs actifs validés lors de l'étude de Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin (2013) portant sur l'interculturel au Québec dans les trois universités québécoises francophones identifiées à la section 2.1 de ce chapitre. Dans ce rapport un cours direct actif validé correspond à un cours qui est actuellement donné par les universités dans les cursus de formation initiale à l'enseignement, reconnu par les institutions et en présentiel. Nous avons alors appris que l'Université du Québec à Montréal propose un cours direct et actif validé à ce sujet au Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire et un cours direct et actif validé au Baccalauréat en enseignement secondaire (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Pour sa part, l'Université de Montréal propose un cours direct et actif validé à ce sujet au Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013). Enfin, l'Université de Sherbrooke propose un cours direct et actif validé à ce sujet au

Baccalauréat en enseignement au secondaire (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013).

Pour le Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire de l'Université du Québec à Montréal, ce cours obligatoire comporte trois crédits. Il s'effectue en deuxième année sur les quatre que comporte la formation. C'est un cours donné sous forme d'enseignement magistral. Il a pour sigle « ASC2047 » et pour intitulé « Éducation et pluriethnicité au Québec » (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013, p.8). L'objectif principal et les éléments du contenu sont :

Ce cours a pour objectif de sensibiliser les étudiants à la réalité d'une société pluriethnique et les préparer à mieux répondre aux attentes et aux besoins des enfants de groupes ethniques différents. Phénomène de la pluriethnicité au Québec. Étude des caractéristiques socioculturelles des groupes ethniques. Conflits de valeurs liés aux différences. Attitudes et stratégies favorisant l'intégration des groupes ethniques en classe, à l'école et dans la société québécoise. Stratégies pour développer, chez les élèves, l'ouverture à des cultures différentes. L'approche est théorique et pratique : les étudiants auront à observer et à rendre compte de situations, à l'école et dans les familles, impliquant des groupes d'appartenances ethniques différentes. Revue des moyens permettant la mise à jour des connaissances, la recherche et l'innovation dans le domaine (Université du Québec à Montréal, s.d.).

Pour le Baccalauréat en enseignement préscolaire et primaire de l'Université de Montréal le cours obligatoire comporte trois crédits. Il a pour sigle « PPP3205 » et pour dénomination « Diversité sociale et ethnoculturelle au primaire » (Université de Montréal, s.d.). Celle-ci a changé depuis l'étude réalisée en 2013 (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin). Sa dénomination actuelle est « La classe en milieu urbain ». Elle a été modifiée pour tenir compte de la diversité ethnoculturelle québécoise. Nous trouvons sa description ci-après : « Adaptation de l'intervention

éducative à la diversité sociale, ethnique et culturelle des élèves. Caractéristiques de la pédagogie interculturelle. Partenariat école-famille » (Université de Montréal, s.d.).

Pour le Baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université du Québec à Montréal, ce cours obligatoire comporte trois crédits. C'est un cours donné sous forme d'atelier. Il a pour sigle «ASC6003» et pour intitulé «Problématiques interculturelles à l'école québécoise» (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013, p.8). Nous trouvons ses objectifs et les éléments qui composent son contenu ci-dessous :

Les objectifs de ce cours sont les suivants : examiner les caractéristiques de l'éducation interculturelle ; saisir les enjeux socioculturels de la pluriethnicité ; appliquer avec discernement les connaissances théoriques apprises. Ce cours vise à sensibiliser les étudiants à la réalité d'une société pluriethnique et de les préparer à mieux répondre aux attentes et aux besoins des enfants issus de groupes minoritaires. Phénomène de l'immigration et son impact sur l'intégration des groupes ethniques en classe, à l'école et dans la société québécoise en général, et à l'école montréalaise en particulier. Analyse de situations scolaires en contexte de diversité. Multiplicité de choix identitaires qui s'offrent aux jeunes. Revue des moyens permettant la mise à jour des connaissances, la recherche et l'innovation dans ce domaine (Université du Québec à Montréal, s.d.).

Pour le Baccalauréat en enseignement secondaire de l'Université de Sherbrooke, ce cours obligatoire comporte deux crédits. C'est un cours donné sous forme d'atelier. Il a pour sigle «PED415» et pour intitulé «Éducation interculturelle» (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013, p.8). Les objectifs et les éléments qui composent les cibles de formation et son contenu sont :

Cible(s) de formation : Se familiariser avec les particularités de l'intervention en milieu pluriethnique ; acquérir des connaissances de base en éducation interculturelle ; développer une capacité de décentration par rapport à ses propres schémas culturels ; analyser les différentes options relatives à la gestion de la diversité culturelle et comprendre leurs impacts sur l'intervention pédagogique de l'enseignante ou de l'enseignant (Université de Sherbrooke, s.d.)

Contenu : Définition et fondements de l'éducation interculturelle. Problématiques et faits relatifs au pluralisme culturel dans les écoles. Modèles de gestion de la diversité culturelle. Connaissance de soi et des autres dans leur rapport à la culture. Insertion socioscolaire des élèves de minorités ethnoculturelles. Interventions pédagogiques tenant compte de la diversité culturelle. Moyens pour prévenir et combattre la discrimination et le racisme. Rôle de l'enseignante ou de l'enseignant comme médiateur interculturel (Université de Sherbrooke, s.d.).

Comme nous l'avions présenté et pressenti dans la problématique, ces cours sont rares et inégaux tant dans leurs contenus que dans le nombre de crédits attribués donc d'heures d'enseignement et d'études effectuées tel que défini par l'Université de Montréal (2007) :

Le crédit est une unité qui permet à l'Université d'attribuer une valeur numérique à la charge normale de travail exigée d'un étudiant pour atteindre les objectifs d'un cours.

Le crédit représente 45 heures consacrées par un étudiant à l'atteinte des objectifs d'un cours ; ce nombre inclut, s'il y a lieu, les heures de travail personnel jugées nécessaires par la Faculté.

Par exemple, un crédit peut représenter

- une heure de leçon magistrale et deux heures de travail personnel par semaine pendant un trimestre, ou
- deux heures de travail pratique et une heure de travail personnel par semaine pendant un trimestre, ou
- trois heures par semaine consacrées à la recherche pendant un trimestre, ou
- 45 heures consacrées à des activités de stage ou une semaine régulière de travail dans le milieu de stage.

De plus, la compétence interculturelle n'est pas explicitement nommée dans le descriptif de ces cours. Seule l'Université du Québec à Montréal, la définit et précise ses indicateurs, mais uniquement en situation de stage (UQAM, 2013). Elle est associée au bloc 3 des compétences en enseignement soit « être professionnel ou professionnelle » (UQAM, 2013, p.2). Cette compétence interculturelle est associée à trois indicateurs en situation de stage, donc en formation pratique, tel que présenté ci-dessous :

Compétence 13 : <i>S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montrealaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle</i>		
Indicateurs	MS	FS
L'étudiant :		
1. Prend conscience de la réalité pluriethnique et en tient compte dans son enseignement.		
2. S'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter chez l'ensemble des élèves la prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste.		
3. Expérimente des moyens établis pour favoriser la cohabitation harmonieuse des élèves.		

Figure 2.1 Les indicateurs de la compétence interculturelle en formation pratique (Tiré de UQAM, 2013, p.2).

Cette optique de formation continue et de développement professionnel des enseignants a été reprise lors du 4^e Sommet du réseau des formateurs universitaires sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation (Potvin, Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Armand et Steinbach, 2015). Lors de ce sommet, une compétence interculturelle et inclusive a été énoncée. Elle vise notamment :

- ✓ Le développement de savoir-agir essentiels
- ✓ La lutte à toute forme de discrimination à l'école et dans la société
- ✓ La prise en compte des expériences et réalités linguistiques, religieuses, migratoires et ethnoculturelles dans l'acte d'enseigner
- ✓ La préparation des apprenants à vivre et agir dans une société pluraliste
- ✓ La collaboration avec l'ensemble des acteurs de la communauté éducative
- ✓ La formation continue et le développement professionnel des enseignants

Compte tenu de tous les éléments identifiés dans la problématique et dans le cadre de référence de cette recherche à savoir que :

- le débat qui entoure la clarification des différences entre le multiculturalisme et l'interculturalisme persiste au Québec (Eliadis, 2011) ;
- la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise correspond à un travail de longue haleine (Bouchard et Taylor, 2008 ; Mc Andrew, 2008) ;
- la multiplicité des usages et des interprétations données à l'interculturel et à ses notions associées rend leur compréhension complexe et malaisée (Rocher et White, 2014) ;
- l'optique de formation continue et de développement professionnel des enseignants (Potvin, Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Armand et Steinbach, 2015) ;

nous proposons, sous forme exploratoire, d'établir des notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter une compétence de l'éducation interculturelle et de mettre à la disposition des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis. Ce qui correspond aux deux sous-objectifs de cette recherche.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de cette recherche. Il comprend neuf sections. La première section présente un exposé critique de la recherche théorique et expose ses caractéristiques, importantes dans cette recherche. La deuxième section évoque la constitution du corpus de documents puis les critères de scientificité dont il faut tenir compte ainsi que la variété des démarches de recherche théorique dont traite la littérature. La troisième section présente la démarche initiale d'investigation pour la sélection du corpus de documents, des instruments et de la procédure de cueillette de données retenus pour notre recherche. Une quatrième section aborde la stratégie d'analyse des données, l'anasynthèse, qui est employée et qui est suivie en cinquième section d'une synthèse de l'ensemble de départ. La sixième section établit les éléments nécessaires à la simulation du prototype obtenu avec sa validation auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement et des outils de cette validation. Une septième section précise les considérations éthiques nécessaires à la validation de la section précédente. La proposition d'un modèle sera présentée dans la huitième section. Enfin, les limites possibles de la recherche théorique avec données qualitatives sont exposées dans la neuvième et dernière section qui conclut ce chapitre.

3.1 Exposé critique de la recherche théorique

Revenons tout d'abord sur les raisons qui ont motivé le choix de notre corpus. Premièrement, les fondements de la réforme de l'éducation québécoise engagent à développer une dimension ethnoculturelle dans les contenus de savoirs des différents acteurs scolaires. Puisque le concept de diversité ethnoculturelle est employé en formation initiale des enseignants au Québec à travers le référentiel de compétences et que nous n'avons lu aucune analyse procédant à une synthèse critique en plusieurs dimensions à son endroit, il nous a semblé pertinent de circonscrire notre corpus à l'étude des cours de diversité ethnoculturelle en formation initiale des enseignants au Québec et à l'étude de la compétence interculturelle québécoise. Or, les recherches antérieures ont fait un état des lieux de la situation et ont tenté d'en voir ses effets dans ses aspects communicationnels, religieux et politiques mais aucune recherche n'a jusqu'à présent circonscrit la manière dont ses concepts sont appréhendés par les étudiants en formation initiale à l'enseignement.

Pour cela, la recherche théorique, qui vise essentiellement deux buts, soit le développement de modèles théoriques et l'analyse de modèles (Anadòn, 2011 ; Legendre, 2005) semble la plus adéquate pour cette recherche. Effectivement, la recherche théorique se distingue de la recherche empirique qui, fondée sur l'observation du réel et de cas particuliers, tend vers une généralisation des faits ou des réalités (Legendre, 2005). Pourtant, en sciences de l'éducation, les recherches sont principalement empiriques (Gohier, 2011). Selon Gohier (1998) et Martineau, Simard et Gauthier (2001), la recherche théorique se situe entre les deux positions épistémologiques traditionnelles des sciences humaines et sociales, le néopositivisme, ou empirisme logique (Legendre 2005) et le courant interprétatif qui parcourt l'ensemble de la recherche qualitative (Anadòn, 2011 ; Gohier, 2011).

La conceptualisation d'un modèle constituant le principal travail de cette recherche, cette démarche est établie dans le cadre d'une théorie de la connaissance et adhère à « une position épistémologique qui se situe entre la recherche de faits absolus et l'ignorance de phénomènes du monde sensible à laquelle conduit une vision interprétative radicale » (Gohier, 1998, p.270).

Effectivement, très peu de recherches sont réalisées en éducation en raison d'un malaise qui : « se manifeste par la difficulté qu'éprouve la communauté scientifique en éducation, pour une large part formée à la recherche expérimentale sous-tendue par une vision positiviste de la science, à accorder droit de cité à des énoncés purement théoriques » (Gohier, 1998, p.267). Pourtant, force est de constater que : « l'histoire - même contemporaine - de l'éducation prouve au contraire que ce sont souvent des réflexions ou encore des énoncés théoriques, sans assises expérimentales, qui sont à l'origine des réformes pédagogiques et curriculaires » (Gohier, 1998, p.268). Il est possible que ce soit la raison de l'accroissement de la recherche théorique en éducation ces dernières années (Charland, 2008 ; Dumais, 2014 ; Filteau, 2009 ; Guay, 2004) et du fait que des chercheurs tentent de mieux définir les incidences de la recherche théorique en éducation, notamment en ce qui concerne l'accroissement des connaissances (Booto Ekionea, Bernard et Plaisent, 2011 ; Gohier, 1998 ; Landry et Auger, 2007 ; Legendre, 2005 ; Messier, 2014 ; Raïche et Noël-Gaudreault, 2008 ; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011).

Ses méthodes d'échantillonnage portent sur le contenu même de l'échantillon qui, dans ce cas, est peu représenté dans la littérature. Son utilisation permet de mieux comprendre le phénomène posé par notre question de recherche de manière approfondie et détaillée. Ainsi, de par sa nature, comme type de recherche, la recherche théorique a été retenue car elle :

renvoie à l'axe de l'intentionnalité de recherche fondamentale caractérisée par l'intention de connaître, de comprendre, d'expliquer les caractéristiques d'un objet d'étude ou d'un phénomène du monde - ici éducationnel —, contrairement à la recherche appliquée qui contextualise les conditions d'applicabilité de théories issues de la recherche fondamentale (Gohier, 1998, p.271).

Au-delà de son aspect théorique, cette recherche possède également une visée descriptive, par laquelle nous cherchons à identifier des éléments précis et à établir des relations entre eux. Dans ce sens, et en accord avec Van der Maren (1996) une théorie descriptive, au lieu d'être un guide pour l'action, alimenterait la réflexion, et certains des éléments de celle-ci pourraient être utilisés dans la construction de théories praxéologiques. Effectivement, les notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter une compétence de l'éducation interculturelle, tel que soulevé dans la problématique, sont actuellement peu ou insuffisamment documentées en formation initiale à l'enseignement au Québec (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew, Potvin, 2013 ; Toussaint, Martiny, Fortier, Raîche, Bissonnette et Ouellet, 2012 ; Steinbach, 2012).

Nous avons alors couplé cette recherche de type théorique avec des données littérales. Ce type de recherche se redéveloppe actuellement en éducation (Anadon, 2011). Il se trouve que la recherche utilisant des données littérales est utile pour comprendre cette situation, car elle est explicative et veille à décrypter des situations complexes. En effet, puisque ces données qualitatives sont littérales, leur analyse nécessite une interprétation par le chercheur : « Les données sont là, cueillies d'une certaine façon, à propos d'un phénomène étudié. Que disent-elles ? Comment les organiser le plus clairement possible pour faire ressortir les éléments de sens [...] ? » (Anadon et Savoie-Zajc, 2009, p.1). Le type de recherche sélectionné correspond à « un processus interprétatif d'investigation » (de Gialdino, 2012, p.157). Il a une visée explicative dont les méthodes d'échantillonnage privilégient des stratégies « de

collectes de données multiples » (de Gialdino, 2012, p.157) qui portent sur le contenu de l'échantillon et qui correspond à une généralisation théorique non universelle : « [...] analytic generalizations depend on using a study's theoretical framework to establish a logic that might be applicable to other situations » (Yin, 2012, p. 18). Dans le cadre de ce projet de recherche, les objets étudiés choisis sont les documents écrits.

Cette recherche emprunte donc bien la voie qualitative, car elle emploie des informations non numériques pour explorer les caractéristiques de l'interculturel dans la formation initiale à l'enseignement au Québec.

Les notions-clés dans ce domaine et les pratiques multiples qui y sont associées nous ont amené à privilégier l'analyse des documents existants portant sur les systèmes de formation des enseignants du primaire et du secondaire au Québec en interculturel. Comme nous l'avons vu dans le cadre de référence, les rares cours portant sur l'interculturel ont des descriptions, des méthodes d'enseignement et une durée différentes selon les trois universités francophones qui ont plus particulièrement été étudiées (sections 2.2 et 2.5). Ainsi, la recherche de type théorique utilisant des données qualitatives correspond donc à ce projet de recherche qui s'avère être exploratoire et complexe dans son thème d'investigation : l'interculturel dans la formation initiale à l'enseignement au Québec.

Cette recherche se situe en amont de la recherche empirique. En sciences humaines et plus précisément en éducation, il est de plus en plus nécessaire de regrouper les connaissances souvent éparses et acquises dans plusieurs champs disciplinaires ainsi que dans plusieurs disciplines contributives (Van der Maren, 1996 ; Landry et Auger, 2007). Un certain nombre de recherches effectuées (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin, 2013 ; Steinbach, 2012 ; Toussaint, Martiny, Fortier, Raïche, Bissonnette et Ouellet, 2012) au cours des quatre dernières années a fait apparaître,

tel que présenté dans la problématique (chapitre 1) que l'interculturel et en particulier la compétence interculturelle qui en découle ne sont pas toujours enseignées en formation des maîtres et qu'en conséquence ces derniers ont une grande méconnaissance des notions-clés associées à l'interculturel et manquent de ressources diversifiées en lien avec ces notions-clés. Compte-tenu de l'insuffisance de notions communes et du caractère exploratoire de la démarche de ce projet de recherche, il aurait été délicat d'élaborer avec les étudiants en formation initiale des maîtres les fondements permettant la construction d'une progression dans ce domaine. Nous pensons donc que d'autres types de recherche à base de données qualitatives ne nous aurait pas permis d'obtenir les résultats escomptés, soit l'établissement de notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter la compétence interculturelle pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement. La diversité des contenus, des méthodes et des pratiques nous a amené à nous pencher sur la littérature traitant du sujet pour déjà tenter de mieux comprendre les enjeux que ces notions-clés impliquent. Pour réaliser cette recherche, il a donc semblé nécessaire de travailler à partir d'énoncés théoriques afin de mieux connaître les apports de la littérature scientifique sur la question de l'interculturel en formation initiale à l'enseignement en vue de documenter et faire des rapprochements entre les recherches quand cela est possible. En effet, des recherches menées et des rapports établis au cours des dernières années portant entre autres sur :

- l'éducation à la citoyenneté et l'éducation interculturelle au Québec (McAndrew, 2006) ;
- la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, McAndrew et Potvin, 2013) ;
- les perspectives interculturelles des futurs enseignants (Steinbach, 2012) ;
- les compétences interculturelles en éducation (Toussaint, Fortier et Lachance, 2002) ;

- le développement de la compétence interculturelle en enseignement des langues spécialisées (Narcy-Combes, 2009) ;

n'ont pas été suivis d'une synthèse pour systématiser l'information qui en découle. Ces données sont éparses et méritent d'être organisées. De plus, bien que ces recherches aient dressé un état des lieux de la situation et tenté de voir les effets de la diversité ethnoculturelle dans ses aspects communicationnels, religieux et politiques aucune recherche ne semble avoir circonscrit la manière dont ces concepts sont appréhendés par les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Selon Van der Maren (1996), Landry et Auger (2003) et Landry (2006), la nécessité d'organiser les diverses connaissances justifie la pertinence de la recherche théorique en éducation. Elle correspond donc à la façon la plus appropriée de déterminer les données nécessaires pour documenter cette recherche soit l'analyse et la synthèse de recherches empiriques et d'écrits théoriques sur le sujet en vue de la mise à la disposition des étudiants en formation initiale à l'enseignement au Québec un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis.

La recherche théorique s'avère donc la plus adéquate dans le cadre de cette recherche puisqu'elle permet un exercice de l'esprit qui produit des énoncés théoriques à partir d'autres énoncés théoriques permettant l'élaboration de nouveaux construits théoriques tels qu'un réseau notionnel de l'interculturel en éducation et une typologie (Van Der Maren, 1996 ; Legendre, 2005 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanco, 2010). Ce sont donc des recherches et des écrits provenant de disciplines, telles que la psychologie et la didactique par exemple, qui peuvent permettre l'élaboration de fondements permettant la construction d'une progression qui s'appuie sur le développement des compétences des étudiants en formation initiale à l'enseignement.

La mise en œuvre de la présente recherche consiste donc à procéder à une recension des écrits sur la question en vue de construire une nouvelle structure classificatoire

dans le but de réduire des faiblesses conceptuelles ou des imprécisions terminologiques. La progression de ce travail s'opère de façon réursive en revenant constamment sur les contenus à analyser et à classifier (Legendre, 2005 ; Tardif, 2006) en fonction du sous-objectif 1 que nous rappelons ici :

SO 1 : Établir des notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter la compétence interculturelle.

Pour réaliser cette recherche, la recherche théorique a été privilégiée en raison de ses caractéristiques qui répondent aux objectifs de cette recherche. Par sa nature fondamentale, elle vise une production de nouvelles connaissances dans le cadre d'un domaine scientifique (Van Der Maren, 2003 ; Legendre, 2005 ; Gaudreau, 2011 ; Gohier, 2011). En effet, la construction de ces nouveaux savoirs en lien avec des contextes spécifiques permet l'élaboration de modélisations (Charland, 2008 ; Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010) qui en facilitent la compréhension.

3.2 Constitution du corpus de documents

Dans le cadre de l'analyse de contenus de la littérature pour cette recherche, nous avons procédé à l'analyse de trois types de documents :

1. Ceux relatifs aux politiques qui fixent le cadre légal de la formation initiale à l'enseignement au Québec ;
2. Ceux relatifs aux programmes (durée, organisation, contenu et processus) de formation initiale des enseignants en interculturel au Québec ;
3. Les travaux de recherche portant sur l'analyse de ce système de formation.

La sélection des textes retenus pour cette recension des écrits a été réalisée suivant une méthodologie de travail comprenant plusieurs étapes. La première étape a

consisté en l'identification de descripteurs puis de banque de données, de revues et de sites Internet pertinents. Ensuite, afin d'éviter le recrutement d'écrits non pertinents ou dépassés, des critères de sélections ont été déterminés. Enfin, les écrits retenus ont été lus et synthétisés.

Les documents retenus dans le cadre de la présente recherche l'ont été en fonction des descripteurs ci-après :

- Approches interculturelles en éducation
- Compétence interculturelle
- Diversité ethnoculturelle
- Formation initiale à l'enseignement au Québec

Ces documents retenus ont comme particularité d'explorer la littérature scientifique au sujet de l'interculturel en éducation et des liens envisageables avec le développement de la compétence interculturelle en formation initiale à l'enseignement au Québec. Nous avons privilégié la catégorie de leur *bien-fondé* pour sélectionner ces documents en lien avec :

- *le caractère pérenne du contenu* : ce facteur est un élément essentiel dans la compréhension de la sélection raisonnée des documents sélectionnés ;
- *le caractère récent du contenu* : ce facteur est un élément nécessaire à la pertinence des documents sélectionnés ;
- *la fiabilité de l'information* : ce facteur est un élément indissociable de la justesse des sources identifiées, en particulier de leur pertinence scientifique et sociale ;

- *la notoriété de l'auteur* : ce facteur est un élément permettant d'atteindre plus aisément la saturation des dix auteurs qui reviennent le plus souvent dans les écrits et de s'assurer de la reconnaissance des pairs ;
- *le titre de la revue* : ce facteur est un élément permettant de retenir les publications scientifiques en excluant les publications professionnelles ;
- *la langue de parution* : ce facteur est un élément d'inclusion des langues françaises et anglaises et d'exclusion des autres langues dans notre recherche.

Ainsi, cet ensemble de facteurs dans cette catégorie a été pris en compte afin de spécifier les documents les plus appropriés et judicieux en vue de sélectionner les documents les plus pertinents pour répondre à notre question de recherche. Cette exploration de la littérature scientifique au sujet du thème général de notre recherche permet d'établir une base initiale solide à partir d'un repérage et d'une sélection des principales références théoriques et méthodologiques à ce sujet. Comme cela sera présenté par la suite, les éléments sélectionnés ont établi des ponts entre les différentes rubriques de notre projet de recherche en fonction de la variété des approches sur ce sujet au cours du temps. Ainsi, une sélection rigoureuse et pertinente de la littérature scientifique sur cette thématique de l'interculturel en formation initiale des enseignants au Québec s'est avérée une démarche incontournable dans ce travail.

3.2.1 Critères de scientificité

Selon Gohier (1998), la recherche théorique possède ses propres critères de scientificité :

- ✓ la pertinence des énoncés par rapport à l'éducation [dans notre cas] ;
- ✓ la valeur heuristique des données qui ouvrent sur des pistes ou des hypothèses ;

- ✓ la cohérence ou non contradiction entre les énoncés ;
- ✓ la délimitation de l'objet d'étude ;
- ✓ l'exhaustivité par rapport au domaine d'étude ;
- ✓ le caractère fondamental ou la simplicité ;
- ✓ la crédibilité ;
- ✓ l'incidence sur la formation initiale des enseignants [dans notre cas].

La crédibilité correspond à la catégorie du « bien-fondé » de la constitution de notre corpus de documents présentée à la section précédente (3.2). Le tableau 3.1, élaboré par Messier et Dumais (2016) présente ces critères pour la recherche théorique et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse ce que nous avons tenté de reprendre dans les étapes de notre mémoire et que nous présentons de manière plus élaborée à la section 3.3.

Tableau 3.1

Critères de scientificité pour la recherche théorique et leur opérationnalisation dans l'anasynthèse

Critères de scientificité	Définition	Opérationnalisation
Circonscription	Délimitation de l'objet de recherche	Ensemble de départ
Cohérence	Non-contradiction entre les énoncés du modèle	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Complétude	Exhaustivité par rapport au domaine de l'éducation	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Crédibilité	Admissibilité et justification des choix méthodologiques	Prototype, simulation et modèle
Irréductibilité	Simplicité ou caractère fondamental du modèle présenté	Toutes les étapes de l'anasynthèse
Pertinence	Congruence du modèle au regard de l'éducation	Synthèse, prototype, simulation et modèle
Valeur euristique	Proposition de connaissable neuf	Prototype, simulation et modèle
Vérifiabilité potentielle	Incidence sur la pratique enseignante	Prototype, simulation et modèle

Tiré de : Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasynthèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique: deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75.

3.2.2 Variété des démarches

En recherche théorique plusieurs démarches méthodologiques différentes sont répertoriées dans la littérature scientifique. Dans cette recherche, les démarches retenues sont celles de Van Der Maren (1996), Martineau, Simard et Gauthier (2001) et Legendre (2005).

Trois modalités d'analyse sont évoquées par Van Der Maren (1996) :

- l'analyse conceptuelle qui permet d'identifier « les interactions du champ sémantique d'un concept » avec d'autres champs (p.139) ;
- l'analyse critique qui met en contraste les contradictions et les paradoxes entre les auteurs à partir « d'un ensemble d'énoncés théoriques » (p.146) ;
- l'analyse inférentielle qui effectue des analogies et/ou des extensions de théories existantes entre les domaines de connaissances.

Trois axes utilisant quatre approches méthodologiques sont évoqués par Martineau, Simard et Gauthier (2001) :

- un axe interprétatif des textes par « herméneutique » et « analyse conceptuelle » (p.17) ;
- un axe argumentatif sous forme de « rhétorique » (p.17) ;
- un axe sous forme de pratique littéraire par l'écriture (p.17).

En ce qui nous concerne, l'anasynthèse qui correspond à un « processus général d'élaboration d'un modèle » (Legendre, 2005, p. 74) nous a particulièrement intéressé en tant que méthodologie de la recherche théorique. En effet, après avoir analysé ces trois approches méthodologiques, nous nous sommes aperçus que cette dernière était en définitive la synthèse des deux autres approches :

- l'analyse de contenu est effectuée lors de l'analyse conceptuelle (explications à la section 3.3);
- l'analyse critique et l'analyse inférentielle sont effectuées lors de la synthèse ;
- la rhétorique et la pratique littéraire sont effectuées lors de l'élaboration de modèles théoriques.

Étant donné que l'anasynthèse contient les deux approches nous avons alors décidé de la conserver comme approche méthodologique dans notre projet de recherche. En outre, cette approche comprend deux étapes supplémentaires qui sont l'établissement d'un corpus de départ et la simulation du prototype auprès d'experts qui assure la validité et la crédibilité de notre recherche (tel que nous le verrons dans la section 3.3). De surcroît, le processus structuré d'investigation que l'anasynthèse fournit permet l'analyse de modèles ce qui peut s'avérer fort utile lors du développement de modèles théoriques à agencer différemment ou à faire évoluer en fonction des contextes. Ce processus rejoint notre second sous objectif de recherche qui vise à mettre à la disposition des étudiants en formation initiale des enseignants du Québec un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis.

En fin de compte, l'efficacité du processus d'anasynthèse a été démontrée à plusieurs reprises dans la littérature scientifique notamment avec le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, 2005) et tout récemment avec les mémoires et les thèses en éducation de Landry (2006) Charland (2008) et Dumais (2014).

3.3 Démarche initiale d'investigation

Le processus itératif de modélisation que propose Legendre (2005) est l'anasynthèse : « L'anasynthèse est un néologisme formé des mots *analyse* et *synthèse* désignant le processus général d'élaboration des modèles » (Larouche, Savard, Héon et Moisset,

2012, p.48). Elle peut être utilisée pour élaborer des modèles dits globaux tels que les réseaux notionnels ou des modèles instrumentaux tels que les définitions (Noël, 2008). Son processus cyclique est composé de six étapes dont : la situation de départ, l'analyse, la synthèse, le prototype, la simulation et le modèle tel que présenté sur la figure 3.1 ci-dessous :

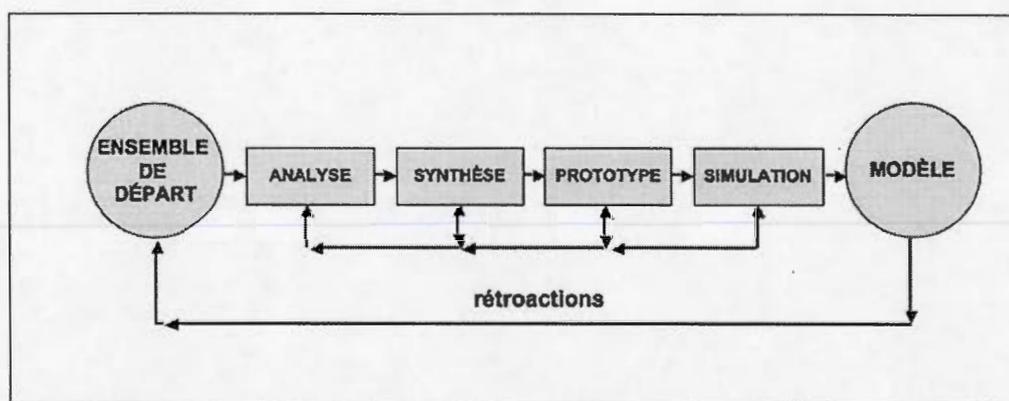


Figure 3.1 Représentation générale de l'anasynthèse (Tiré de Legendre, 2005).

Cette analyse de contenu peut s'effectuer entre trois et sept étapes selon les chercheurs. Pour Bardin (2007) elle se réalise en trois étapes donc regroupées, tandis que pour Legendre (2005) sept étapes sont nécessaires à sa réalisation.

Dans le cadre de notre recherche, les sept étapes prévues par Legendre (2005) nous semblent préférables pour répondre à notre premier sous-objectif :

SO 1 : Établir des notions-clés basées sur les concepts en interculturel permettant de documenter la compétence interculturelle.

En ce qui nous concerne, plus les étapes seront précises et « décortiquées » plus nos notions-clés issues des concepts en interculturel seront précises et élaborées donc meilleure sera cette anasynthèse.

En ce qui touche aux opérations détaillées de l'anasynthèse selon Guay (2004, p.27) telles que présentées à la figure 3.2, elles semblent aussi très importantes pour cette recherche.

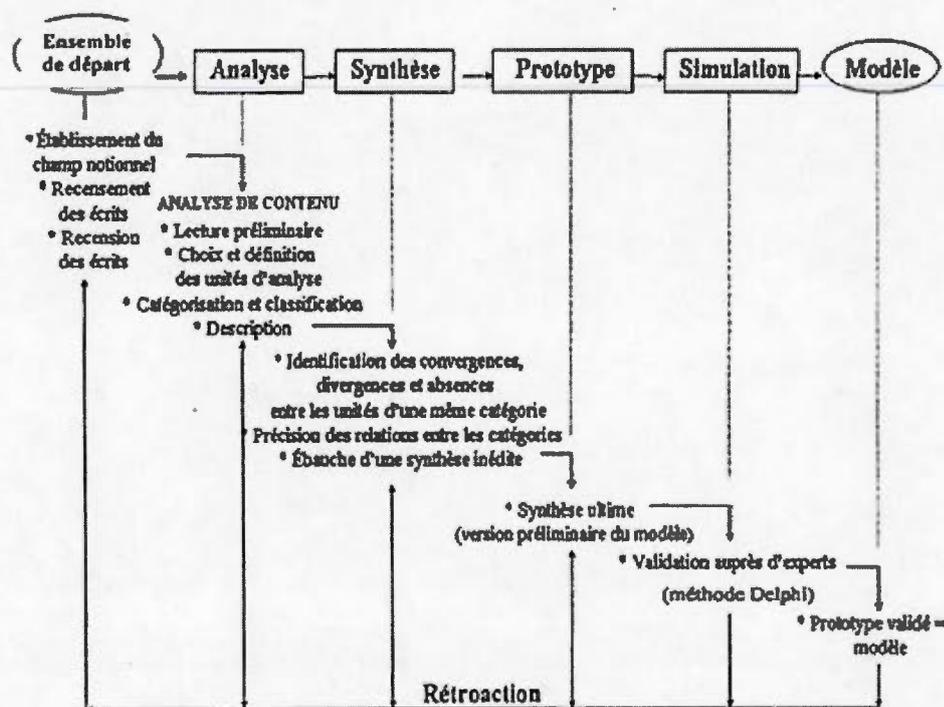


Figure 3.2 Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline. *Opérations détaillées de l'anasynthèse.* (Tiré de Guay, M. H., 2004, p.27).

En effet, la septième étape des « rétroactions » qui est ajoutée par Guay (2004) est essentielle pour répondre à notre second sous-objectif de recherche qui est de :

SO 2 : Mettre à la disposition des étudiants en formation initiale des enseignants du Québec un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis.

De fait, obtenir les rétroactions des étudiants en formation initiale des enseignants au Québec à propos de l'adéquation de la ressource créée par anasynthèse permettra de diversifier les ressources disponibles en lien avec les concepts-clés établis.

3.3.1 Identification de l'ensemble de départ

Notre ensemble de départ a tout d'abord été constitué de l'ensemble des documents issus de la littérature portant sur la formation initiale des enseignants à l'interculturel au Québec. Afin de préciser notre stratégie de recherche documentaire de façon adéquate, revenons sur la démarche suivie tout au long de ce travail. Nous avons tout d'abord sélectionné des articles dans des bases de données électroniques de référence de l'Université du Québec à Montréal (ex : Eric, Érudit, Virtuose), puis dans des bases de données électroniques reconnues disponibles sur le Web, en vue d'obtenir des résultats valides en termes de recherche scientifique. La sélection a été réalisée en fonction des descripteurs choisis initialement et de la stratégie boule de neige en tenant compte des critères d'inclusion et d'exclusion. Par exemple, pour chacun des textes ciblés, nous avons lu le titre, le résumé et la table des matières. Cette lecture a été poursuivie dans des subdivisions du document (ex. références, cadre conceptuel) afin de nous assurer du respect des critères d'inclusion établis au préalable. Cette première sélection a permis de retenir les documents les plus adéquats pour la recherche. Il convient toutefois de préciser que celle-ci est mobile puisque ces lectures amènent à réfléchir de nouveau le projet de recherche et à le faire évoluer.

Afin d'assurer la validité et la qualité du corpus, les quatre critères définis par Van der Maren (1996) assurant une crédibilité à la recherche théorique (critères de crédibilité) de Gohier (1998) sont respectés dans cette recherche :

- l'accès aux sources en particulier les sources primaires ;
- l'exhaustivité (Gohier, 2011) ;
- l'actualité et l'historicité, avec en particulier l'évolution des concepts dans le temps et selon les contextes ;
- l'authenticité (Gohier, 2011).

De nouvelles ressources sont donc à considérer soit dans leur actualité, soit dans leur pertinence tout au long de notre projet de recherche. Cela induit de songer à faire des ajustements constants dans cette bibliographie initiale. Pour cela, nous avons effectué régulièrement des mises à jour au moyen d'un système de veille permanente au sein des bases de données électroniques et des abonnements aux revues scientifiques révisées par les pairs jusqu'à obtenir une saturation des données.

3.3.2 Instruments et procédure de collecte des données

Notre recherche portant sur « des données qui existent indépendamment de la recherche que nous voulons mener » (Van der Maren, 2003) nous devons expliciter la manière dont nous avons cherché nos documents et l'accès que nous avons à ceux-ci. En ce qui a trait à notre instrument disponible pour notre recherche, nous avons utilisé l'Internet avec des moteurs de recherche tels que Google et Google Scholar. Nous avons accédé aux sites Internet des universités québécoises francophones dans le but d'effectuer la recherche de documents portant sur les programmes de formation initiale des enseignants du préscolaire au secondaire ainsi que des descriptions des cours donnés dans ces formations portant sur l'interculturel. Nous avons également

accédé aux sites Internet gouvernementaux (plus spécifiquement le site du ministère de l'Éducation) afin d'effectuer la recherche de documents politiques officiels portant sur le cadre légal de la formation initiale des enseignants.

Afin de trouver consciencieusement d'autres documents pertinents pour notre recherche, des bases de données telles qu'ERIC, FRANCIS et le catalogue des bibliothèques de l'Université du Québec à Montréal par Virtuose ont été utilisés dans le but de consulter les documents gouvernementaux des programmes de formation initiale des enseignants au Québec. Pour réaliser notre recherche, nous avons utilisé des mots clés. Les plus utilisés ont été :

- Formation ET enseignants OU maîtres ET Québec
- Formation ET enseignants OU maîtres ET Québec ET documents officiels
- Universités ET Québec
- Programmes ET formation ET enseignants OU maîtres ET Québec
- Ministère de l'éducation ET Québec
- Multiculturalisme ET Canada
- Interculturalisme ET Québec
- Interculturel ET Québec
- Compétence interculturelle ET enseignants OU maîtres ET Québec
- Compétence interculturelle ET formation ET enseignants OU maîtres ET Québec
- Compétence interculturelle ET formation ET enseignants OU maîtres ET Québec ET documents officiels.

Finalement, nous avons réalisé la collecte de ces données entre octobre 2013 et août 2014 à l'Université du Québec à Montréal.

Les écrits recensés traitent des compétences du référentiel du MELS visées dans les cours de formation initiale des enseignants à l'interculturel au Québec, et de la compétence interculturelle et de ses composantes. Pour ce faire, nous procédons à l'analyse de la compétence interculturelle permettant d'acquérir les savoirs, savoirs-faire et savoirs-être interculturels dans la formation initiale des enseignants au Québec. Cette construction théorique est ici un résultat de recherche : le cadre théorique n'est pas donné en amont, mais il est progressivement construit tout au long de la démarche de recherche, par des analyses et synthèses progressives et par des boucles de rétroactions successives. Dans un premier temps, le cadre théorique s'est structuré à partir des résultats d'une recension d'écrits scientifiques et d'une démarche d'analyse conceptuelle. Il s'est ensuite enrichi de références en ligne pouvant constituer des sources complémentaires de documentation pour les utilisateurs. Il apparaît que les résultats des recherches récentes tant quantitatives que qualitatives sur la question de la prise en compte de l'interculturel en éducation font davantage émerger le manque de ressources en formation et le manque de connaissances sur le sujet par les futurs enseignants. La priorité consistait donc à combler ces lacunes avant d'envisager d'autres avenues de recherche. La population étudiée correspond donc à l'ensemble des objets représenté par les écrits en lien avec la compétence interculturelle.

Une recension des écrits sur le sujet d'une compétence de l'éducation interculturelle a d'abord été réalisée. Puis, le fait d'effectuer un tri sélectif des textes relevés s'est révélé crucial. Dans les instruments possibles pour faire ce choix, l'anasynthèse s'est alors imposée comme l'instrument le plus adapté. En effet, de par sa démarche d'analyse et de synthèse, celle-ci permet d'effectuer une sélection stratégique et une réorganisation des données de manière optimale et efficace.

3.4 Stratégie d'analyse des données

La stratégie d'analyse de données privilégiée dans cette recherche est celle de l'anasyntèse. Celle-ci correspond à un modèle général qui s'applique à plusieurs aspects structurels et fonctionnels ou stables de la réalité, aboutissant à la présentation, la description, l'analyse et la quantification des données (Guay, 2004 ; Legendre, 2005 ; Silvern, 1972). Elle correspond également à un modèle spécifique qui s'applique à certains aspects dynamiques ou changeants de la réalité, avec pour composantes l'explication, l'évolution, la prédiction et la modification. La théorie explicative que nous prônons permet d'ajuster, modifier et actualiser les données qu'apporte la recherche. Ce faisant, ce modèle reflète ces changements en suivant sa propre évolution. Ce qui répond aux objectifs de cette recherche.

Tout d'abord, dans cette recherche, nous avons repris « les quatre composantes du défi éducatif » de Legendre (2001) représentées respectivement par les besoins et visées, les savoirs et langage, les pratiques et applications et les explications et justifications. Pour cela, les outils considérés proviennent des théories éducationnelles, sous la forme de quatre théories : la théorie axiologique, la théorie formelle, la théorie praxique et la théorie explicative (Legendre, 2013).

Nous avons ainsi eu le souci de développer des éléments théoriques regroupés sous forme de glossaire tel que présenté ci-dessous :

— *Des éléments axiologiques* qui concernent les buts, les objectifs et les principes de la diversité ethnoculturelle en lien avec l'interculturel en éducation, incluant les fondements épistémologiques. Ceux-ci sont représentés par la théorie axiologique (symbole TA) qui identifie la mission du système ainsi que ses finalités et qui repose sur la conception de l'être humain, de la société et de l'éducation du système.

— *Des éléments formels* qui permettent de formuler des définitions visant à cerner et à distinguer les divers éléments du réseau notionnel de la diversité ethnoculturelle et en particulier de l’interculturel en éducation. Ceux-ci sont représentés par la théorie formelle (symbole TF) dont les modèles en éducation sont, entre autres, la situation pédagogique, les modèles d’enseignement et la didactique. Elle comprend toutes les propositions qui explicitent les éléments et les structures du langage.

— *Des éléments pratiques* qui fournissent des informations sur les approches, les stratégies, les pratiques et concrètement, sur la mise en œuvre d’une communauté d’apprentissage professionnelle réfléchissant aux défis posés par la diversité ethnoculturelle en formation initiale des enseignants. Ces éléments sont représentés par la théorie pratique (symbole TP) qui concorde avec l’ensemble des pratiques et des opérations jugées souhaitables et préférables dans un système d’éducation en effectuant un regroupement des pratiques pédagogiques validées expérimentalement.

— *Des éléments explicatifs* qui apportent des éclairages et des réflexions complémentaires de nature historique, contextuelle ou herméneutique par exemple, sur le concept que nous étudions. Ces derniers sont représentés par la théorie explicative (symbole TE) désignant un ensemble logique de propositions qui décrivent et expliquent les phénomènes éducationnels et les énoncés des autres théories en les précisant sous forme d’opinion, de jugement, de commentaire, par exemple.

En nous inspirant de Legendre (2001) cette recherche veille donc à ce que les membres d’un groupe de travail puissent « se partager l’analyse de documents afin d’en soutirer des énoncés pertinents au projet que l’on se propose de réaliser » (p. 247).

3.5 Synthèse de l'ensemble de départ

Après avoir effectué toutes les étapes nécessaires au processus d'analyse tel que vu à la section précédente, nous avons alors tenté de monter un premier agencement des descripteurs récurrents apparaissant dans les théories éducationnelles analysées, afin de favoriser un regard d'ensemble sur ce qui émerge de l'analyse des 122 unités. Par la suite, un regard critique a été porté sur l'ensemble des descripteurs afin d'identifier des recoupements possibles entre eux tout en prêtant attention aux différentes théories (formelles, axiologies, pratiques et explicatives), comme le montre cet extrait :

Tableau 3.2
Unité d'analyse associée aux théories éducatives et leurs descripteurs

Unité d'analyse	Théories éducatives	Descripteurs
En ce qui concerne les pratiques dans les classes, bien que beaucoup d'enseignants abordent des questions relatives aux droits et aux relations interculturelles, des recherches révèlent qu'il existe encore, chez nombre d'entre eux, des résistances à inclure pleinement une perspective interculturelle dans le curriculum (Mc Andrew, 2011, p.21).	TP TE	Éducation interculturelle

Tiré de : Geillon, C.N. (2014). Réseau notionnel sur l'interculturel en éducation. *Stage de recherche doctoral I pour CERCLE*. DME9100.

Dans cet exemple, cet extrait ou unité d'analyse, est associé à deux théories éducatives :

1. TP soit la théorie pratique
2. TE soit la théorie explicative

Effectivement des éléments qui correspondent à des situations concrètes d'enseignement en classe sont identifiables : « En ce qui concerne les pratiques dans les classes [...] abordent des questions relatives aux droits et aux relations interculturelles [...] » et des éléments d'explication « bien que beaucoup d'enseignants [...] des recherches révèlent [...] dans le curriculum ». Le descripteur que nous avons associé à cette unité d'analyse est celui de l'éducation interculturelle qui nous paraissait correspondre le mieux en raison de la « perspective interculturelle dans le curriculum » (Mc Andrew, 2011 ; p.21).

Cette procédure de classification d'unités d'analyse en fonction des quatre théories éducationnelles a été effectuée pour chacune des 122 unités d'analyse conservées dans le corpus.

Par la suite, en ordonnant ces unités d'analyse issues du travail d'analyse, un tableau des théories et descripteurs principaux a été élaboré. Pour cela, nous sommes partis des unités d'analyse ayant un seul descripteur pour aller vers les unités d'analyse comportant trois et quatre descripteurs. Nous avons alors fait apparaître ces descripteurs comme fondamentaux dans notre réseau notionnel en les présentant du plus important (colonne de gauche) au plus secondaire (colonnes de droite) tel que présenté dans l'exemple ci — dessous :

Tableau 3.3
Théories et descripteurs principaux issus du travail d'anasynthèse (extrait)

Descripteurs correspondants à la théorie axiologique issus de la littérature consultée

Descripteurs premiers

Descripteurs secondaires

	Responsabilité morale	Relativisme éthique	Constructivisme radical	Recherche critique	Recherche émancipatrice	Posture du chercheur
TA	Programme de formation	Projet éducatif				
	Professionalisation	Métier enseignant				
	Citoyenneté	Humanisation				
	Humanisme radical	Pédagogie	Valeurs civiques	Valeurs démocratiques		

Réseau notionnel de l'interculturel en éducation. *Stage de recherche doctoral I pour CERCLE*. DME9100 (Tiré de : Geillon, C.N., 2014).

Ici les différents descripteurs identifiés dans les unités d'analyse tel que l'exemple présenté dans le tableau 3.2 ont été associés puis regroupés par théorie éducative. Dans cet extrait, au tableau 3.3, le programme de formation par exemple, est un des points fondamentaux à retenir pour le réseau notionnel. La saturation des données d'analyse ayant été atteinte, il a été possible de passer à l'étape suivante soit la synthèse.

Effectivement après analyse de l'ensemble de départ, une synthèse de celui-ci est effectuée. Cela consiste à rassembler et à structurer les données recueillies. Il s'agit donc d'une reconstitution des données « par la présentation des éléments constitutifs essentiels et des relations qui unissent [ces données] » (Legendre, 2005, p. 1286). Effectivement, dans cette recherche, les critères de scientificité reposent sur les critères de validité du modèle choisi : « un modèle doit remplir la fonction pour

laquelle il a été construit. La validité d'un modèle est donc étroitement liée à son utilité et cette dernière est tributaire de l'intention de son concepteur » (Sauvé et Legendre, 1994, p. 29). Or, dans l'optique de cette recherche, l'élaboration d'un modèle sous la forme d'un réseau notionnel caractérisé par l'anasynthèse sous-tend notre démarche méthodologique. Il a donc été réalisé une étude documentaire par anasynthèse. En effet, dans le processus d'anasynthèse, une fois la synthèse réalisée, l'élaboration d'un réseau notionnel correspond « à la conceptualisation de la meilleure synthèse produite alors que l'apport de données supplémentaires à l'analyse n'influe plus sur la nature de la synthèse » (Guay, 2004, p. 23).

Pour finir, en ce qui touche à l'analyse de contenu lors du traitement des données, il convient de limiter les biais affectifs ou émotionnels et idéologiques ou théoriques du chercheur (Van der Maren, 1996). Afin d'y parvenir, il convient de s'assurer de la pertinence des catégories et unités choisies en étant objectif, exhaustif et méthodique (Legendre, 2005 ; Bardin, 2007). Dans ce but, un chercheur de notre domaine d'études a été amené à valider nos catégories ou descripteurs et le choix des théories éducationnelles qui y ont été associées.

3.6 Validation du prototype

Pour que le prototype puisse être valide, une simulation ou vérification par des experts doit être effectuée. La simulation, étape préalable à la modélisation, est examinée par des personnes compétentes extérieures au projet, qui ignorent qu'une telle recherche est en cours. Lorsqu'il s'agit de la conception et de l'élaboration d'un objet éducationnel (méthode, matériel pédagogique, grille et instrument d'observation ou d'évaluation, etc.) il peut s'ajouter une mise à l'essai, une pré expérimentation et une expérimentation à des appréciations humaines théoriques. Ces experts assurent la validité scientifique du prototype et peuvent participer à son amélioration (Baribeau

et Germain, 2010 ; Jaccard et Jacoby, 2010). Des allers-retours aux différentes étapes précédentes peuvent être envisagées si le prototype s'avère insatisfaisant pour les experts (Legendre, 2005 ; Charland, 2008). À la suite des rétroactions obtenues à la critique (+, - et 0) du prototype et des modifications apportées au prototype jusqu'à saturation, on passe alors à la quatrième et dernière étape, celle de la simulation avec les futurs praticiens (Legendre, 2005). Le prototype peut donc être modifié voire amélioré par des personnes extérieures ou voisines du processus de modélisation, tels les professeurs de l'équipe de la direction de recherche, des pairs et d'autres chercheurs qui s'intéressent au projet (Legendre, 2005).

Dans le cadre de cette recherche, le prototype a été soumis à deux types d'expert : des futurs praticiens (quatorze étudiants en formation initiale à l'enseignement d'une université québécoise) et un chercheur dans notre domaine (un professeur d'une université québécoise spécialisé en anasynthèse). Comme le souligne Fourez (2006), afin d'assurer de véritables retombées, il est important de tenir compte des principaux acteurs concernés dans le milieu scolaire et aussi des chercheurs spécialistes du domaine. Lors de cette validation à partir des réponses obtenues au questionnaires par 14 sujets la saturation des données a été obtenue.

Il est important de mentionner que les deux types de validation (auprès du chercheur et auprès des futurs praticiens) ont été effectués à partir des critères de scientificité de Gohier (1998). Ce qui a varié entre le chercheur et les futurs praticiens, c'est que le chercheur validait à l'aide du cadre de référence et du prototype alors que les futurs praticiens n'ont pas eu accès au cadre de référence, mais seulement aux prototypes (taxonomie de l'interculturel et typologie). La raison pour laquelle le cadre de référence n'a pas été présenté aux praticiens est qu'ils ne possèdent pas l'expertise pour valider ce type d'écrit et que plusieurs concepts de la recherche (entre autres « taxonomie ») ne sont pas toujours bien compris des praticiens.

3.6.1 Validation auprès d'étudiants en formation initiale à l'enseignement

Une validation de la compréhension du modèle et de sa valeur heuristique est plus appropriée pour les praticiens. Cette validation auprès de ces derniers a donc consisté à savoir si le prototype de taxonomie de l'interculturel et le prototype de typologie correspondaient aux besoins du milieu, à leur réalité et s'il était possible de bien les comprendre et non à valider les assises théoriques à la base de son élaboration.

Dans cette recherche, les praticiens sont représentés par quatorze étudiants en formation initiale à l'enseignement au préscolaire, primaire et secondaire d'une université québécoise de la région de Montréal ont été questionnés. Effectivement, ils correspondent au public cible visé par le développement de ressources documentant les compétences de l'éducation interculturelle dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement (voir tableaux du chapitre 2). Même si le nombre de praticiens est réduit, cela semble suffisant pour avoir une saturation des données pour certaines recherches (Schillings et Poncelet, 2011).

Pour sélectionner les praticiens qui ont participé à la validation, nous avons déterminé des critères de sélection. Tout d'abord, nous avons respecté le moment de formation dans le cursus de formation initiale en enseignement : les praticiens étaient tous en troisième année de formation initiale en baccalauréat en enseignement. Ils avaient donc tous obligatoirement suivi le cours portant sur l'interculturel (tel que nous l'avons vu au 2.5). Pour contacter les futurs praticiens, nous avons demandé à des étudiants d'un cours de formation initiale que nous avons rencontré lors d'un de leurs cours, si ceux-ci acceptaient de participer à ce projet de recherche. Nous avons alors remis aux étudiants intéressés en support papier un formulaire de consentement (Annexe C). Ce formulaire reprend les principaux points du projet de recherche et demande aux participants de valider leur souhait d'y participer. Ce formulaire indique

aussi le but et les objectifs de la recherche. Une explication orale a été donnée sur la raison de la participation des futurs praticiens et sur le temps nécessaire à la validation. Un questionnaire a été élaboré à l'aide de Google formulaires (Annexe F). Les étudiants qui ont accepté de participer à cette validation ont eu accès à un questionnaire électronique à l'aide d'un lien qu'ils ont reçu sur leur accès personnel de plateforme numérique d'apprentissage qui a été retourné complété rempli sur le compte Google formulaire de la chercheuse par la suite.

3.6.2 Outils de la validation

Pour effectuer cette troisième étape de l'analyse, c'est-à-dire la validation du prototype, un questionnaire a été utilisé pour les praticiens. Le questionnaire a été élaboré à l'aide de Google formulaires. Il était composé de questions fermées, semi-ouvertes et ouvertes et il n'y avait pas de limites de mots. Le questionnaire a été rempli pendant un des cours des praticiens. Nous avons élaboré un questionnaire de trente-trois questions (Annexe F³) à destination des étudiants en formation initiale des enseignants portant sur la ressource créée.

Celui-ci comporte des questions :

- ✓ démographiques,
- ✓ sur les compétences professionnelles en enseignement et la place accordée à la compétence interculturelle dans les cours du programme,
- ✓ sur la compréhension de la compétence interculturelle en éducation et ses indicateurs d'évaluation,

³ Lien vers le questionnaire pour les étudiants en formation
https://docs.google.com/forms/d/1xx7ILg3_4p-ssnV0pfGApeciOk2wBxBtEL8V_729jbc/viewform? -c=0etw=1

- ✓ sur les ressources utilisées en lien avec la diversité ethnoculturelle en éducation,
- ✓ sur les ressources (dont Moodle), utilisées pour chercher et trouver des informations,
- ✓ sur les besoins de ressources et leur actualisation,
- ✓ sur la collaboration et la participation éventuelle à une ressource collaborative en ligne,
- ✓ sur l'identité professionnelle et la place de la compétence interculturelle dans celle-ci.

Les réponses données par les quatorze répondants au questionnaire ne suffisent pas à assurer la validité interne de notre ressource créée en terme quantitatif (N est inférieur à 30) mais peuvent toutefois permettre de démontrer la pertinence sociale d'une ressource de ce type pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement en fonction de leurs réponses au questionnaire.

En effet, les questionnaires comportaient des sections ajustables à la longueur du texte écrit, ce qui permettait d'écrire librement et aussi longtemps que souhaité. Les praticiens devaient donc répondre à même ces questionnaires en version électronique.

Pour la validation par l'expert en anasynthèse, la totalité de l'anasynthèse et du réseau notionnel en interculturel en éducation qui en est issu lui ont été soumis lors d'un stage de recherche. Celui-ci a validé le processus et les résultats obtenus.

3.7 Considérations éthiques

Pour réaliser la validation du prototype auprès des futurs praticiens par questionnaire, une attention particulière a été portée à l'aspect éthique. Les règles éthiques de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Montréal ont pour cela

été respectées. Un certificat d'éthique pour une recherche avec des êtres humains a été délivré (certificat éthique numéro 0135A, Annexe B). Cela implique le respecter de certaines règles et exigences. Parmi celles-ci, il y avait celle de bien informer les sujets des objectifs de la recherche, de leur implication et des conséquences pour eux d'y participer. Ils ont également été informés du fait qu'ils pouvaient se retirer en tout temps du projet de recherche et qu'ils ne couraient aucun risque lors de leur participation à celui-ci. Des règles de confidentialité ont aussi été respectées puisque les questionnaires ont été rendus anonymes par codage alphanumérique. Enfin, les données collectées sont conservées sous clé dans le bureau du directeur de recherche du chercheur pour une durée de cinq ans et les seules personnes qui y ont accès sont le chercheur ainsi que le comité de recherche.

3.8 Proposition d'un modèle

Après la validation du ou des prototypes et que des modifications leur ont été apportées ainsi que la simulation a été validée, ce dernier conduit à la modélisation de la situation de départ. La proposition de modèle est faite lorsque « les rétroactions des évaluateurs et les réajustements apportés par le chercheur n'amènent plus de modifications au[x] prototype[s] » (Guay, 2004, p. 25).

La validité de ce modèle pourra être pleinement démontrée à moyen et à long terme (Sauvé, 1992 ; Rocque, 1994 ; Guay, 2004), par exemple, par des recherches empiriques qui en découleront et par l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'interculturel par les étudiants en formation initiale des enseignants au Québec lors de l'évaluation de leur compétence interculturelle en stages. Néanmoins, nous sommes conscients que ces nouvelles recherches et leurs découvertes modifieront probablement les modèles de taxonomie et de typologie que nous avons établis car un modèle est un cadre de référence en changement continu

(Messier, 2014 ; Legendre, 2005). Ainsi, un modèle est lui-même une étape dans l'avancée des connaissances (Chagnon, Daigle, Gervais, Houle et Béguet, 2009).

3.9 Limites possibles de la recherche

L'anasynthèse peut avoir certaines limites. L'une d'elles est liée à la subjectivité du chercheur comme nous l'avons abordé dans la sous-section 3.4.3 (Anadon, 2011). Cette subjectivité joue entre autres « lors de la sélection des documents à soumettre à l'analyse et lors de la mise en application du mode d'investigation, c'est-à-dire à l'étape de l'analyse de contenu » (Landry, 2006, p. 79) comme ce qui peut habituellement être le cas dans tout processus de constitution d'un corpus d'analyse. Comme cela sera vu par la suite, des précautions peuvent être prises pour minimiser le plus possible cette subjectivité du chercheur. En effet, cette démarche d'anasynthèse peut donc se trouver limitée par d'importants biais méthodologiques tels que le choix des textes à analyser, l'analyse de leur contenu par un seul chercheur, la sélection et le codage des unités d'analyse en fonction des descripteurs de contenu choisis par le chercheur, la catégorisation des unités d'analyse en fonction des théories (théories axiologiques, théories praxiques, théories formelles et théories explicatives). C'est la raison pour laquelle, afin d'assurer la validation théorique du modèle, il convient de consulter un expert à l'externe et à l'interne afin d'en faire une simulation ou de soumettre le prototype à un corpus restreint (Van Der Maren, 1996).

Concernant la validité externe de cette recherche, les cent vingt-deux premières unités d'analyse en vue de l'élaboration du glossaire par anasynthèse ont donc été validées par un expert (comme nous l'avons vu au 3.6). Un second expert en interculturel a également validé la pertinence scientifique et sociale de ce projet de recherche tant dans ses fondements théoriques que dans ses applications pratiques. Il a ainsi validé le réseau notionnel en interculturel qui en est issu.

Concernant la validation interne, une démarche est en cours d'expérimentation qui consiste à la mise à disposition du glossaire et du forum de discussion aux étudiants en formation initiale à l'enseignement sur l'espace d'apprentissage de l'UQAM.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION, ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce quatrième et dernier chapitre présente, analyse et interprète les résultats de cette recherche. Il comprend cinq sections. La première section présente les données collectées, analysées et synthétisées sous forme de réseau notionnel de l'interculturel en éducation première ressource créée. Cette ressource est ensuite lue en fonction de l'objectif général de la recherche qui vise au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'Université du Québec à Montréal. Une seconde section est consacrée à la seconde ressource soit le glossaire en interculturel. Une troisième section précise les apports, les limites et les contraintes des deux ressources issues du processus d'anasynthèse soient un réseau notionnel et un glossaire. Une quatrième section évoque les limites de la modélisation, du modèle qui en est issu et des ressources créées. Une cinquième section envisage les besoins futurs à anticiper à propos des deux ressources élaborées. Une sixième section achève ce chapitre avec une discussion des résultats essentiels obtenus dans cette recherche.

4.1 Réseau notionnel de l'interculturel en éducation

Le processus d'anasynthèse finalisé a permis d'obtenir ce réseau notionnel de l'interculturel en éducation :

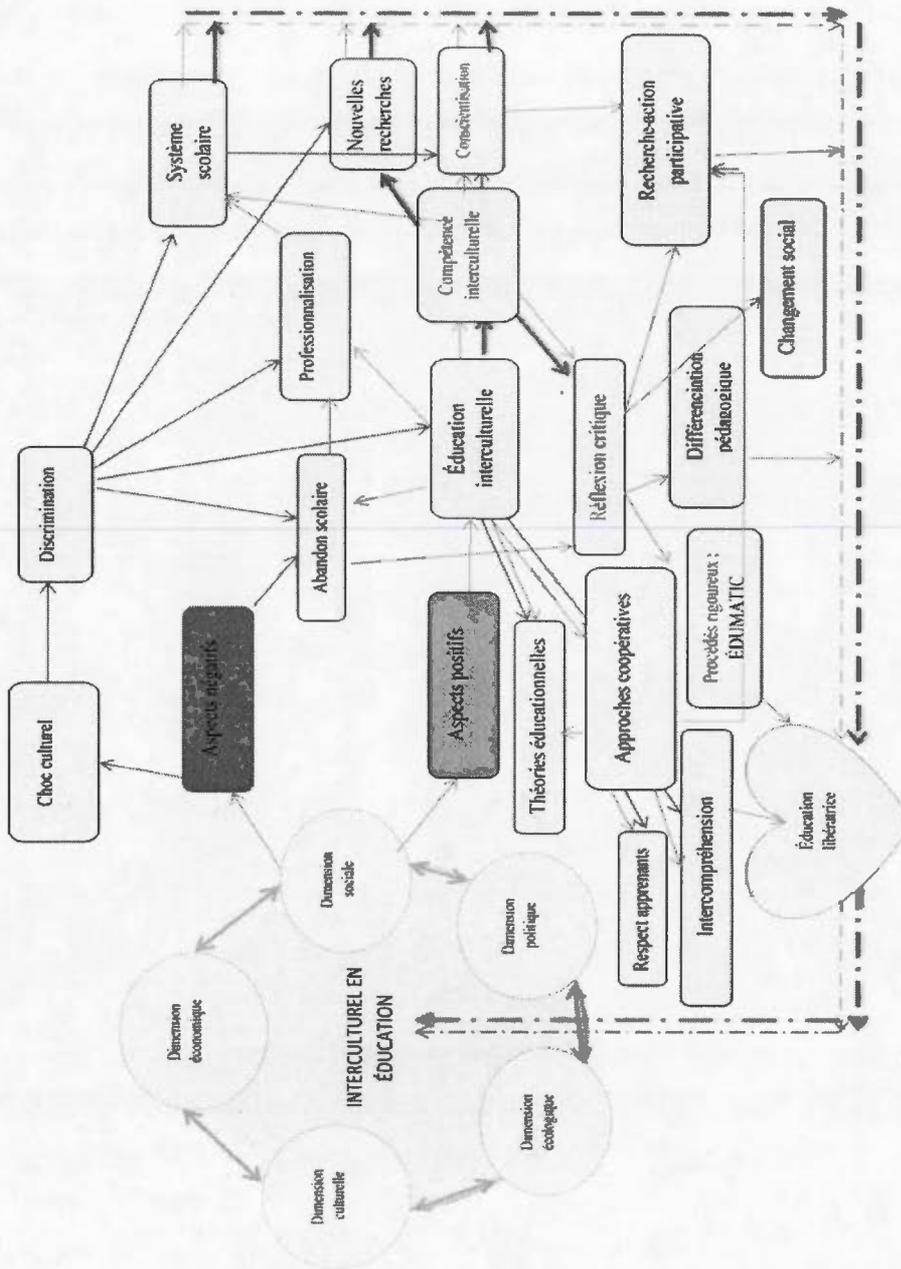


Figure 4.1 Réseau notionnel de l'interculturel en éducation⁴

⁴ Tiré de : Geillon, C.N. (2014). Réseau notionnel sur l'interculturel en éducation. *Stage de recherche doctoral I pour CERCLE*. DME9100

4.1.1 Lecture du réseau notionnel de l'interculturel en éducation

La première lecture qui a émergé de ce travail d'analyse est le fait que l'interculturel en éducation consiste en un processus d'interactions ayant pour cœur l'éducation autour de laquelle gravitent d'autres dimensions qui peuvent constituer son corps. Ces dimensions dont l'absence pourrait conduire à un déséquilibre de la prise en compte de l'interculturel en éducation sont notamment la dimension sociale qui semble être fondamentale, les dimensions économique, culturelle, écologique et politique qui sont nécessaires pour son harmonisation.

La section du réseau notionnel qui est liée à ces premiers aspects est traduite par la couleur jaune qui indique la prudence (Legendre, 2013). Ce processus d'interactions continues se caractérise principalement par des descripteurs qui peuvent être valorisés positivement ou négativement. À ce propos, la coloration verte utilisée est signe de priorité pour traduire les valorisations positives ayant trait au développement de la prise en compte de la diversité culturelle en éducation et la coloration rouge indique le danger pour traduire les valorisations négatives pouvant conduire à la discrimination en éducation (Legendre, 2013).

Ainsi, le premier cas renvoi à la conscientisation et pour le second cas, il est question de l'impact des problématiques en lien avec l'abandon scolaire. Ces deux aspects traduisent en partie les liens entre la plupart des éléments de ce réseau notionnel et c'est à travers eux que nous avons réalisé le premier niveau de catégorisation qui a trait aux aspects positifs et négatifs de l'interculturel en éducation.

Sur le plan de l'abandon scolaire avec les aspects négatifs du réseau notionnel, il est important de souligner que le choc culturel et la discrimination qu'elle peut engendrer peuvent constituer des indicateurs importants. À cet effet, la reconnaissance de la

compréhension du monde issue du contexte culturel d'origine des apprenants paraît un enjeu éducatif dans un système scolaire porté par une « conception bancaire » de l'éducation pour lequel la professionnalisation des enseignants et les évaluations sont des préoccupations pédagogiques qui semblent inopérantes pour assurer la réussite scolaire (Akkari, 2002).

Sur le plan de la conscientisation, il est utile de noter que la compétence interculturelle associée à la réflexion critique et aux approches coopératives peut être un élément incontournable favorisant l'intercompréhension, base indispensable à une éducation interculturelle. Ainsi, l'atteinte d'une éducation libératrice, car permettant un changement social, peut donc être la finalité principale de toute action d'éducation interculturelle nécessitant une valorisation des aspects positifs identifiés sur ce réseau notionnel.

Voyons à présent dans quelle mesure les documents analysés en interculturel à l'origine de ce réseau notionnel peuvent être une ressource pour les étudiants, les professeurs et les chargés de cours dans le cadre de leurs cours en formation initiale d'enseignants.

4.2 Glossaire en interculturel

Afin d'opérationnaliser cette ressource en fonction des sous-objectifs de cette recherche, nous avons procédé par étapes.

La version initiale de l'anasynthèse sous forme de tableau avec unités d'analyse, théories associées et descripteurs présentée devait être remaniée afin de permettre une meilleure compréhension de cette ressource par ses utilisateurs.

Tableau 4.1

Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 2

1 Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs

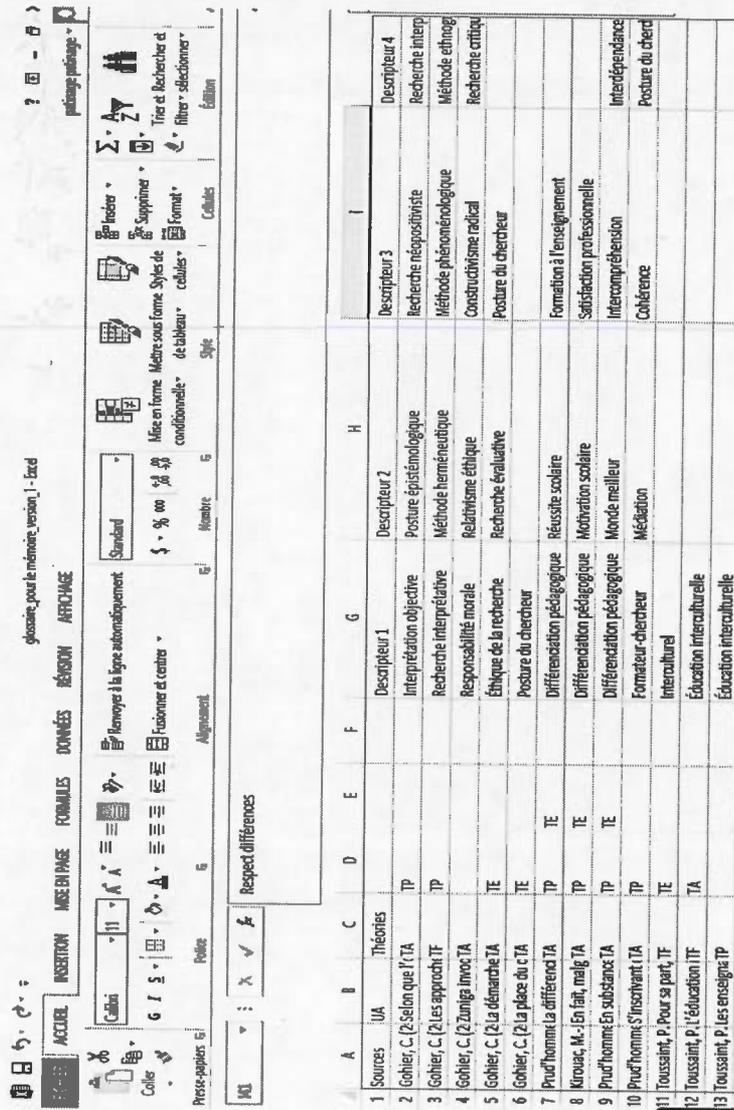
No.	Unités d'analyse	Théories associées	Descripteurs
1.	<p>Selon que l'on vise à rendre compte d'un phénomène comme d'un fait de la manière la plus univoquement objective possible ou selon que l'on vise à en proposer une interprétation possible, on souscrit à une posture épistémologique néo-positiviste ou interprétative. (Gobier C., 2004 ; p.6)</p> <p>Les approches méthodologiques sont par ailleurs multiples, mais les méthodes herméneutiques, phénoménologiques et ethnographiques en sont les principaux exemples. (Gobier C., 2004 ; p.6)</p>	TA TP	<p>Interprétation objective</p> <p>Posture épistémologique</p> <p>Recherche néo-positiviste</p> <p>Recherche interprétative</p> <p>Recherche interprétative</p> <p>Méthode herméneutique</p> <p>Méthode phénoménologique</p> <p>Méthode ethnographique</p>
2.		TF TP	
3.	<p>Zuiniga invoque la responsabilité morale du chercheur autant que de l'intervenant, qui doivent dépasser le relativisme éthique de constructivisme radical, dans le contexte d'une recherche ayant une visée critique et émancipatrice. Aussi doivent-ils être formés à la responsabilisation sociale. (Gobier C., 2004; p.12)</p>	TA	<p>Responsabilité morale</p> <p>Relativisme éthique</p> <p>Constructivisme radical</p> <p>Recherche critique</p> <p>Recherche émancipatrice</p> <p>Posture du chercheur</p>

Réseau notionnel sur l'interculturel en éducation. Stage de recherche doctorale I pour CERCLE. DME9100. (Tiré de : Geillon. C.N., 2014).

Pour cela, plusieurs étapes ont été nécessaires pour que cette ressource soit compréhensible, déposée et accessible dans un environnement d'apprentissage à

l'UQAM. Le choix s'est porté sur Moodle en raison de son utilisation tant par les étudiants que par les enseignants lors des cours en classe. En fait, plusieurs versions ont été nécessaires. Voici un extrait de la première version :

Tableau 4.2
Unités d'analyses associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 1



	A	B	C	D	E	F	G	H	I	
1	Sources	UA	Théories				Descripteur 1	Descripteur 2	Descripteur 3	Descripteur 4
2	Gohier, C. (2)	Selon que l'IA	TP				Interprétation objective	Posture épistémologique	Recherche néopositiviste	Recherche interpo
3	Gohier, C. (2)	Les approch	TF				Recherche interprétative	Méthode herméneutique	Méthode phénoménologique	Méthode ethnog
4	Gohier, C. (2)	Zuniga Inoc	TA				Responsabilité morale	Realisme éthique	Constructivisme radical	Recherche critiqu
5	Gohier, C. (2)	La démarche	TA				Éthique de la recherche	Recherche évaluative	Posture du chercheur	
6	Gohier, C. (2)	La place du c	TA				Posture du chercheur			
7	Prud'homme	La différenc	TA			TE	Différenciation pédagogique	Réussite scolaire	Formation à l'enseignement	
8	Kirouac, M.	En fait, malg	TA			TE	Différenciation pédagogique	Motivation scolaire	Satisfaction professionnelle	
9	Prud'homme	En substance	TA			TE	Différenciation pédagogique	Monde meilleur	Intercompréhension	Interdépendance
10	Prud'homme	S'inscrivent	TA			TP	Formateur-chercheur	Médiation	Intercompréhension	Posture du cherch
11	Toussaint, P.	Pour sa part,	TF			TE	Interculturel		Intercompréhension	Posture du cherch
12	Toussaint, P.	L'éducation	TF			TA	Éducation interculturelle		Intercompréhension	Posture du cherch
13	Toussaint, P.	Les enseigne	TP				Éducation interculturelle		Intercompréhension	Posture du cherch

Exemple d'unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 1. (Tiré de : Geillon, C.N., 2014).

Un extrait des différentes versions successives se trouve en Annexe B. Étant donné que c'est la troisième version sous format Excel qui fonctionne, c'est donc cette dernière qui est actuellement employée sur l'espace d'apprentissage. Par la suite, d'autres opérations techniques ont été nécessaires pour que notre ressource soit rendue accessible sur cet espace d'apprentissage dont un encodage sous format XML et en bloc note tel que présenté dans les Annexes B.

Ce document peut ensuite être enregistré sur l'espace d'apprentissage de l'UQAM qui accepte son importation sous création de glossaire, comme ceci :

Modification Glossaire ?

Général

Nom* Glossaire compétence 13 v17_12

Description* compétence13

Format HTML

Afficher la description sur la page de cours ?

Articles affichés sur une page* 10

Type de glossaire ? Glossaire principal ▼

Autoriser les doublons ? Oui ▼

Autoriser les commentaires ? Oui ▼

Autoriser l'affichage pour impression ? Oui ▼

Activer les liens automatiques ? Oui ▼

Approbation par défaut ? Oui ▼

Format d'affichage ? Encyclopédie ▼

Format d'affichage pour l'approbation ? Par défaut identique au format d'affichage ▼

Afficher le lien « Spécial » ? Oui ▼

Afficher l'alphabet ? Oui ▼

Afficher le lien « Tout » ? Oui ▼

Toujours modifiable ? Oui ▼

RSS

Flux RSS de cette activité ? Aucun ▼

Nombre d'articles RSS récents ? 0 ▼

Évaluations

Rôles avec autorisation d'évaluer ? Manager, Enseignant, Assistant

Type de combinaison ? Pas d'évaluation ▼

Barème ? Pas de note ▼

Restreindre l'évaluation aux éléments dont les dates sont dans cet intervalle ?

Figure 4.2 Page de création de glossaire sur Moodle version 2 UQAM⁵

Le glossaire sur l'environnement d'apprentissage peut être de type principal ou secondaire, ce qui offre des possibilités intéressantes aux utilisateurs. En effet, nous pouvons conserver le glossaire principal qui serait la ressource initiale créée et à

⁵ Source : Moodle UQAM. (2014). Page de création de glossaire sur Moodle version 2 UQAM.

partir de là créer des glossaires dits secondaires qui pourraient s'enrichir de sources associées au glossaire principal au fur et à mesure. Par exemple, un professeur souhaite pour son cours créer un glossaire spécifique des notions en lien avec la compétence interculturelle qu'il souhaite rendre accessible seulement aux étudiants de son groupe-cours. Il peut le faire sans difficultés en créant un glossaire secondaire et en y donnant accès seulement aux étudiants de son groupe-cours. La même démarche est envisageable pour les étudiants en formation des enseignants qui souhaiteraient avoir leur propre glossaire à partager dans l'optique de former une communauté d'apprentissage professionnelle par domaine d'enseignement comme les sciences par exemple. Cette procédure est aussi envisageable pour tout type d'utilisateur dûment enregistré dans les listes d'autorisation. De plus, si le glossaire doit par la suite être partagé avec d'autres, supposons par exemple les professeurs avec les chercheurs, il suffit d'actualiser les listes de courriels autorisés et le glossaire devient alors accessible à tous ceux qui font partie de cette liste.

Une autre option du glossaire sur Moodle est intéressante dans cette recherche car cet outil peut être un élément d'évaluation formatif pour les étudiants et pour les professeurs. Il peut être noté ou non. Les évaluations peuvent également être rendues visibles ou non. L'enrichissement du glossaire par les étudiants avec des sources commentées par eux et par leurs pairs peut alors s'avérer un outil de formation pertinent en formation initiale en enseignement dont la démarche peut se poursuivre en formation continue tout au long de la vie.

Enfin, la possibilité d'un ajout de fils RSS de suivi des mises à jour du glossaire s'avère une option non négligeable dans la coconstruction des connaissances et la formation *juste-à-temps* des étudiants en formation des maîtres et par la suite en situation professionnelle tel que nous l'avons abordé dans notre problématique.

Voici enfin un extrait du résultat obtenu de la version actuellement accessible du glossaire sur Moodle à l'UQAM :

McAndrew M., (2011, p.21) .

par Frédéric Fournier, mercredi 17 décembre 2014, 16:34

Référence : L'éducation au Québec Contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites, Contribution au Chapitre 5 : Pratiques interculturelles en éducation, Symposium international sur l'interculturalisme

En ce qui concerne les pratiques dans les classes, bien que beaucoup d'enseignants abordent des questions relatives aux droits et aux relations interculturelles, des recherches révèlent qu'il existe encore, chez Nombre d'entre eux, des résistances à inclure pleinement une perspective interculturelle dans le curriculum.

*** Nature du document: Contribution article de symposium

*** Lien vers le document http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202012/53.Chap5_1%20%20Dialogue%20Qc-Europe%201%27education%20au%20Qc%20.pdf

Termes associés:



Commentaires (0)

Figure 4.3 Extrait du glossaire sur Moodle version 2 UQAM⁶

Chaque source qui est un extrait de document contient sa référence en style APA, sa page, la nature du document, le lien vers le document en ligne, les termes associés et une rubrique commentaires. Il suffit de cliquer sur l'étoile au-dessus du terme « commentaires » pour pouvoir laisser un commentaire directement à l'emplacement de la source ce qui pourra faciliter les interactions. Pour finir, les théories éducationnelles associées sont rendues visibles dans une rubrique de classement par catégories.

⁶ Source : Geillon, C.N. (2014). Moodle UQAM. Extrait du glossaire sur Moodle version 2 UQAM Source consultable en ligne : <http://www.moodle2.uqam.ca/coursv3/course/view.php?id=3800>

4.2.1 Principes d'utilisation

La rédaction de principes d'utilisation de cette ressource a été réalisée afin de permettre aux utilisateurs de mieux comprendre le fonctionnement du forum de discussion et du glossaire.

Voici ce que les utilisateurs trouvent lorsqu'ils arrivent sur la page d'accueil de cette ressource :

Ressources sur la compétence 13

Bienvenue sur vos ressources en compétence interculturelle.

Vous trouverez ci-dessous :

• Un forum de discussion

Un glossaire collaboratif

Vous êtes invités à participer à l'amélioration et au développement de ce glossaire afin d'en faire une ressource associée à la diversité ethnoculturelle.

Tout commentaire et toute suggestion sont les bienvenus.

 question générales

 Forum de discussion sur la compétence interculturelle

Ce forum est à vous !

Vous pouvez échanger, discuter, critiquer de manière constructive le glossaire et le faire évoluer collectivement.

Vous pouvez également échanger, questionner et discuter à propos de la compétence interculturelle.

 Glossaire compétence 13 v17_12

Figure 4.4 Page d'accueil du glossaire et du forum de discussion sur la compétence interculturelle⁷

Les théories éducatives et l'anasynthèse ayant servi à la création du glossaire sont également explicitées aux utilisateurs, comme ceci :

⁷ Tiré de : Geillon, C.N. (2014). Moodle UQAM. Page d'accueil du glossaire et du forum de discussion sur la compétence interculturelle sur Moodle version 2 UQAM. Récupéré de : <http://www.moodle2.uqam.ca/coursv3/course/view.php?id=3800>

La compétence 13 : Ressources

Ce glossaire virtuel collaboratif a été initialement élaboré à partir des quatre théories éducatives, en procédant par anasynthèse (Legendre, 2013).

Les sources sont référencées et organisées par auteur, année, lien internet, extrait de texte, théorie éducative et descripteurs (normes APA et anasynthèse).

La théorie axiologique TA, correspond aux finalités et aux valeurs du système, de la société, de l'éducation en interculturel.

La théorie formelle TF, correspond aux modèles en éducation et aux définitions de l'éducation en interculturel.

La théorie pratique TP, correspond aux pratiques pédagogiques validées expérimentalement en éducation en interculturel.

La théorie explicative, TE, correspond à des descriptions, des précisions, des explications, des exemples illustrant les trois autres théories.

Chaque extrait peut être en lien avec une, deux, trois ou quatre des théories présentées.

Vous pouvez commenter les références de ce glossaire.

Vous pouvez actualiser ce glossaire : liens vers les documents, nouvelles ressources...

Vous pouvez l'enrichir en ajoutant des extraits de monographie, d'articles, de travaux universitaires, de sites, de blogues, de portfolios d'enseignants, etc... en utilisant la même démarche d'anasynthèse collectivement.

Figure 4.5 Page de présentation du glossaire sur la compétence interculturelle pour les utilisateurs⁸

Étant donné que le glossaire est accessible aux professeurs et chargés de cours de l'UQAM intervenant en formation à l'enseignement et aux étudiants de leurs cours, la responsabilité des contenus du glossaire leur appartient. Un modérateur pour le forum de discussion tout comme pour le glossaire devra être choisi par le professeur ou le chargé de cours. Il devra veiller au respect des codes éthiques et déontologiques de cette ressource. En effet, le fait que ce glossaire soit considéré comme une ressource

⁸ Source : Geillon, C.N. (2014). Moodle UQAM. Page de présentation du glossaire sur la compétence interculturelle pour les utilisateurs sur Moodle version 2 UQAM. Récupéré de : <http://www.moodle2.uqam.ca/coursv3/course/view.php?id=3800>

collaborative associé à un forum de discussion, il est prévu que celui-ci soit critiqué de manière constructive et évolutive. Par ailleurs, les responsables des programmes de formation des maîtres de l'UQAM, ont manifesté leur intérêt pour cette ressource lors de brèves entrevues que nous avons réalisées auprès d'eux et pourront être à la fois des relais et des supports pour les professeurs et chargés de cours de leurs programmes. Le professeur responsable de la maîtrise en enseignement à l'UQAM est le responsable général de cette ressource et peut intervenir en cas de litige ou de problèmes rencontrés lors de l'utilisation de celle-ci. En effet, comme il a participé à toutes les étapes de création du glossaire, il est en capacité de gérer cette ressource de manière efficiente. Enfin, au niveau technique, une responsable du service technopédagogique du SITEL de l'UQAM sollicitée lors de la création de cette ressource, est capable de répondre adéquatement aux problèmes techniques qui pourraient se présenter lors de son utilisation. De même, un support technique du SITEL pourra permettre de finaliser cet outil.

4.2.2 Analyse de la ressource dans un espace d'apprentissage

En reprenant les points essentiels énoncés dans notre problématique, voyons dans quelle mesure la création d'un glossaire associé à un forum de discussion dans un espace d'apprentissage permet d'y répondre.

Nous avons identifié en particulier les éléments suivants :

- une insuffisance de ressources documentant la diversité ethnoculturelle en formation initiale en enseignement,
- une absence de savoir et de compétences partagées par les étudiants en formation initiale en enseignement en matière de diversité ethnoculturelle,

- un manque de références communes sur les contenus didactiques de la diversité ethnoculturelle,

à partir desquels nous avons réfléchi à la manière de contribuer au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'Université du Québec à Montréal.

Dans ce but, une ressource de type collaboratif a été envisagée comme solution potentielle en vue d'amener à considérer la diversité ethnoculturelle comme un atout à valoriser en classe pour les futurs enseignants afin qu'ils puissent développer :

- une démarche réflexive au sujet de l'interculturel en éducation,
- une capacité de gérer une classe pluriethnique tout en intégrant à son enseignement des dimensions interculturelles,
- une mobilisation des ressources personnelles pour établir une interaction adéquate avec des personnes appartenant à différentes cultures,

et donc pour cela, aller vers un fonctionnement collaboratif.

Reprenons à présent la ressource créée. Lors de la recension des écrits effectuée à propos de la diversité ethnoculturelle les termes « interculturel » et « compétence interculturelle » ont été utilisés comme mots clés. Le processus d'analyse appliqué ensuite a permis d'effectuer une sélection stratégique et une réorganisation des données de manière à la fois optimale et efficace sous la forme de quatre théories éducatives :

- Axiologiques
- Formelles
- Praxiques

- Explicatives

qui rejoignent les quatre composantes du défi éducatif (Legendre, 2001).

Afin de permettre le développement de la démarche réflexive et l'utilisation critique du glossaire en fonction des besoins et des attentes des cours de formation initiale à l'enseignement, un forum de discussion a été ajouté au glossaire.

Il a ensuite été actualisé et complété avec 22 sources supplémentaires en ligne en vue « de donner l'idée » aux utilisateurs du glossaire de faire de même par la suite puisque ce glossaire est prévu comme une ressource collaborative associé à un forum de discussion, donc critiquable de manière constructive et évolutive par ses utilisateurs. En effet, les quatre théories et le système d'éducation sont interdépendants et nécessitent donc une actualisation régulière (Legendre, 2013). En effet, dès qu'un utilisateur du glossaire modifie une des théories associées à une unité d'analyse, les autres descripteurs sont à revoir car le réseau notionnel qui en découlait peut s'en trouver modifié (Legendre, 2013). Les commentaires et le forum de discussion peuvent permettre ces modifications « en direct » et amener des discussions constructives entre étudiants en formation initiale des enseignants, professeurs et chargés de cours puisque la modélisation des réseaux « à partir de tris des données colligées en mémoire » (Legendre, 2001, p. 248) peut favoriser le partage et l'analyse de documents assurant « un système d'autoformation des éducateurs » (Legendre, 2001, p. 247).

Cette ressource peut donc pallier à :

1. une insuffisance de ressources documentant la diversité ethnoculturelle en formation initiale en enseignement,

2. une absence de savoir et de compétences partagées par les étudiants en formation initiale en enseignement en matière de diversité ethnoculturelle,
3. un manque de références communes sur les contenus didactiques de la diversité ethnoculturelle,

ce qui correspond aux éléments soulevés dans notre problématique.

La création de ce glossaire associé à un forum de discussion sous forme de ressource serait un moyen de documenter la compétence interculturelle pour les étudiants en formation initiale des enseignants.

4.3 Contraintes et limites des ressources créées

Le cycle de vie d'un modèle tel que présenté par Jarre et Dupuy-Walker (2001) est une limite à cette modélisation et à ce modèle. En effet, en reprenant le cycle de vie d'un modèle comme suite de phénomènes qui se renouvellent dans un ordre immuable, ce glossaire a une durée de vie limitée. Le modèle est issu des influences antérieures (courants philosophiques et pédagogiques), qui lui donnent naissance. Dans notre cas, les approches interculturelles en éducation.

Par la suite, il passe par une étape d'émergence, qui est sa reconnaissance et son acceptation par la communauté scientifique ou la communauté au sens large. Dans ce cas, les unités d'analyse ayant permis la construction du glossaire initial sont validées par un expert du processus d'anasynthèse. Pour la suite, le glossaire initial enrichi et les glossaires secondaires créés par les utilisateurs de cette ressource seront validés par les pairs à l'aide des critiques constructives des sources ajoutées.

Puis il arrive à maturité avec son déploiement dans le système. Pour cette recherche, la mise à disposition du glossaire pour les enseignants en formation permet cette maturité. Son déclin est amorcé par contestation ou en raison de problèmes causés ou rencontrés dans son application. Si celui-ci est accepté, il sera utilisé et critiqué. Si la phase de maturité est absente (aucun hébergement possible), le processus sera achevé ici, donc la modélisation sera inachevée. Enfin, le modèle est encore présent mais fini par coexister avec d'autres. Dans cette recherche, le glossaire initial créé par anasynthese sera enrichi et des glossaires secondaires seront créés.

C'est pour cela que ce modèle présenté est sous forme de glossaire collaboratif accessible sur plateforme d'apprentissage en milieu universitaire. Il pourra ainsi être réactualisé et validé par les pairs de manière régulière tout en contribuant à développer la professionnalisation et la démarche réflexive des étudiants en formation initiale à l'enseignement en compétence interculturelle.

Pourtant, même si ces deux ressources collaboratives en réseau sont à présent créées et accessibles sur la plateforme numérique d'apprentissage de Moodle, de nombreux points d'ombres subsistent.

Concernant le glossaire disponible actuellement sur la plateforme d'apprentissage Moodle, des soucis d'ordre technique demeurent encore :

- ✓ les théories n'apparaissent pas toutes de manière lisible et certaines sont manquantes,
- ✓ les sources ne sont pas toutes apparentes en raison de certains signes typographiques non reconnus par Moodle comme le « tilde » en espagnol,
- ✓ les descripteurs apparaissent sur une seule et même ligne ou sont coupés s'ils sont en deux mots,

ce qui va nécessiter encore quelques adaptations pour le rendre véritablement efficient.

Ces lacunes d'ordre technique étant spécifiquement dues à de la programmation informatique, le support technopédagogique offert par l'UQAM permettra de trouver des solutions alternatives grâce à leur aide.

Le forum de discussion nécessite également des ajustements. Effectivement, des modérateurs devront être prévus par le professeur et des critères précis de fonctionnement sont à établir dans les groupes-cours.

Néanmoins, puisque ces ressources ont pour visées d'être collaboratives et en réseau, les utilisateurs vont devoir et pouvoir se pencher sur ces problèmes, trouver des solutions pour les résoudre et s'approprier ces ressources afin d'en faire un usage personnalisé.

4.4 Besoins futurs à anticiper

Le glossaire et le forum de discussion sont initialement prévus en tant que ressources interne à l'UQAM. Toutefois, il ne faut pas exclure qu'elles puissent à l'avenir être en relation avec d'autres universités et partenaires intéressés par des ressources permettant le développement d'une compétence de l'éducation interculturelle. En effet, la modélisation des réseaux « à partir de tris des données colligées en mémoire » (Legendre, 2001, p. 248) peut favoriser le partage et l'analyse de documents assurant « un système d'autoformation des éducateurs » (Legendre, 2001, p. 247). Étant donné que la coconstruction de savoirs et le développement de l'identité professionnelle (compétences 11-12) font partie du socioconstructivisme

implanté par la Réforme de l'école québécoise, les étudiants en formation initiale à l'enseignement pourront ainsi développer leurs compétences transversales.

Par ailleurs, comme l'évolution des quatre théories et du système d'éducation sont en interdépendance, cela permet aux enseignants en formation d'avoir une accessibilité et une mise à jour régulière du glossaire. Puisque les quatre théories et le système d'éducation sont interdépendants, son actualisation est induite puisque dès qu'une partie évolue, elle entraîne inévitablement la transformation des autres (Legendre, 2001). Le forum de discussion est également accessible sur la plateforme d'apprentissage en réseau dans ce but. Pour cela, les nouvelles sources créées par les étudiants, les professeurs et les chargés de cours qui vont compléter le glossaire peuvent créer des liens vers ces partenaires en les référant. À l'inverse, le glossaire sur la plateforme numérique d'apprentissage Moodle peut être exporté vers d'autres plateformes numériques d'apprentissage. Les possibilités de création de glossaire secondaire et le fait d'inviter et de rendre accessible cette ressource aux personnes de son choix peut favoriser son apport aux autres universités, aux chercheurs et aux travailleurs sociaux également.

4.5 Discussion

Dans le cadre de cette recherche nous avons souhaité contribuer à renforcer le développement de la compétence interculturelle chez les étudiants en formation initiale à l'enseignement et plus particulièrement à l'UQAM.

Dans cette recherche, trois types de résultats ont donc été obtenus :

- Un réseau notionnel de l'interculturel en éducation
- Un glossaire agencé en fonction des quatre théories éducationnelles

- Des réponses à un questionnaire portant sur la validation du glossaire

Tout d'abord, en consultant le réseau notionnel issu de l'analyse des documents collectés pour réaliser le glossaire, il apparaît que la dimension sociale est fondamentale dans le processus d'interactions nécessaires à la prise en compte de l'interculturel en éducation. Dans ce réseau notionnel, il est possible d'identifier « des chocs culturels » qui pourraient bien relever de l'insuffisance de ressources documentant la diversité ethnoculturelle en formation initiale, de l'absence de savoir et de compétences mises en commun par les étudiants en formation initiale et du manque de références communes sur les contenus didactiques de la diversité ethnoculturelle, autant d'éléments relevant de la problématique identifiée dans cette recherche.

Le dernier élément clé qui interpelle dans ce réseau notionnel précise que la compétence interculturelle associée à la réflexion critique et aux approches coopératives est une base favorisant l'intercompréhension et par extension les approches interculturelles en éducation.

D'ailleurs, pour que cela soit possible, plusieurs aspects issus des approches interculturelles (Abdallah-Preteille, 2006) sont à apprécier :

- la reconstruction du concept de culture au regard de la diversité ethnoculturelle actuelle,
- la production de la culture par le sujet lui-même,
- l'interaction entre les acteurs.

Effectivement, tel que vu dans le chapitre 2, en reprenant la perspective situationnelle de l'interculturel telle que présentée par Cohen-Emerique (2011) dans le cadre des pratiques professionnelles comme « l'interaction de deux identités qui se donnent

mutuellement un sens dans un contexte à définir à chaque fois » (p. 17) et en ajoutant les processus et les dynamiques relevant de l'altérité à analyser (Abdallah-Preteille, 2005), nous obtenons une approche interculturelle en formation initiale à l'enseignement en constante évolution et adaptation.

De plus, lors du développement de cette recherche, la mise en œuvre du procédé d'anasynthèse a été réalisée sous forme de glossaire. Par exemple, dans le cadre de la théorie axiologique, se retrouvent les théories sociocritiques et leurs valeurs. Pour la théorie formelle, un réseau notionnel issu de l'interculturel en éducation a été réalisé. Concernant la théorie pratique, les résultats des recherches relativement à la compétence interculturelle sont à citer. Enfin, les entrevues réalisées dans les recherches correspondent à la théorie explicative.

Les utilisateurs vont pouvoir compléter les données de cette ressource en collectant des sources en ligne avec des pages wiki, des blogues, des sites internet d'exemples de pratiques pédagogiques, des vidéos, des articles, etc. En fait, la documentation sera fonction de chacun des besoins des groupes utilisateurs et des données qui leur sont utiles. Étant donné que cette ressource s'adresse tout d'abord à des étudiants en formation initiale à l'enseignement, ces données seront traitées en rapport avec leur niveau d'études et les besoins de leur formation. Pour cela, les nouvelles sources créées par les étudiants, les professeurs et les chargés de cours pourront créer des liens vers ces partenaires en les référençant. Le forum de discussion et le glossaire seront accessibles sur plateforme d'apprentissage dans ce but.

Le traitement des données pourra par la suite se faire en fonction des besoins et de la nature des documents sélectionnés par les utilisateurs de ce modèle. Par ailleurs, comme l'évolution des quatre théories et du système d'éducation sont en interdépendance, cela permettra aux enseignants en formation continue d'avoir une

accessibilité et une mise à jour régulière du glossaire. Les quatre théories et le système d'éducation étant interdépendants, leur actualisation est induite car dès qu'une partie évolue, cela entraîne inévitablement la transformation des autres (Legendre, 2001).

Le glossaire pourra aussi être exporté de la plateforme numérique d'apprentissage Moodle vers d'autres plateformes numériques d'apprentissage.

Ces deux ressources sont donc amenées à se développer puisqu'il ressort des quatorze questionnaires remis par les étudiants en formation initiale à l'enseignement de l'UQAM que l'accès à des ressources actualisées documentant la diversité ethnoculturelle est important pour eux. En effet, les répondants au questionnaire ont mentionné plusieurs aspects de l'importance du développement de l'information en lien avec le contexte de diversité qui correspond à la réalité des milieux scolaires :

C'est très important. Dans un contexte de mondialisation, avec la hausse de l'immigration, il est important de savoir le plus de choses possible et de s'ouvrir sur les autres cultures afin de mieux intégrer cette réalité de l'école et du monde de demain.

Or, comme soulevé dans le chapitre 1 la prise en compte de la diversité ethnoculturelle à l'école québécoise correspond à un travail de longue haleine (Bouchard et Taylor, 2008 ; Mc Andrew, 2008).

Ces répondants expriment aussi le besoin d'être informés de la diversité : « De plus en plus la société est ethnoculturelle. Il importe donc, à mon avis, de mettre l'accent et d'informer adéquatement la population enseignante et la population en général » (Répondant) et tout particulièrement en tant qu'enseignants :

C'est une réalité inévitable sur l'île de Montréal. Les futurs enseignants seront confrontés à des élèves qui ont une réalité culturelle différente d'eux. Il est important d'encadrer les futurs et les jeunes enseignants pour qu'ils puissent réagir de façon appropriée et préparée à cette réalité (Répondant)

Comme souligné dans le chapitre 1, le débat qui entoure la clarification des différences entre le multiculturalisme et l'interculturalisme persiste au Québec (Eliadis, 2011) et la multiplicité des usages et des interprétations données à l'interculturel et à ses notions associées rend leur compréhension complexe et malaisée (Rocher et White, 2014).

De plus, l'optique de formation continue et de développement professionnel des enseignants (Potvin, Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Armand et Steinbach, 2015) rejoint les besoins de ces répondants qui souhaitent réagir de manière appropriée en tant qu'enseignant : « Peu importe la région où il enseigne, le titulaire se doit d'être outillé au sujet de la pluriethnicité car il est l'un des premiers intervenants capables de faire tomber des stéréotypes chez les générations futures ».

En reprenant le développement de la compétence interculturelle en formation initiale à l'enseignement visé par cette recherche, comme cette compétence est davantage de l'ordre des savoir-faire et nécessite une capacité à penser en termes de conjectures et d'hypothèses (Abdallah-Preteuille, 2006) un espace d'apprentissage semble donc répondre aux besoins identifiés dans cette recherche. Effectivement, la compétence interculturelle doit passer par des actions concrètes telles que coopérer au sujet d'activités et de projets communs avec des personnes issues d'autres cultures que la sienne et après négociation construire des perspectives et visées communes (Barrett, Byram, Lázár, Mompoin-Gaillard et Philippou, 2013).

De plus, comme précisé dans la problématique, une compétence contient une dimension collective et individuelle et son développement nécessite des ressources internes et externes pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Le développement de cette compétence rejoint bien les étapes du développement professionnel de l'enseignant qui les intègre tout au long de son parcours professionnel et dépend de sa maturation professionnelle (Savoie-Zajc, 2010).

La formation initiale à l'enseignement a donc un rôle à jouer en matière de valorisation de la diversité ethnoculturelle en éducation. Certains auteurs nous confirment que le défi des enseignants étant de former des « citoyens acteurs » (Marcotte, 2006) l'action et la mise en commun des pratiques et des recherches entre les différents intervenants d'éducation s'avère indispensable en contexte d'interculturalité.

Les enseignants responsables des futurs citoyens peuvent alors devenir des agents de changement mettant en œuvre des approches collaboratives et développant des ressources pour l'ensemble du système scolaire à l'aide de procédés rigoureux, tels que le réseau notionnel et le glossaire présentés dans cette recherche.

La compétence de l'éducation interculturelle tient désormais une place importante pour préparer l'étudiant-maître à assumer son rôle de citoyen dans une société plurielle et de médiateur culturel dans sa salle de classe (Ragoonaden, 2012).

Toutefois, il importe de reconnaître que les interventions en matière d'éducation interculturelle ne réussiront pas à relever tous les défis ethnoculturels auxquels seront exposés les futurs enseignants. Cette recherche pilote et exploratoire gagnerait donc à être envisagée sous d'autres axes comme par exemple celui des communautés d'apprentissage professionnelles, sous forme de recherche-action-formation ou

encore d'un point de vue d'anthropologie interculturelle. Par exemple, les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) peuvent s'avérer une voie à explorer en tant que mobilisateur de changement en formation initiale à l'enseignement au Québec. Tout d'abord, les communautés d'apprentissage, d'après Dillenbourg, Poirier et Carles (2003) correspondent à des groupes de personnes se rassemblant pour acquérir des connaissances. Selon Fullan (2006) elles ont pour raison d'être, l'établissement « de nouvelles cultures professionnelles durables à travers un processus d'amélioration continue et qui deviennent de ce fait une nouvelle façon de travailler et d'apprendre » (p. 10). En effet, selon DuFour, Eaker et Karhanek (2004), les enseignants forment une communauté d'apprentissage professionnelle dont l'objet est la réussite éducative des élèves. Les principes de cette CAP sont établis sur un leadership partagé entre la direction et les enseignants, des visées communes de la communauté concernant la qualité de l'enseignement, des stratégies de résolutions de problèmes tendant à favoriser de nouvelles acquisitions, un environnement soutenant pour les enseignants et des interactions favorisant le partage de pratiques professionnelles (DuFour, Eaker et Karhanek, 2004 ; Hamel, Turcotte et Laferrière, 2013). La participation active en apprentissage et la coélaboration des connaissances rejoint ici les attentes socioconstructivistes et les perspectives pédagogiques de la Réforme, de l'approche par compétences et des approches interculturelles en éducation. En effet, le processus de coconstruction génère de nouvelles connaissances et favorise l'émergence d'un apprentissage de la diversité, de la différence, en vue de la collaboration mutuelle, favorisant la tolérance, le respect ainsi que la valorisation des autres et ouvrant des perspectives de synergie et de complémentarité : « il s'agit d'un exercice de sociabilisation qui contribue à préparer à vivre dans une société plurielle » (Orellana, 2002, p. 104).

Seulement, pour que la participation active en apprentissage et la coélaboration des connaissances puissent se faire, il est nécessaire que le processus d'appropriation de

la communauté de savoir passe par la compréhension et l'acquisition du sens des mots et des concepts de cette communauté (Collard-Fortin et Gauthier, 2014).

Or, il existe au Québec, des communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) virtuelles, fondées sur des principes socioconstructivistes visant à créer et analyser des situations en sciences de l'éducation en apprentissage collaboratif en ligne (Allaire, 2006). De plus, pour qu'une communauté d'apprentissage professionnelle en ligne puisse exister, il faut un outil technologique de mise en commun des contributions afin de créer une dynamique collective (Karsenti et Fortin, 2003 ; Mangenot et Dejean-Thircuir, 2009).

Au Québec, la notion de communautés d'apprenants en réseau (Laferrière, 2005) a été mise de l'avant et « réfère à des apprenants, jeunes ou adultes, qui interagissent, à des fins d'avancement de leurs connaissances personnelles et collectives, dans le contexte ou non de la salle de classe au moyen de l'Internet » (Laferrière et Allaire, 2010, p.103). Un exemple de campus numérique FLE (Canufle) explique que les outils de technologies de l'information et de la communication (TIC) accessibles à tous les étudiants et enseignants tout le temps, tels que les forums et les productions des étudiants, favorise le sentiment d'appartenance à un collectif (Develotte et Mangenot, 2004). Les TIC en réseau permettent également de créer des occasions d'apprentissage, l'élaboration de connaissances et le développement professionnel sous forme de communautés d'apprentissage (Laferrière, Allaire, Hamel, Gervais, Boutin, Perreault, Walters et Labonté-Hubert, 2014). De plus, l'accès à un plus grand nombre de ressources développe l'expertise de l'enseignant en formation et lui permet de se sentir soutenu (Allaire, Laferrière, Gaudreault-Perron et Hamel, 2009).

Dans ce sens, les ressources élaborées et disponibles sur un espace d'apprentissage pour le développement de la compétence de l'éducation interculturelle dans le cadre

de la formation initiale à l'enseignement de cette recherche peuvent donc y contribuer. En effet, le réseau notionnel, en précisant d'une part les freins et d'autre part les aspects positifs pouvant faire évoluer l'interculturel en éducation, peut servir de support à la réflexion et à la discussion en groupe classe pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement. Le glossaire classé en fonction des quatre théories éducationnelles, tel que vu au chapitre 3 peut engendrer de nouvelles classifications et de nouveaux recoupements entre les notions par les étudiants, les professeurs et les chargés de cours lors de cours visant le développement de la compétence interculturelle à l'UQAM et ailleurs par la suite. Enfin, le forum de discussion disponible sur l'espace d'apprentissage favorise les discussions plus informelles et la mise en œuvre d'une démarche réflexive amenant, à terme, la création d'une communauté d'apprentissage professionnelle.

Poursuivre des recherches dans ce domaine est donc indispensable pour amener cette réflexion vers des actions pouvant améliorer la compréhension des phénomènes liés à l'interculturel en éducation et aller vers cette « éducation libératrice » sur laquelle aboutit le réseau notionnel d'interculturel en éducation.

Obtenir à terme un espace d'apprentissage collaboratif en réseau porteur de coconstruction de connaissances par communauté d'apprentissage professionnelle en matière de compétence de l'éducation interculturelle pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement est un des souhaits de cette recherche.

CONCLUSION

Nous nous sommes penchés sur des études qui ont abordé des thèmes apparentés au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle en formation initiale à l'enseignement. La présente recherche s'est attardée à l'identification de ressources pouvant être utilisées par les étudiants permettant ce développement.

Ainsi, nous avons été en mesure d'identifier et de proposer une classification des éléments clés de la littérature permettant de documenter la compétence interculturelle par la production d'un réseau notionnel en interculturel en éducation à partir d'un processus d'analyse puis de synthèse de descripteurs et d'unités d'analyse ont été mises de l'avant. Ces résultats analysés nous ont permis de classer les extraits de la littérature en quatre théories éducatives. Nous avons ainsi obtenu un réseau notionnel issu de ces classements apportant un éclairage sur les freins et les avancées positives de l'interculturel en éducation. La mise à disposition des étudiants en formation initiale à l'enseignement du Québec d'un ensemble de ressources diversifiées en lien avec les concepts-clés établis dans un environnement d'apprentissage par la réalisation du glossaire et d'un forum de discussion disponibles sur la plateforme d'apprentissage de l'UQAM a également été réalisé. Toutefois, les modalités de fonctionnement de cet espace d'apprentissage restent à définir plus précisément.

Cette recherche comporte ses forces. D'abord, elle relève une recension des écrits assez conséquente issue de diverses sources scientifiques depuis les années 2000 sur l'émergence d'une compétence de l'éducation interculturelle dans le cadre de la

formation initiale à l'enseignement tout en établissant des comparaisons dans ses diverses acceptions et ses applications en milieu universitaire francophone au Québec. Son caractère théorique et ses avancées exploratoires posent un regard inédit sur ce sujet en proposant une analyse originale de l'utilisation d'une compétence de l'éducation interculturelle en formation initiale à l'enseignement au Québec. Elle comporte aussi quelques tableaux synthèses clarifiant le propos, dont celui de l'analyse du contenu des cours à travers les facultés d'éducation francophones du Québec. Il est à noter également la présentation détaillée de l'anasynthèse en se basant sur les écrits de quelques auteurs et le réseau notionnel qui en est issu, qui peuvent s'avérer utiles pour la compréhension de cette démarche et son utilisation pour d'autres recherches. Par ailleurs, même s'il ne s'agit pas initialement d'une recherche développement, ce travail débouche sur un prototype fonctionnel inédit de glossaire numérique qui traite de l'interculturel en éducation répondant aux besoins soulevés dans la problématique originale. Elle s'ajoute donc au petit nombre d'études qui se sont intéressées plus spécifiquement à cette question.

Cette recherche comporte toutefois ses limites :

1. La quantité limitée de documents et les 122 unités d'analyse issues de la littérature scientifique ayant permis l'élaboration du réseau notionnel et du glossaire limite la pleine exploitation possible de ces ressources par les étudiants et les enseignants puisqu'ils vont devoir reprendre le processus d'anasynthèse afin d'obtenir davantage d'éléments de discussion. Une formation en anasynthèse des professeurs et chargés de cours peut alors s'avérer nécessaire.
2. La complexité des notions abordées et de leurs diverses interprétations en particulier en raison des débats divers les entourant limite la portée d'un glossaire collaboratif. Afin de permettre la réalisation des débats en classe, les professeurs et

chargés de cours devront s'assurer de balises claires en fonction des courants épistémologiques ou idéologiques à partir d'un cadre d'analyse interculturel, des liens qui existent entre les institutions de la société d'accueil et les communautés ethnoculturelles mais aussi entre la théorie et la pratique. Une formation complémentaire en éducation interculturelle des professeurs et chargés de cours sera alors également nécessaire.

3. Le forum de discussion doit être géré par un ou des modérateurs et des règles précises à propos de son utilisation doivent être définies par les étudiants, les professeurs et les chargés de cours. C'est en effet la condition nécessaire pour sa pleine utilisation.

4. Il était difficile d'obtenir davantage de répondants au questionnaire en raison de la temporalité associée à l'élaboration d'un projet de recherche de maîtrise. Effectivement, huit mois sont consacrés à la collecte de données et à sa rédaction ce qui limite sa portée.

5. Les deux ressources disponibles sur l'espace d'apprentissage sont pour le moment uniquement accessibles à l'UQAM et devront nécessiter des adaptations techniques pour permettre leur transfert dans d'autres universités.

6. Enfin, peu de recherches ont traité spécifiquement du développement d'une compétence de l'éducation interculturelle en formation à l'enseignement, ce qui ne nous a pas permis d'appuyer nos résultats.

À la lumière de ces limites, nous recommandons que, lors de projets de recherche, un plus grand échantillon soit utilisé afin de recueillir des données.

Davantage de documents issus de la littérature scientifique et d'unités d'analyse seraient nécessaires pour accroître le nombre de données de référence en classe sur cette thématique. Le transfert des ressources créées dans d'autres universités devrait aussi être réfléchi en vue d'aller vers la création de communautés d'apprentissage. Enfin, le développement de nouvelles ressources par les étudiants, les professeurs et chargés de cours complémentaires à celles qui sont proposées dans ce travail de recherche exploratoire pourraient également être envisagés.

Ces outils ne sont cependant qu'une partie des éléments qui permettraient aux étudiantes – étudiants de développer la compétence interculturelle telle que formulée par l'UQAM Ils doivent être inclus dans une stratégie plus large dans le cadre de la formation initiale à l'enseignement en complémentarité des ressources déjà existantes telles que par exemple les échanges interculturels en milieu scolaire. La création d'une communauté d'apprentissage serait peut être un élément clé pour accompagner les apprenants tout au long de leur cursus de formation notamment lors des stages et idéalement dans un continuum de formation continue.

En définitive, cette recherche s'ajoute aux écrits de la littérature scientifique propres au développement d'une compétence de l'éducation interculturelle en formation à l'enseignement. Elle nous permet de constater qu'une étude de données littérales est profitable pour documenter des notions complexes et ambiguës. Enfin, des projets de recherches connexes pourront peut-être, à la lumière de recommandations que nous faisons, permettre à d'autres chercheurs de créer des ressources complémentaires et adaptées à cet espace d'apprentissage créé.

ANNEXE A

VERSIONS PRÉLIMINAIRES DU GLOSSAIRE

Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 2

	A	B	C	D	E	F	G	
1	Sources	UA						Descripteur 1
2	Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre : Selon que l'on vise à rendre com		1	1	1	1	TA TP	Interprétation objective Posture épistémologique Recherche
3	Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre : Les approches méthodologiques		1	1	1	1	TF TP	Recherche interprétative Méthode herméneutique Méth
4	Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre : Zuniga invoque la responsabilité		1	1	1	1	TA	Responsabilité morale Relativisme éthique Constructivis
5	Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre : La démarche méthodologique de		1	1	1	1	TA TE	Éthique de la recherche Recherche évaluative Posture de
6	Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre : La place du chercheur en tant qu		1	1	1	1	TA TE	Posture du chercheur
7	Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens de la différenciation pédagogique :		1	1	1	1	TA TP TE	Différenciation pédagogique Réussite scolaire Formation
8	Kirouac, M.-J. (2010). L'intégration et la mise en œuvre de l'enseignement, malgré plusieurs contrain		1	1	1	1	TA TP TE	Différenciation pédagogique Motivation scolaire Satisfac
9	Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M.-H. (2011). Le sens de l'enseignement, habité par une vol		1	1	1	1	TA TP TE	Différenciation pédagogique Monde meilleur Intercomp

Tiré de : Geillon, C.N. (2014). Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs sous Excel Version 2

Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs version 3

	A	B	C	D	E	F	G	H
	Université de Moncton. (2012). À la recherche de soi et de l'autre. Guide d'adaptation interculturelle destiné aux étudiants et étudiants de l'Université de Moncton.	Guide général présentant un lexique, des éléments clés de l'interculturalité au Canada et en particulier en milieu académique et des actions concrètes en lien avec la compétence interculturelle.	Adaptation interculturelle Étudiants Interculturalité Culture Chez cultural Pages culturels Normes culturels Valeurs culturelles			http://www.unimoncton.ca/interculturalite/ressources/2012/02/02/interculturalite_2012.pdf		
139	Gouvernement Émirats. (2013). Guide pratique d'accueil et d'accompagnement de jeunes immigrants (16-25 ans... et plus). [Engagement jeunesse Émirats, Forum jeunesse Émirats.	Guide présentant des données statistiques migratoires en Émirats, des exemples et des applications d'accueil et d'accompagnement de jeunes immigrants de 16 à 25 ans et des définitions de termes associés à la culture et à l'immigration.	Accueil Jeunes immigrants Accompagnement Jeunes immigrants Immigration Émirats Processus accueil Processus accompagnement Culture immigrants			http://www.forumjeunesseemirates.qc.ca/fr/2013/2012_public_forum.pdf		
140	Gouvernement du Canada. (2014). Affaires étrangères, commerce et développement Canada.	Trois publications téléchargeables sans frais en lien avec l'interculturalité : « Profil de la personne efficace sur le plan interculturel » ; « Les collaborat (ons interculturel)es pour une coopération Nord-Sud plus efficace » et « L'efficacité interculturelle - une étude des conseillers techniques canadiens à l'étranger », qui sont riches en exemples et exemples de situations concrètes qui « fonctionnent » en interculturel.	Interculturalité Personne efficace Collaborations interculturelles Coopération Nord-Sud efficace Efficacité interculturelle			http://www.international.gc.ca/etcc/publications.aspx?lang=fr		
141	Genus, C. et Vergues, M. (2011). Le goût de l'inspire - Blogue-magazine. La compétence de communication interculturelle.	Blogue d'une consultante et d'une éditrice de guide interculturel : présentation powerpoint de la compétence de communication interculturelle.	Compétence communication interculturelle Capacité à communiquer Aider l'apprenant Mieux se connaître Reconnaître langue culture Manipuler Accepter Localiser interculturel Savoirs Savoir comprendre Savoir apprendre Savoir s'exprimer Sélectionner documents didactiques documents Perspective interculturelle			http://genusducanada.org/wp-content/uploads/2011/01/comp12CMAthence-interculturelle2.pdf		
142	Genus, C. et Vergues, M. (2014). Le goût de l'inspire - Blogue-magazine. Démarche pédagogique.	Blogue d'une consultante et d'une éditrice de guide interculturel : présentation de L'ÉCRITURE des guides pédagogiques pour les enseignants en français langue étrangère. Journal hebdomadaire de l'université	Comprendre Discuter Écrire Pratiques Découvrir Travail (en) coopération Algorithme			http://genusducanada.org/?page_id=40		

Tiré de : Fournier, F. et Geillon, C.N. (2014). Unités d'analyse associées aux théories éducatives et leurs descripteurs sous Excel Version 3.

Outil de transformation de texte sous Excel en codage XML

Original Tab-delimited text from Excel Copy and paste from Excel/Numbers Columns - 1st: Concept, 2nd: Definition 3rd (optional): Category, 4th (optional): Keywords	Output XML code Copy and paste this on a text editor document and save it as .xml (with UTF-8 encoding)

Tiré de : Imao, Y. (2014). Outil de transformation de texte sous Excel en codage XML (Version 0.4)

Glossaire sous bloc note format XML

Coûte de Glossaire pour le mémoire version 2 - Bloc notes

Fichier Edition Format Affichage ?

Sohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*. 24, p.6 "Selon
 **** Nature du document: Article de revue scientifique
 **** Lien d'accès à la ressource : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf TA TP Interprétation

Legendre, R. (2001). Une éducation à éduquer | Le projet éducatif : un casse-tête, 3ème édition, Guérin, p.249. "Le présent volume démontre suffisamment, croyons-nous,
 **** Nature du document: Monographie
 **** Lien d'accès à la ressource : http://virtuose.uqam.ca/primo_library/libweb/action/dlSearch.do?institution=UQAM&vid=UQAM&group=GUEST&onCampus=false&fromSiteMap

"Barbier, R. (1994). Les sciences de l'éducation au carrefour du XXIe siècle. *CRISE*, 1-24 ; p.3." "Un regard cavalier sur le champ théorique en éducation permet
 **** Nature du document: Article de revue scientifique
 **** Lien d'accès à la ressource : <http://www.barbier-rd.nom.fr/SEdeRB.html> TE Champ théorique éducation Diversité du Typologie

"Barbier, R. (1994). Les sciences de l'éducation au carrefour du XXIe siècle. *CRISE*, 1-24 ; p.4." "A bien considérer cette diversité d'approches, nous avons l'in
 **** Nature du document: Article de revue scientifique
 **** Lien d'accès à la ressource : <http://www.barbier-rd.nom.fr/SEdeRB.html> TE Juxtaposition théorique Champ éducatif Pluridisciplinarité Interdisciplinarité

Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*. 19, (1), p.62 "Lutter contre l'échec
 **** Nature du document: Article de revue scientifique
 **** Lien d'accès à la ressource : <http://www.erudit.org.proxy.bibliotheques.uqam.ca:2048/revue/rse/1993/v19/n1/031600ar.pdf> TA Professionnalisation

"Boutin, G. (2006). L'école face à ses nouveaux défis, dans *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*. (Dir.) Montoya, Y., Martínez, J.-P.
 **** Nature du document: Ouvrage collectif
 **** Lien d'accès à la ressource : <http://www.puq.ca/catalogue/livres/ecole-actuelle-face-changement-1459.html> TA Citoyenneté Humanisation

"Housseye, J. (Dir.). (1996). *Pédagogues contemporains*. Armand Colin, 60-74 ; p.68." "L'humanisme radical qui imprègne tout son travail nous rappelle, à chaque inst
 **** Nature du document: Monographie
 **** Lien d'accès à la ressource : http://virtuose.uqam.ca/primo_library/libweb/action/dlSearch.do?institution=UQAM&vid=UQAM&group=GUEST&onCampus=false&fromSiteMap

Sohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches qualitatives*. 24, p.12 "Zuniga
 **** Nature du document: Article de revue scientifique
 **** Lien d'accès à la ressource : http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero24/24gohier.pdf TA Responsabilité

Toussaint, P. et Ouellet, F. (2012). Pour une éducation interculturelle à l'école. 65e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française : Le français
 **** Nature du document: Compte-rendu d'atelier de congrès

Tiré de : Geillon, C.N. (2014). Glossaire sous bloc note format XML.

ANNEXE B

CERTIFICAT D'ACCOMPLISSEMENT ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE AVEC
DES ÊTRES HUMAINS EPTC 2 : FER

Groupe en éthique
de la recherche

Piloter l'éthique de la recherche humaine

EPTC 2: FER

Certificat d'accomplissement

Ce document certifie que

Christiane Nathalie GEILLON

*a complété le cours : l'Énoncé de politique des trois Conseils :
Éthique de la recherche avec des êtres humains :
Formation en éthique de la recherche (EPTC 2 : FER)*

6 octobre, 2014

ANNEXE C

CERTIFICAT ÉTHIQUE POUR LA RECHERCHE
QUESTIONNAIRE : CERPÉ-3/ 2014— 0135A

UQÀM | Faculté des sciences de l'éducation

CÉRPÉ-3

UQÀM | Faculté des sciences

DE CERTIFICAT : 2014-0135A

Conformité à l'éthique en matière de recherche impliquant la participation de sujets humains

Le Comité pour l'évaluation des projets étudiants impliquant de la recherche avec des êtres humains (CÉRPÉ) des facultés des sciences et des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal a examiné le projet de recherche suivant :

Titre du projet : *La diversité ethnoculturelle du Québec en formation initiale à l'enseignement : création d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle (C13).*

Responsable du projet : Christiane Nathalie Geillon
Programme: Maîtrise en éducation

Superviseur : Frédéric Fournier

Ce projet de recherche est jugé conforme aux pratiques habituelles et répond aux normes établies par le «*Cadre normatif pour l'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAM*». Le projet est jugé recevable au plan de l'éthique de la recherche sur des êtres humains. Notez que toutes modifications apportées au projet doivent être approuvées par le comité en complétant les formulaires à cet effet, disponible sur le site web de la Faculté.

NOM	<u>Membres du Comité</u> TITRE	DÉPARTEMENT
Proulx, Jérôme	Président du Comité, professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Grenier, Johanne	Professeur	Kinanthropologie, Faculté des sciences
Bigras, Nathalie	Professeur	Didactique, Faculté des sciences de l'éducation
Fortier, Marie-Pierre	Professeur	Éducation et formation spécialisées, Faculté des sciences de l'éducation
Fayomi, Christian Jesus	Professeur	Informatique, Faculté des sciences
Venant, Fabienne	Professeur	Mathématiques, Faculté des sciences
Proulx, Sylvia	membre de la collectivité externe	
Banik, Marc	Professeur versé en éthique	Management et technologie, École des sciences de la gestion

12-02-2014

Date



Jérôme Proulx
Président du Comité

ANNEXE D

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« La diversité ethnoculturelle du Québec en formation initiale à l'enseignement : création d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle (C13) »

PRÉAMBULE:

Vous êtes invité(e) à participer à un projet de recherche qui vise à donner l'accès à davantage de ressources portant sur la diversité ethnoculturelle du Québec, issues de la littérature, des recherches et des pratiques aux enseignants en formation initiale du Québec. Avant d'accepter de participer à ce projet, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas, n'hésitez pas à poser des questions.

IDENTIFICATION:

Responsable du projet : Christiane Nathalie Geillon, étudiante en Maîtrise en Éducation recherche à l'UQAM.

Superviseur : Frédéric Fournier, professeur à l'UQAM.

Département : Didactique

Adresses courriels : geillon.christiane_nathalie@courrier.uqam.ca
fournier.frederic@uqam.ca

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Ce projet de recherche vise à établir les modalités d'implantation d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle (C13) en formation initiale des enseignants. Cette étude permettra à plus long terme d'implanter cet outil pédagogique de façon optimale pour soutenir les étudiants en formation initiale en enseignement.

PROCÉDURES

Votre participation consiste à répondre à un questionnaire individuel en ligne sur Moodle, qui portera sur la compétence interculturelle (C13) en formation initiale en enseignement. Les réponses au questionnaire seront récoltées, rendues anonymes par transcription codée puis analysées. La durée de réponse au questionnaire est de l'ordre d'une vingtaine de minutes. Le questionnaire sera accessible et rempli en ligne. La transcription écrite des réponses au questionnaire sera faite sur un support informatique et ne permettra pas de vous identifier.

AVANTAGES ET RISQUES

La participation à cette recherche permettra de documenter et de mieux comprendre les besoins de ressources concernant la diversité ethnoculturelle en formation initiale des enseignants au Québec. Les données qui seront collectées faciliteront l'implémentation du projet et permettront d'identifier les besoins prioritaires des étudiants en formation initiale des maîtres dans le domaine de l'éducation. Les individus sélectionnés auront la possibilité d'exprimer leur besoin en ressources

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUITE)

documentant la diversité ethnoculturelle du Québec pour développer leur compétence interculturelle (C13). Les retombées d'un tel projet seront bénéfiques principalement pour les étudiants en formation initiale à l'enseignement qui vont davantage pouvoir développer leur démarche réflexive. Il ne présente aucun risque pour les participants dans la mesure où les questions ne vont pas toucher les aspects affectifs ou sentimentaux de leur vie pouvant entraîner le stress ou des malaises.

CONFIDENTIALITÉ

La confidentialité et l'anonymat des sujets qui participent à cette recherche sont garantis. Les informations que les sujets donneront ne servent pas à d'autres fins que la recherche. Il est certain que les informations recueillies durant les questionnaires sont confidentielles et que seuls l'étudiant chercheur et son superviseur auront accès à votre questionnaire. Le matériel de recherche (ordinateur) ainsi que votre formulaire seront gardés en toute sécurité de façon séparée sous clé dans le bureau de l'étudiant chercheur et de son superviseur pendant la durée du projet. Les fichiers et les formulaires de consentement seront détruits après deux ans de publication de la recherche.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Vous n'êtes pas contraints de participer à cette recherche sous aucune forme. Vous êtes libre de mettre fin à votre participation à n'importe quel moment au cours de la recherche. Dans ce cas les renseignements qui vous concernent seront détruits. Vous êtes aussi libre de ne pas répondre à des questions. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'étudiant chercheur et son superviseur puisse utiliser aux fins de cette recherche (article, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement sans un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu qu'il n'y a aucune compensation financière prévue pour les sujets qui vont participer à cette recherche.

CLAUSE DE RESPONSABILITÉ :

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez l'étudiante chercheuse et son supérieur impliqués de leurs obligations légales et professionnelles.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec :

Christiane Nathalie GEILLON, étudiante en Maîtrise en Éducation recherche
Adresse courriel : geillon.christiane_nathalie@courrier.uqam.ca

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (SUITE)

de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514)-987-3000 # 8579 ou par courriel à : (hutchison.martin@uqam.ca)

REMERCIEMENTS :

Votre collaboration est importante à la réalisation de notre projet et l'équipe de recherche tient à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Par la présente :

- a) je reconnais avoir lu le présent formulaire d'information et de consentement;
- b) je consens volontairement à participer à ce projet de recherche;
- c) je comprends les objectifs du projet et ce que ma participation implique;
- d) je confirme avoir disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer;
- e) je reconnais aussi que le responsable du projet (ou son délégué) a répondu à mes questions de manière satisfaisante; et
- f) je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Signature du participant :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je, soussigné, déclare :

- a) avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et autres dispositions du formulaire d'information et de consentement;
- et
- b) avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du chercheur responsable du projet ou de son, sa délégué(e) :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Date :

ANNEXE E

FORMULAIRE DE DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE
DU PROJET DE RECHERCHE

Septembre 2007

Transmission d'une nouvelle demande?
 Transmission de modifications majeures?

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
DEMANDE D'APPROBATION ÉTHIQUE D'UN PROJET DE RECHERCHE D'ÉTUDIANT
DE CYCLE SUPÉRIEUR PORTANT SUR L'HUMAIN

1. INFORMATIONS GÉNÉRALES

Responsable du projet :	GEILLON Christiane Nathalie	
Programme d'études :	Maîtrise en éducation recherche (3701)	
Téléphone : 438 939 9663	Adresse	courriel :
	geillon.christiane_nathalie@courrier.uqam.ca	
Adresse postale : 1355 Rue Saint Zotique Est Apt 8 H2G 1G8 Montréal Québec Canada		
Titre du projet de mémoire ou de la thèse : La diversité ethnoculturelle du Québec en formation initiale à l'enseignement : création d'une ressource collaborative pour le développement de la compétence interculturelle (C13).		
Nom du superviseur principal et adresse courriel :	FOURNIER Frédéric fournier.frederic@uqam.ca	
Date de début du recrutement des participants ou de la réalisation de la procédure 1.1 ou 1.9 (mois/année) : 10/2014		

VOTRE PROJET IMPLIQUE LE RECOURS À LA, AUX PROCÉDURE(S) SUIVANTE(S) :

Procédures		
1.1	L'utilisation de documents d'archives, de dossiers ou de banques de données contenant des renseignements personnels non-publiques	<input type="checkbox"/>
1.2	L'observation de personnes	<input type="checkbox"/>
1.3	L'administration d'un questionnaire	<input checked="" type="checkbox"/>
1.4	La réalisation d'entrevue(s) individuelle(s) ou de groupe(s)	<input type="checkbox"/>
1.5	L'administration d'un test physique, d'un test de mesure psychométrique, physique, intellectuelle ou autre	<input type="checkbox"/>
1.6	L'administration de produits ou de substances	<input type="checkbox"/>
1.7	Le prélèvement de matières biologiques	<input type="checkbox"/>
1.8	L'administration d'un traitement expérimental	<input type="checkbox"/>
1.9	L'utilisation de matériel biologique obtenu au départ à des fins médicales ou provenant de recherches antérieures ou de chercheurs	<input type="checkbox"/>

Remarque : Si vous avez coché la procédure 1.1 ou 1.9, vous ne répondez qu'aux questions 1,2,3,4,5 et 8 du formulaire.

2. FORMATION AUX QUESTIONS DE L'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE SUR L'HUMAIN

Précisez la formation théorique et pratique acquise dans le cadre de votre programme d'études (cours, séminaire, collaboration à des projets de recherche, etc.). Quelles sont les questions d'éthique particulières à votre projet qui ont été discutées avec votre superviseur?

Le Comité recommande fortement à tous les étudiants de suivre la formation en ligne suggérée à l'adresse suivante : <http://www.pre.ethics.gc.ca/francais/tutorial/>

Le Comité se réserve le droit d'exiger de l'étudiant l'obtention du certificat d'accomplissement émis au terme de cette formation comme condition à l'approbation finale du Comité, s'il le juge à propos.

CIER : EPTC 2. Certificat d'accomplissement du Didacticiel d'introduction en ligne à l'Énoncé de politique des trois Conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains, obtenu en Octobre 2014.

3. IDENTIFICATION DES COLLABORATEURS OU PARTENAIRES DE LA RECHERCHE

(spécialistes ou professionnels des milieux d'intervention ou d'accueil du projet, stagiaires, professionnels, personnel technique de l'UQAM ou autre, etc.).

NOM	FONCTION	ÉTABLISSEMENT

4. RÉSUMÉ DU PROJET (au plus une page)

Présentez dans un langage vulgarisé un résumé du projet, l'objet de l'investigation, le cadre théorique, les objectifs, une brève description des procédures de recherche impliquant des êtres humains et leur importance dans le projet, son apport au développement des connaissances dans votre discipline, le rôle des collaborateurs identifiés au point 3, ainsi que les activités de diffusion des résultats envisagées (*mémoire, thèse, articles dans des revues, communications scientifiques, etc.*).

Ce projet de recherche s'inscrit dans le cadre de recherches actuelles telles que celles poursuivies par Larochelle-Audet et *al.*, en 2013 et les travaux de Toussaint et *al.*, en 2012. Ces chercheurs après une analyse détaillée des programmes de formation à l'enseignement au Québec et une recherche action exploratoire au sein d'écoles québécoises, tentent de faire comprendre, les bénéfices d'une formation des enseignants intégrant une dimension de diversité ethnoculturelle. Cette recherche, de nature théorique, est fondée sur un processus d'anasynthèse (Legendre, 2013) s'appuyant sur une recension exhaustive des écrits sur la question.

Cette recherche vise à donner l'accès à davantage de ressources portant sur la diversité ethnoculturelle du Québec, issues de la littérature, des recherches et des pratiques aux enseignants en formation initiale du Québec. Ce projet de recherche servira ensuite à mettre à la disposition des enseignants en formation initiale du Québec, une base de données ayant pour thématique la diversité ethnoculturelle, sur la plateforme d'apprentissage Moodle. Cet outil servira de point d'ancrage à une démarche réflexive collaborative de la part des étudiants en formation initiale en enseignement, qui pourront l'enrichir, la commenter et l'actualiser tout au long de leur parcours professionnel d'enseignant.

Le questionnaire est uniquement destiné à la validation de la pertinence d'un glossaire accessible sur Moodle pour les étudiants en formation initiale en enseignement de l'UQAM. Les réponses obtenues seront présentées comme un résultat. Le mémoire doit être rendu en Décembre 2014.

5. MÉTHODES ET PROCÉDURES DE RECHERCHE

- a) Présentez dans un ORDRE SÉQUENTIEL, les tâches qui seront demandées aux participants ou qui seront réalisées pour recueillir les données. [Cliquez ici pour les informations à fournir au Comité sur la \(les\) procédure\(s\) de recherche cochée\(s\) au point 1.](#)

➤ Documents d'archives

- Le type de renseignements recherchés.
Travaux de recherche, rapports, articles, monographies, sites internet, portfolios, blogues.
- Le détenteur des renseignements (*organisme privé ou particulier*) et ses responsabilités face aux donneurs en matière de confidentialité.
Organismes publics : Ministère de l'éducation, du loisir et du sport, Ministère de l'intégration et des communautés culturelles, Statistiques Canada.
- Les règles d'accès aux renseignements, d'utilisation ou de divulgation du contenu des documents ou des banques de renseignements.
Ces documents sont du domaine public.
- Le matériel de collecte employé :
Photocopie pour les documents papiers, ordinateur pour les documents numériques.
- L'utilisation scientifique ou pédagogique qui sera faite des renseignements (*le cas échéant, possibilité de fusion avec d'autres renseignements qui vont permettre l'identification ultérieure des personnes*) au terme des travaux.
Dresser un historique de la diversité ethnoculturelle au Québec et en particulier du développement de sa prise en compte en formation initiale des enseignants au Québec.

➤ **Administration d'un questionnaire**

- Le contenu du questionnaire.
Les thèmes abordés porteront sur :
 - a) l'environnement de formation
cours de formation initiale en enseignement qui abordent la diversité ethnoculturelle au Québec
contenus des cours de formation initiale en enseignement qui abordent la diversité ethnoculturelle au Québec
 - b) l'environnement structurel
connaissance des ressources existantes en lien avec la diversité ethnoculturelle au Québec
l'accessibilité des ressources existantes en lien avec la diversité ethnoculturelle au Québec
l'actualisation des ressources existantes en lien avec la diversité ethnoculturelle au Québec
 - c) l'environnement technologique, avec les ressources, les contraintes associées à l'opérationnalisation de ce projet (Plateforme d'apprentissage Moodle)
 - d) l'environnement humain
le travail collaboratif pour les enseignants en formation initiale en enseignement
la participation des enseignants en formation initiale en enseignement à l'actualisation de la base de données sur la plateforme d'apprentissage Moodle
- Le type de données nominatives recueillies.
Le nom du programme de formation initiale en enseignement suivi par l'étudiant.
- La catégorie de sujets concernés par cette procédure.
Étudiants en formation initiale en enseignement.
- La durée de l'administration du questionnaire.
Un questionnaire à remplir d'une durée de vingt minutes environ.
- Le mode de distribution du questionnaire : par courriel professionnel ou étudiant; et de récupération de celui-ci, une fois complété : par courriel.
- Le cas échéant, les précautions particulières mises en place afin d'assurer le bien-être des participants (*incluant les conditions d'arrêt de la participation du sujet en cas de problème et le type de support offert*) : arrêt de la participation du projet possible à tout moment.
- Les possibilités d'une relance : non prévue dans ce projet de recherche.

- b) Votre procédure de recherche nécessite-t-elle de ne divulguer que des renseignements partiels aux participants sur votre étude ou de les induire temporairement en erreur?

Oui

Non

Dans l'affirmative, décrivez :

- La nature du subterfuge;
- Les raisons justifiant le recours au subterfuge;
- La méthode de désensibilisation (*debriefing*) offerte aux sujets. Précisez comment ils pourront exercer de nouveau leur consentement après avoir été informés du subterfuge.

--

- c) Les résultats de la recherche seront-ils communiqués aux sujets (individuellement ou collectivement) et/ou aux organismes partenaires de la recherche?
- Oui Non

Dans l'affirmative, présentez les modalités de transmission des résultats prévues à cet effet. Si les résultats de la recherche sont communiqués aux organismes collaborateurs, indiquez de quelle manière vous comptez vous assurer que la présentation publique des résultats préservera l'anonymat des sujets, si pertinent.

La publication de la recherche sera faite par écrit à travers un rapport ou à l'oral si les participants le demande en faisant ressortir le thème, la méthodologie ainsi que les techniques utilisées pour collecter les données et les résultats.

Le rapport final de recherche sera disponible sur Moodle.

6. RECRUTEMENT

Décrivez le processus de recrutement des participants, en précisant les aspects suivants :

- a) Leurs caractéristiques (critères de sélection, critères d'exclusion, taille approximative de l'échantillon, affiliation à un groupe, une association ou à un organisme). Le cas échéant, les caractéristiques des participants qui seront exclus notamment en raison de leur origine ethnique, de leur culture, de leur sexe ou de leur langue et les motifs qui justifient cette exclusion.

Critères de sélection : Les personnes sélectionnées **sont toutes majeures**. Ce sont des étudiants en formation initiale des maîtres au niveau universitaire. Toutes communiquent en français car notre projet de recherche s'intéresse à la formation initiale des maîtres en université francophone.

Taille approximative de l'échantillon : 50 personnes.

Affiliation à un groupe, une association ou à un organisme : Ministère de l'éducation.

- b) Les étapes de recrutement et les méthodes employées pour rejoindre les participants (*sources d'identification écrites, annonce, lettre d'invitation, téléphone, contact dans le milieu, etc.*). Le cas échéant, le lieu où se fera le recrutement (*dans une école, une entreprise ou auprès d'une association, par exemple*) et les autorisations obtenues ou qui seront demandées.

Le recrutement se fera directement en milieu universitaire francophone et un formulaire écrit de consentement de participation au questionnaire sera demandé.

- c) La nature des rapports qui existent entre les participants et les personnes (vous-même ou les intervenants du milieu où se réalisera la recherche) chargées de leur recrutement (ex. : étudiants/enseignants, employés/supérieur, patients/médecin, clients/intervenant), et en quoi ces derniers représentent ou non un rapport d'autorité ou d'influence vis-à-vis des participants.

Ces personnes se côtoient dans le cadre de leurs études universitaires. Il n'y a pas de rapport d'autorité entre elles.

- d) L'offre de rémunération ou d'une compensation, les fins auxquelles elle est consentie et, éventuellement, en quoi elle ne représente pas une offre induite ou excessive lorsqu'elle dépasse celle qui est habituellement offerte dans les études de votre discipline.

Il n'y aura pas de rémunération.

7. ANALYSE DES RISQUES ET DES AVANTAGES (autres que financiers ou matériels) POUR LES PARTICIPANTS.

- a) Identifiez les avantages directs ou indirects que les participants peuvent espérer recevoir de leur participation au projet de recherche.

Les questionnaires permettront aux participants une meilleure compréhension de la dimension de diversité ethnoculturelle du Québec et amèneront les personnes à exprimer leur besoin dans ce domaine.
La cueillette des données facilitera une meilleure implantation de ce projet.

- b) Indiquez si votre recherche implique pour les participants des risques d'inconvénients, de troubles, de malaises ou de stress, de quelque nature que ce soit (ex. : inconfort physique, psychologique, moral, social ou professionnel, remise en question de ses croyances personnelles, stigmatisation, etc.). **DANS LE CAS CONTRAIRE**, si vous estimez que votre projet est exempt de risques pour les participants, fournir une justification pertinente.

NON

Ce projet de recherche ne présente aucun risque pour les participants dans la mesure où les questionnaires ne vont pas porter sur des aspects affectifs, émotionnels et sentimentaux de leur vie qui peuvent entraîner du stress ou des malaises et porteront uniquement sur l'aspect professionnel.

- c) Décrivez les précautions prévues afin de minimiser les risques connus ou anticipés pour les participants, incluant les références aux organismes d'aide qui seront sollicités.

Avant de faire passer le questionnaire, l'enquêteur doit rassurer l'enquêté que les informations recueillies vont servir uniquement pour la recherche. Il ou elle a l'obligation de les garder de façon confidentielle ainsi que l'anonymat des sujets qui participent à la recherche.

8. ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ DANS LE TRAITEMENT ET LA DIFFUSION DES RÉSULTATS

Les renseignements à fournir portent sur les aspects suivants :

- a) Les informations conservées, permettant d'identifier le participant (*ex. : nom, NAS, image vidéo, etc.*) et à quelles fins.

Les questionnaires, une fois codés, ne permettront pas d'identifier la personne.

- b) Les procédures mises en place pour assurer l'anonymat des participants et le caractère confidentiel des données lors de leur traitement et de leur diffusion (*transcription codée, encryptage ou numérisation des données, effacement des bandes, données agrégées, omission de certaines caractéristiques, utilisation d'un pseudonyme, destruction des questionnaires, etc.*), quelle que soit la méthode de collecte de renseignements utilisée (*entrevue, questionnaire, observation, fiche signalétique, etc.*).

Pour assurer la protection des données, un ensemble de mesures va être pris. Les questionnaires seront enregistrés sur un ordinateur dans un répertoire uniquement accessible via un mot de passe sur Moodle. L'ordinateur sera gardé à l'UQÀM dans un bureau fermé à clé. Des numéros ou des codes seront utilisés à la place des noms. Lors de la transcription, les noms des participants seront remplacés par des chiffres. La grille de concordance sera quant à elle encryptée et uniquement accessible au responsable du projet.

- []
- c) Le(s) lieu(x) de conservation des données, les procédures mises en place pour la conservation et la protection des données sur les individus en lieu sûr ou sur support informatique, les normes d'accès aux données et les personnes qui y auront accès. La durée de conservation des documents ou matériels et la façon de disposer, de façon sécuritaire, **de tout ce qui n'est plus utile seulement**, une fois la recherche terminée.

Les données numériques seront placées dans le bureau de l'UQÀM, du responsable du projet. De plus les fichiers qui contiennent ces données seront protégés par des mots de passe accessibles uniquement à celui-ci.

- d) S'il est souhaitable d'identifier nominalement les participants ou s'il s'avère difficile de préserver entièrement leur anonymat, donnez les raisons et expliquez comment ces derniers en seront informés. Dans ce cas, indiquez la forme que prendra leur consentement (*verbal ou écrit*).

Il n'y a pas de raison d'identifier les répondants

9. CONSENTEMENT

- a) La nature des informations sur le projet que vous jugez nécessaires de transmettre, verbalement ou par écrit au participant pour qu'il soit en mesure de prendre une décision éclairée, les moyens utilisés (ex. : *lettre d'invitation, feuillet d'information, annonce, présentation téléphonique ou de vive voix*) pour l'informer (*autres que les formulaires de consentement*) et à quel moment.

Les informations sont détaillées sur le formulaire de consentement qui leur sera remis avant la passation du questionnaire.

Formulaire de consentement à l'intention de la personne majeure : annexe à la présente demande d'approbation le formulaire de consentement que vous comptez utiliser. Cliquez ici pour connaître les rubriques devant normalement figurer dans un formulaire de consentement.

Si le consentement écrit est inapproprié ou s'il s'avère impossible à obtenir dans le cadre de votre étude, veuillez expliquer pourquoi. Dans ces cas, précisez comment le consentement verbal sera obtenu.

Le formulaire de consentement se trouve en annexe de ce formulaire. Le consentement écrit est approprié dans le cadre de cette recherche.

- b) Personne mineure ou adulte légalement inapte à consentir: décrivez la procédure prévue pour obtenir l'acquiescement du participant :

Formulaire de consentement à l'intention d'une personne mineure ou d'un adulte légalement inapte à consentir : annexe à la présente demande d'approbation le formulaire de consentement que vous comptez utiliser. [Cliquez ici pour connaître les rubriques devant normalement figurer dans un formulaire de consentement.](#)

Si le consentement écrit est inapproprié ou s'il s'avère impossible à obtenir dans le cadre de votre étude, veuillez expliquer pourquoi. Dans ces cas, si les circonstances le permettent, indiquez comment le consentement verbal pourra être obtenu.

Engagements de l'étudiant responsable du projet et de son superviseur

L'envoi du présent formulaire est considéré comme étant le dépôt au Comité de la demande officielle d'approbation éthique. Par sa transmission, l'étudiant responsable du projet ainsi que son superviseur confirment que les renseignements fournis au présent formulaire sont exacts et, ils s'engagent à informer le Comité de tout changement des conditions de participation de sujets humains aux fins de l'étude et à fournir les renseignements supplémentaires s'il en fait la demande au cours de la présente étude.

L'étudiant responsable du projet et son superviseur s'engagent à veiller à ce que cette proposition de recherche soit conduite dans le respect des politiques et des normes de l'UQAM et en conformité avec les principes et les recommandations de *l'Énoncé de politique des trois Conseils fédéraux sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains*. Il incombe au professeur superviseur identifié au point 1 de prodiguer à l'étudiant l'encadrement requis par les exigences de cette recherche au plan de l'éthique.

ANNEXE F

**QUESTIONNAIRE POUR LES ÉTUDIANTS
EN FORMATION INITIALE À L'ENSEIGNEMENT
PORTANT SUR LA RESSOURCE SUR MOODLE**

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

* Required

I. Mes données démographiques

1. À quelle tranche d'âge appartenez-vous ?*

2. Quel est votre sexe ?*

Homme

Femme

II. Mes données étudiantes

3. Programme de formation initiale en enseignement suivi*

4. Dans quelle année du programme vous trouvez-vous actuellement ?*

1ère année

2ème année

3ème année

4ème année

III. Ma formation initiale en matière de compétences professionnelles en enseignement

5. Nombre de cours dans lesquels les quatre catégories des compétences professionnelles en enseignement sont abordées :*

	1	2-3	4-5	> 5
Fondements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

Acte d'enseigner	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contexte social et scolaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Identité professionnelle	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

IV. Ma formation initiale en matière de diversité ethnoculturelle

6. La compétence interculturelle est définie à l'UQÀM, par : « S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle (propre à l'UQÀM) ». Globalement, je comprends la compétence interculturelle (compétence 13) ? *

- Très peu
- Peu
- Modérément
- Assez
- Beaucoup

7. À votre avis, dans quelle(s) catégorie(s) de la question 5, se trouve la compétence interculturelle (compétence 13) ? *

Pourquoi ? *

8 - Nombre de cours de formation initiale suivis qui abordent la diversité ethnoculturelle *

	0	1-2	3-4	> 5
En première année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En deuxième année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
En troisième année	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource eur Moodle

En quatrième
année

9 - Combien de cours de votre formation initiale en enseignement portaient exclusivement sur la diversité ethnoculturelle ? *

- 0 cours
 1-2 cours complets
 3-4 cours complets
 > 5 cours complets

10- Combien de cours de votre formation initiale en enseignement comportaient certains éléments liés à la diversité ethnoculturelle? *

- 0 cours
 1-2 cours
 3-4 cours
 > 5 cours

11 - Je comprends l'indicateur de coévaluation de la compétence 13 - « Prend conscience de la réalité pluriethnique et en tient compte dans son enseignement » *

12 - Je comprends l'indicateur de coévaluation de la compétence 13 - « Porte un regard critique sur ses propres origines, ses pratiques culturelles et son rôle social en tant qu'enseignant. » *

13 - Je comprends l'indicateur de coévaluation de la compétence 13 - « S'informe des moyens utilisés par le milieu pour susciter chez l'ensemble des élèves la prise de conscience de la diversité et de les préparer à vivre dans une société pluraliste. » *

14 - Je comprends l'indicateur de coévaluation de la compétence 13 - « Expérimente différents moyens établis qui permettent de transformer la classe en un lieu culturel ouvert à la différence pour favoriser la cohabitation harmonieuse des élèves. » *

15 - Je suis capable d'expliquer à des collègues la compétence interculturelle (C13) et ses indicateurs *

- Très peu
 Peu
 Modérément
 Assez

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

 Beaucoup**16 - Je comprends comment coévaluer la compétence interculturelle à l'aide de ses indicateurs ***

- Très peu
 Peu
 Modérément
 Assez
 Beaucoup

V. Mes ressources et leur actualisation

17 - Combien connaissez-vous de ressources existantes en lien avec la diversité ethnoculturelle (articles scientifiques, revues, monographies, blogues, spécialistes, etc.) ? *

- 0 ressources
 1 à 2 ressources
 3 à 4 ressources
 Plus de 5 ressources

18 - Quelles sont les ressources que vous utilisez le plus pour vous documenter sur la diversité ethnoculturelle ? *

- Textes scientifiques
 Monographies
 Bibliographie commentée
 Forums de discussion
 Blogues ou sites spécialisés
 Base de données fixe
 Base de données collaborative
 Revues spécialisées

Pourquoi ? ***19 - Dans quelle mesure les ressources existantes en lien avec la diversité ethnoculturelle que vous**

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

connaissiez sont accessibles pour vous ? *

- Pas du tout
 Un peu
 Modérément
 Assez
 Beaucoup

Expliquez votre réponse : ***20 - De quelle manière obtenez-vous des ressources actualisées sur la diversité ethnoculturelle ? *****Expliquez votre réponse :****21 - Utilisez-vous la plateforme d'apprentissage Moodle de l'UQÀM dans vos cours de formation initiale en enseignement ? ***

- Pas du tout
 Un peu
 Modérément
 Assez

Expliquez votre réponse *

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

22 - Quels ressources aimeriez-vous trouver le plus afin de vous outiller davantage sur la diversité ethnoculturelle et par extension sur la compétence interculturelle (C13) ? *

Notez chacune des ressources suivantes de 1 à 3

	1 très intéressante	2 moyennement intéressante	3 peu intéressante
Textes scientifiques	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Monographies	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bibliographie commentée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Forums de discussion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Blogues ou sites spécialisés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Base de données fixe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Base de données collaborative	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revue spécialisées	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

VI. La collaboration entre les étudiants en formation initiale en enseignement

Sur le plan pédagogique, comment qualifieriez-vous la collaboration que vous avez actuellement avec les acteurs suivants :

23 - Les étudiants en formation initiale en enseignement de votre programme à l'UQÀM ? *

- Aucune
 Très faible
 Plutôt faible
 Bonne
 Plutôt élevée
 Très élevée

24 - Les étudiants en formation initiale en enseignement d'un autre programme que le vôtre de l'UQÀM ? *

- Aucune
 Très faible
 Plutôt faible
 Bonne

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

- Plutôt élevée
- Très élevée

25 - Les étudiants en formation initiale en enseignement de votre programme dans les autres universités du Québec ? *

- Aucune
- Très faible
- Plutôt faible
- Bonne
- Plutôt élevée
- Très élevée

26 - Les étudiants en formation initiale en enseignement d'un autre programme que le vôtre dans les autres universités du Québec ? *

- Aucune
- Très faible
- Plutôt faible
- Bonne
- Plutôt élevée
- Très élevée

27 - D'autres spécialistes impliqués en diversité ethnoculturelle ? *

- Aucune
- Très faible
- Plutôt faible
- Bonne
- Plutôt élevée
- Très élevée

Merci de préciser le type de spécialistes consultés

28 - Des groupes sociaux intéressés aux préoccupations de diversité ethnoculturelle (exemples : forum de discussion, blogues, etc.) *

https://docs.google.com/forms/d/1xz71Lg3_4p-ssnV0plGApeccOK2vBXBIEl8V_728jbc/viewform?c=0&w=1

7/10

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

- Aucune
- Très faible
- Plutôt faible
- Bonne
- Plutôt élevée
- Très élevée

Merci de préciser le type de groupes sociaux consultés *

29 - Croyez-vous qu'il serait important d'offrir aux enseignants en formation initiale des ressources actualisées au regard de la diversité ethnoculturelle ? *

- Pas du tout important
- Un peu important
- Modérément important
- Assez important
- Très important

Expliquer votre réponse *

30 - Participeriez-vous à une ressource collaborative en lien avec la diversité ethnoculturelle si vous en aviez l'opportunité dans la prochaine année? *

- Définitivement que non
- Probablement que non
- Peut-être
- Probablement que oui
- Définitivement que oui

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

31 - Utiliseriez-vous cette ressource collaborative en lien avec la diversité ethnoculturelle si elle vous était offerte sur la plateforme d'apprentissage Moodle de l'UQÀM ? *

- Pas du tout
 Un peu
 Modérément
 Assez
 Beaucoup

32 - À votre avis, sur quels éléments devrait reposer un cours en formation initiale en enseignement sur la diversité ethnoculturelle afin de vous aider à intervenir dans ce domaine auprès des élèves? *

VII. Mon rôle de futur enseignant au regard de la diversité ethnoculturelle

33 - Je considère que la compétence interculturelle me donne un rôle privilégié dans ma démarche réflexive en tant que futur enseignant *

- Très peu
 Peu
 Modérément
 Assez
 Beaucoup

Temps requis pour compléter ce questionnaire ? *

Nombre de minutes

Commentaires suite à la passation de ce questionnaire :

21/12/2014

Questionnaire pour les enseignants sur la ressource sur Moodle

A large, empty rectangular box with a thin border, intended for user input or a message. A small cursor icon is visible in the bottom right corner of the box.

Submit

Never submit passwords through Google Forms.

Powered by

This content is neither created nor endorsed by Google.
[Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Additional Terms](#)

APPENDICE A

RÉFÉRENCES DU GLOSSAIRE

- Anadón, M., et Savoie-Zajc, L. (2007). La recherche-action dans certains pays anglo-saxons et latino-américains : une forme de recherche participative. In M. Anadón, (Ed.). *La Recherche participative : multiples regards*, (pp. 11-30). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción-participativa*. Buenos Aires: Grupo editorial Lumen.
- Astolfi, J. P. (2008). *La pédagogie différenciée ou mieux : la différenciation de la différenciation !* Créteil : Académie de Créteil. Récupéré de : <http://www.accreteil.fr>
- Barbier, R. (1994). Les sciences de l'éducation au carrefour du XXI^e siècle. *CRISE*, 1-24.
- Bégin, Y. (1978). *L'individualisation de l'enseignement : Pourquoi?* INRS-Éducation.
- Bertand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4^e éd.). Nouvelles Chronique Sociale.
- Bolduc, G. et Van Neste, M. (2002). La différenciation pédagogique : travailler avec des jeunes à la fois semblables et uniques. *Vie pédagogique*, 123, 23-27.
- Boutin, G. (2006). L'école face à ses nouveaux défis. Dans Y. Montoya, J. P. Martinez, et G. Boutin (dir.), *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser* (p. 3-16). Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Montoya, Y., Martinez, J. P. et Boutin, G. (dir.) (2006). *L'école actuelle face au changement : instruire, éduquer ou socialiser*. Québec : Presses Universitaires du Québec.

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel, *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative, *Recherches qualitatives*, 24, 3-17.
- Hofstein, A., Carmeli, M. et Shore, R. (2004). The professional development of high school chemiserie coordinators. *Journal of science teacher education*, 15(1), 3-24.
- Houssaye, J. (dir.). (1996). *Pédagogues contemporains*, 60-74. Paris : Armand Colin.
- Inchauspé, P. et Ayotte, G. (2005). Le renouvellement de l'organisation scolaire au secondaire : condition nécessaire de l'implantation de l'École éloignée en réseau. *Cefrio*, 5-75.
- Kemmis, S. (2002). Exploring the relevance of critical theory for action research: Emancipatory action research in the footsteps of Jürgen Habermas. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research* (p. 91-102). Thousand Oaks : Sage Publications.
- Kirouac, M. J. (2010). *L'intégration et la mise en œuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignants québécois du premier cycle du secondaire* (Mémoire de recherche inédit). Montréal : Université de Montréal.
- Legendre, R. (2001). *Une éducation... à éduquer ! Le projet éducatif : un casse-tête* (3^e éd.). Montréal : Guérin.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal : CEETUM/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Mc Andrew, M. (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive ? Les acquis et les limites* (Contribution au chapitre 5 : Pratiques interculturelles en éducation. Symposium international sur l'interculturalisme).
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite ; repenser la réforme, réformer la pensée*. Seuil.

- Morin, E. (1999b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. ONU-UNESCO.
- Perrenoud, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- Prud'homme, L., Dolbec, A. et Guay, M. H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2).
- Toussaint, P. et Ouellet, F. (2012). *Pour une éducation interculturelle à l'école*. 65e congrès de l'Association canadienne d'éducation de langue française : Le français, trait d'union des cultures. Compte-rendu de l'atelier A-1.
- Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G., Raïche, G., Bissonnette, M. et Ouellet, F. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abdallah-Preteuille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Abdallah-Preteuille, M. et Porcher, L. (2005). *Éducation et communication interculturelle*. Éducation et formation (2^e éd.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Akkari, A. (2002). Au-delà de l'ethnocentrisme en sciences de l'éducation. *Raisons éducatives*, 31-48.
- Allaire, S. (2006). *Les affordances socio-numériques d'un environnement d'apprentissage hybride en soutien à des stagiaires en enseignement secondaire : De l'analyse réflexive à la coélaboration de connaissances*. Thèse de doctorat inédite en éducation. Laval : Université Laval.
- Allaire, S., Laferrière, T., Gaudreault-Perron, J., & Hamel, C. (2009). Le développement professionnel des enseignants en contexte de mise en réseau de classes de petites écoles rurales : au-delà de l'alphabétisation technologique. *Revue de l'éducation à distance*, 23 (3), 25-52.
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3e éd.) (p. 11-33). Saint-Laurent : ERPI.
- Anadon, M. et Savoie-Zajc, L. (2009). Introduction : L'analyse qualitative des données. *Recherches qualitatives*, 28(1), 1-7.
- Anctil, P. (2005). Défi et gestion de l'immigration internationale au Québec. Dans numéro spécial intitulé : *Le Québec, une autre identité. Dynamisme d'une identité*, 23, 43-55. Paris : Cités.

- 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.
- Bardin, L. (2007). *L'analyse de contenu*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P. et Philippou, S. (2013). Developing intercultural competence through education. *Council of Europe DG, 2*.
- Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international/Gestión Internacional/International Management*, 13(4), 11-26.
- Barth, B. M. (2013). *Élève chercheur, enseignant médiateur — Donner du sens aux savoirs*. Paris : Retz.
- Bennett, C. I. (2014). *Comprehensive multicultural education: theory and practice* (8^e éd.). Boston : Allyn and Bacon.
- Bernatchez, J. C. (2008). *Le modèle canadien de diversité culturelle* (Rapport 104, 1-20). Université du Québec à Trois Rivières. Récupéré de : <http://www.uqtr.ca/travail/Articles/2008Janvier104ModeleCanadienDiversiteCulturelle.pdf>
- Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L. et Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity, and adaptation. *Applied psychology*, 55(3), 303-332.
- Bloemraad, I. (2006). *Becoming a citizen: Incorporating immigrants and refugees in the United States and Canada*. Berkeley: University of California Press.
- Booto Ekionea, J. P., Bernard, P. et Plaisent, M. (2011). Consensus par la méthode Delphi sur les concepts clés des capacités organisationnelles spécifiques de la gestion des connaissances. *Recherches qualitatives*, 29(3), 168-192.
- Borman, G. D, Hewes, G. M., Overman, L. T. et Brown, S. (2002). *Comprehensive school reform and student achievement. A meta-analysis*. Baltimore: Center for Research on the Education of Students Placed At Risk (CRESPAR), Johns Hopkins University.

- Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme. Un point de la vue québécois*. Montréal, QC : Boréal.
- Bouchard, G. et Taylor, C. (2008). *Fonder l'avenir — Le temps de la conciliation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Chagnon, F., Daigle, M., Gervais, J. M., Houle, J. et Béguet, V. (2009). L'utilisation de l'évaluation fondée sur la théorie du programme comme stratégie d'application des connaissances issues de la recherche. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 23(1), 3–32.
- 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.
- Charland, P. (2008). *Proposition d'un modèle éducationnel relatif à l'enseignement interdisciplinaire des sciences et de la technologie intégrant une préoccupation d'éducation relative à l'environnement* (Thèse de doctorat en éducation inédite). Université du Québec à Montréal.
- 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* (2e éd., p. 931-975). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice*, 1(1), 9-18.
- Collard-Fortin, U. et Gauthier, D. (2014). La communauté d'apprentissage professionnelle : outil l'appropriation des principes de l'éducation relative à l'environnement (ERE) et au développement durable (EDD) auprès d'enseignants du secondaire. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 2(1), 8-25.
- Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal. (2012). *Classification des écoles primaires et classification des écoles secondaires selon leur indice de défavorisation* (18 novembre 2011). Montréal, QC : CGTSIM.
- Conseil de l'Europe. (2008). Livre blanc sur le dialogue interculturel du Conseil de l'Europe. *Vivre ensemble*.
- Crocker, R. et Dibbon, D. (2008). *Teacher education in Canada. A baseline study*. Canada: Society for the Advancement of Excellence in Education.

- Daele, A. et Charlier, B. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? Dans A. Daele et B. Charlier (Dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches* (pp. 83-104). Paris : L'Harmattan.
- Darling-Hammond, L. et Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hammerness, K., Grossman, P., Rust, F. et Shulman, L. (2005). The Design of Teacher Education Programs. Dans L. Darling-Hammond et J. Bransford (dir.), *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do* (p. 390-441). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Deardorff, D. K. (dir.). (2009). *The Sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- De Gialdino, I. V. (2012). L'interprétation dans la recherche qualitative : problèmes et exigences. *Recherches qualitatives*, 31(3), 155-187.
- DeMonte, J. (2013). *High quality professional development for teachers. Supporting teacher training to improve student learning*. Washington : Center for American Progress.
- Dervin, F. (2010). Pistes pour renouveler l'interculturel en éducation, Éducation et formation interculturelles : regards critiques, *Recherches en éducation*, 9, 32-43.
- Desjardins, J. et Dezutter, O. (2009). Développer des compétences professionnelles en formation initiale à l'enseignement préscolaire et primaire : regard sur l'organisation des programmes en contexte québécois. *Canadian Journal of Education*, 32(4), 873-902.
- Develotte, C. et Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(2), 309-333.
- Dewing, M. (2009). *Canadian Multiculturalism*. [Version révisée de 2013]. Ottawa: Library of Parliament.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme. A. Taurisson et A. Sentini. *Pédagogies. Net. Montréal, Presses*, 11-47.

- Dionne, L., Lemyre, F. et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition compréhensive de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Dittmar, N. (2006). *L'Europe et ses minorités : quelle intégration ?* Paris : Éditions Dittmar.
- DuFour, R., Eaker, R., et Karhanek, G. (2004). *Whatever it takes: How professional learning communities respond when kids don't learn*. Bloomington, IN : National Educational Service.
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie : fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* (Thèse de doctorat en éducation inédite). Université du Québec en Outaouais.
- Eliadis, P. (2011). *Canada's Clash of Culturalisms*. Récupéré de : www.symposium-interculturalisme.com.
- Envirionics. (2000). Attitudes toward immigration. *Focus Canada*, 3, 118-125.
- Facal, J. (2010). *Quelque chose comme un grand peuple : essai sur la condition québécoise*. Montréal, QC : Boréal.
- Filteau, S. (2009). *Proposition d'un modèle de concept de créativité applicable pour le design de mode au collégial et transférable à d'autres domaines et ordres d'enseignement* (Mémoire de maîtrise en art inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Fleury, R. (2009). Éléments de réflexion pour une compétence professionnelle en éducation interculturelle. *Vie pédagogique*, 15(2), 131-138. Récupéré de : <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/2152/index.asp?page=dossierD2014>.
- Fourez, G. (2006). *Éduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. (3^e éd.). Bruxelles : Éditions de Boeck.
- Fullan, M. (2006). The future of educational change: System thinkers in action. *Journal of educational change*, 7(3), 113-122.

- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Gauthier, C. et Mellouki, M. (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice* (2^e éd.). New York : Teachers College Press.
- Geillon, C. N. (2015). Réseau notionnel de l'interculturel en éducation. (Actes du 7^e Colloque Éducatif Présent ! tenu à l'Université de Montréal les 11-12 mars 2015). *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation, supp files*, 999(999), 96-105.
- Ghosh, R. et Abdi, A. (2004). *Education and the politics of difference: Canadian perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncé théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 267-284.
- Gohier, C. (2011). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (2^e éd.) (p. 83-108). Saint Laurent : ERPI.
- Godinet, H. (2007). Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité. Dans J. Wallet. *Le campus numérique FORSE : analyses et témoignages* (pp.113-129). Havre : Université de Rouen.
- Gollnick, D. M. et Chinn, P. C. (2013). *Multicultural education in a pluralistic society* (9^e éd.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Gouvernement du Canada. (1982). *Charte canadienne des droits et libertés. Loi constitutionnelle de 1982*. Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/fra/const/page-15.html>
- Gouvernement du Canada. (1985a). *Loi sur la citoyenneté*. (L.R.C. (1985), ch. C-29, à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-29.pdf>
- Gouvernement du Canada. (1985b). *Loi sur le multiculturalisme canadien*. (S.R.C. 1985, ch. 24 (4^e suppl.), à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/C-18.7.pdf>

- Gouvernement du Canada. (1985c). *Loi canadienne sur les droits de la personne* (L.R.C. (1985), ch. H-6, à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/H-6.pdf>
- Gouvernement du Canada. (1985d). *Loi sur les langues officielles* (S.R.C. 1985, ch. 31 (4^e suppl.), à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://lois.justice.gc.ca/PDF/O-3.01.pdf>
- Gouvernement du Canada. (1995). *Loi sur l'équité en matière d'emploi*. (L.C. 1995, ch. 44, à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://laws-lois.justice.gc.ca/PDF/E-5.401.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2001). *Loi sur l'immigration et la protection des réfugiés*. (L.C. 2001, ch. 27, à jour au 8 décembre 2014). Récupéré de : <http://www.laws.justice.gc.ca/PDF/I-2.5.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2011a). *Découvrir le Canada*. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/decouvrir/section-06.asp>
- Gouvernement du Canada. (2011b). *Document d'information — Quelques faits au sujet de l'immigration au Canada*. Citoyenneté et Immigration Canada. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/ministere/media/documents-info/2011/2011-06-27.asp>
- Gouvernement du Canada. (2012). *Évaluation du Programme du multiculturalisme. Division de l'évaluation*. Citoyenneté et Immigration Canada. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/multiculturalisme.pdf>
- Gouvernement du Canada. (2014). *Programme du multiculturalisme de Citoyenneté et Immigration Canada*. Inter-Action : le Programme de subventions et de contributions pour le multiculturalisme. Citoyenneté et Immigration Canada. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/multiculturalisme/financement/index.asp>
- Gouvernement du Québec. (1985). *Rapport du Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles*, Québec : Ministère de l'Éducation, Comité sur l'école québécoise et les communautés culturelles.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Charte de la langue française*. Récupéré de : http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html

- Granger, C. A., Morbey, M. L., Lotherington, H., Owston, R. D. et Wideman, H. H. (2002). Factors contributing to teachers' successful implementation of IT. *Journal of Computer Assisted Learning*, 18(4), 480-488.
- Grégoire-Labrecque, G. (2014). *Les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires : les sessions de formation interculturelle*. Mémoire de maîtrise en éducation inédit, Montréal, QC : Université de Montréal.
- Groulx, L. H. (2011). *Les facteurs engendrant l'exclusion au Canada : survol de la littérature multidisciplinaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Guay, M. H. (2004). *Proposition de fondements conceptuels pour la structuration du champ de connaissances et d'activités en éducation en tant que discipline* (Thèse de doctorat inédite en éducation). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating Professional Development*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Hall, E. T. (1959). *The silent language*. New York : Anchor Books.
- Hamel, C., Turcotte, S. et Laferrière, T. (2013). L'accompagnement d'une communauté d'apprentissage professionnelle en réseau au service du développement professionnel de ses membres. Au cœur de la réussite scolaire : communauté d'apprentissage professionnelle et autres types de communautés. *Éducation et Francophonie*, 41(2), 84-101.
- Hammer, M. R. (2011). Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(4), 474-487.
- Hourcade, J. et Bauwens, J. (2002). *Cooperative teaching: Rebuilding and sharing the schoolhouse*. Austin: Pro-Ed.
- Howe, P. (2007). The political engagement of new Canadians: A comparative perspective. Dans K. Banting, T. J. Courchene et F.L. Seidle (dir.), *Belonging? Diversity, Recognition and Shared Citizenship in Canada*. Montréal, QC : Institut de recherche en politiques publiques.
- Institut de la statistique du Québec (2011). *Participation des immigrants au marché du travail au Québec en 2009*. Québec : Gouvernement du Québec.

- 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.
- Jarre, C. et Dupuy-Walker, L. (dir.). (2001). *Le temps en éducation : Regards multiples*. Québec : Presses Universitaires du Québec.
- Jensen, B., Hunter, J., Sonnemann, J. et Cooper, S. (2014). Making time for great teaching. *Grattan Institute*, 3, 3-41. Récupéré de : <http://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/03/808-making-time-for-great-teaching.pdf>
- Julien, L. (2004). *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* (formation initiale : 7693), Faculté des sciences de l'éducation. Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Kanouté, F., Lavoie, A. et Duong, L. (2004). L'interculturel et la formation des enseignants. *Éducation Canada*, 44(2), 8-10 et 54.
- Karsenti, T. & Fortin, T. (2003). Collaboration par les TIC, nouveau défi de la formation pratique ? Dans C. Deaudelin et T. Nault, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. (pp. 83-101). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Karsenti, T., Garry, R. P., Bechoux, J. et Tchameni Ngamo, S. (2007). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action*. Montréal, QC : Agence Universitaire de la Francophonie.
- Kerzil, J. et Vinsonneau, G. (2004). *L'interculturel : principes et réalités à l'école*. Sides : Université du Michigan.
- Kesler, C. et Bloemraad, I. (2008). *Does immigration erode social capital?* Document présenté à la rencontre annuelle de l'Alliance de la Fonction Publique du Canada.
- Koopmans, R. (Ed.). (2005). *Contested citizenship: Immigration and cultural diversity in Europe* (Vol. 25). U of Minnesota Press.
- Kymlicka, W. (2003). Multicultural states and intercultural citizens. *Theory and research in education*, 1(2), 147-169.
- Kymlicka, W. (2008). *The Three Lives of Multiculturalism*. Vancouver : UBC Laurier Institution Multiculturalism Lecture.

- Kymlicka, W. (2010). État actuel du multiculturalisme au Canada et thèmes de recherche sur le multiculturalisme canadien 2008-2010. *Canadian journal for social research. Revue canadienne de recherche sociale*, 51. Récupéré de : <http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/multi-etat/section1.asp>
- Labelle, M. et Dionne, X. (2011). *Les fondements théoriques de l'interculturalisme* (Rapport présenté à la Direction de la gestion de la diversité et de l'intégration sociale). Québec : Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles.
- Labelle, M., Milot, J. R. et Choquet, S. (dir.). (2014). *Immigration, diversité ethnoculturelle et citoyenneté* (Actes du colloque interdisciplinaire et international d'étudiants et de nouveaux chercheurs, 36). Montréal : Université du Québec à Montréal, Les Cahiers de la CRIEC.
- Labelle, M. et Rocher, F. (2011). Les limites indépassables de l'interculturalisme en contexte canadien : un chemin semé d'embûches. Dans G. Bouchard, G. Battaini-Dragoni, C. Saint-Pierre, G. Nootens et F. Fournier (dir.), *L'interculturalisme. Dialogue Québec-Europe*. (Actes du Symposium international sur l'interculturalisme. Contribution au chapitre 8 : Interculturalisme : perspectives, directions pour l'avenir). Montréal, QC : L'Interculturalisme.
- Laferrrière, T. (2005). Les communautés d'apprenants en réseau au bénéfice de l'éducation. *Encounters On Education*, 6, 5-21.
- Laferrrière, T., Allaire, S., Hamel, C. Gervais, F., Boutin, P. A., Perreault, C., Walters, K., & Labonté-Hubert, É. (2014). Communautés d'apprentissage et d'élaboration de connaissances interreliées à l'échelle internationale : perspectives socioculturelles appliquées en classes primaires et secondaires. In A. Pilote (Ed.), *Francophones et citoyens du monde : Éducation, identités et engagement* (pp. 143-164). Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laferrrière, T., & Allaire, S. (2010). Développement professionnel d'enseignantes et d'enseignants : les passeurs de frontière qui façonnent l'École éloignée en réseau. *Éducation et formation*, e293, 5, 102-120.
- Landry, N. (2006). *Vers une classification du domaine perceptuel en éducation pré primaire : proposition d'un construit théorique* (Thèse de doctorat en éducation inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.

- Landry, N. et Auger, R. (2003). *Exploration de la littérature portant sur le thème de la recherche théorique en éducation : Mise à l'essai de stratégies de constitution de corpus* (RT_LABFORM300103). Montréal : Laboratoire d'analyse de données et de formation en mesure et évaluation.
- Landry, N. et Auger, R. (2007). Un cycle de modélisation comme méthodologie supportant l'élaboration d'un construit théorique en recherche en éducation. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(3), 1-27.
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif* (Rapport de recherche). Montréal : Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques.
- Larochelle-Audet, J., (2014). *Acteurs du milieu universitaire et formation initiale à la diversité ethnoculturelle en enseignement : entre engagement et institutionnalisation*. (Mémoire de maîtrise en éducation inédit). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Larouche, C., Savard, D., Héon, L. et Moisset, J. J. (2012). Typologie des conceptions des universités en vue d'en évaluer la performance : rendre compte de la diversité pour en saisir la complexité. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(3), 45-64.
- Leeds-Hurwitz, W. et Stenou, K. (2013). *Compétences interculturelles. Cadre conceptuel et opérationnel*. (Brochure de synthèse établie sur les compétences interculturelles). Paris : UNESCO.
- Legault, G. A., Jutras, F. et Desaulniers, M. P. (2003). Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? *Éducation et francophonie*, 30(1), 26-44.
- Legendre, M. F. (2007). L'évaluation des compétences professionnelles. Dans L. M. Bélaïr, D. Laveault et C. Lebel. *Les compétences professionnelles en enseignement et leur évaluation* (pp. 169-179). Ottawa : University of Ottawa Press.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3^e éd.). Montréal, QC : Guérin.

- Legendre, R. (2013). *Méthode de l'anasynthèse : notes de cours, DME9100*. [Stage de recherche I doctoral]. Centre d'Études, de Recherches et de Consultations Lexicologiques en Éducation. (CERCLE). Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Lepage, M., Karsenti, T. et Grégoire, P. (2015). La formation pratique et les stages au Québec. *Formation et profession*, 23(3), 187-193.
- Lepage, M. et Karsenti, T. (2007). Le système d'éducation et la formation des enseignants au Québec. Dans T. Karsenti, R. P. Garry, J. Bechoux et S. Tchameni Ngamo (dir.). *La formation des enseignants dans la francophonie : diversités, défis et stratégies d'action* (p. 219-235). Montréal, QC : Alliance Universitaire Française.
- Mangenot, F. et Dejean-Thircuir, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. Dans S. Canelas-Trevisi et al. (Dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*, (pp. 335-351). Grenoble : Ellug.
- Marcotte, G. (2006). *Manifeste du mouvement Humanisation-Un sens et une direction pour l'humanité*. Paris : Humanisation.
- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Mc Andrew, M. (1995). Multiculturalisme canadien et interculturalisme québécois : mythes et réalités, Dans M. Mc Andrew, O. Galatanu et R. Toussaint (dir.), *Pluralisme et éducation. Politiques et pratiques au Canada, en Europe et dans les pays du sud*. T. 1. Montréal et Paris : Faculté des sciences de l'éducation/Association francophone d'éducation comparée.
- Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal, QC : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2006). Éducation à la citoyenneté et éducation interculturelle : le cas québécois. Dans Y. Lenoir et C. Xypas (dir.), *Éducation à la citoyenneté et diversité culturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mc Andrew, M. (2008). Une réflexion sur la formation des intervenants. Dans M. McAndrew, M. Milot, J. Imbeault et P. Eid (dir.), *L'accommodement raisonnable et la diversité religieuse à l'école publique* (p. 135-156). Montréal, QC : Édition Fides.

- Mc Andrew, M. (2010). *Les majorités fragiles et l'éducation : Belgique, Catalogne, Irlande du Nord, Québec*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Mc Andrew, M. (2011). *L'éducation au Québec contribue-t-elle au développement d'une société pluraliste et inclusive? Les acquis et les limites*. (Contribution au chapitre 5 : Pratiques interculturelles en éducation, Symposium international sur l'interculturalisme).
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2010). Trente ans d'adaptation institutionnelle à la diversité en milieu scolaire : bilans et défis. *Nos diverses cités* (7), 129-135.
- Mc Andrew, M., Borri-Anadon, C., Larochelle-Audet, J. et Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : un premier bilan. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon, *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 85-103). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Messier, G. (2014). *Proposition d'un réseau conceptuel initial qui précise et illustre la nature, la structure ainsi que la dynamique des concepts apparentés au terme méthode en pédagogie*. (Thèse de doctorat en éducation inédite). Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Messier, G. et Dumais, C. (2016). L'anasyntèse comme cadre méthodologique pour la recherche théorique: deux exemples d'application en éducation. *Recherches qualitatives*, 35(1), 56-75.
- Meunier, O. (2007). *Approches interculturelles en éducation. Étude comparative internationale*. Les dossiers de la veille. Lyon : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Milan, A. (2011). *Migrations : internationales, 2009*. Ministère de l'Industrie. Statistiques Canada.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *Prendre le virage du succès. Plan d'action ministériel pour la réforme de l'éducation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998a). *Une école d'avenir — Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (1998b). *Prendre le virage du succès — Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). *Orientations pour la formation continue du personnel enseignant. Choisir plutôt que subir le changement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2000). *Programme de formation de l'école québécoise*, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Attirer, former et retenir des enseignants de qualité au Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Le nouveau pédagogue — Ce qui définit « le changement » préscolaire • primaire • secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2007). *Programme de formation de l'école québécoise ; Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec. (2008a). *La formation à l'enseignement. Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008b). *La formation générale des jeunes — L'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013a). *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle — Rapport d'évaluation*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013b). *Rapport annuel de gestion 2012-2013*. Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement. Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014a). *Rapport d'évaluation — Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle, 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2014b). *Formation des enseignants*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2006). *Profession d'enseignant*. Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : www.immigration-quebec.gouv.qc.ca/fr/emploi/professions-metiers/profession-enseignant.html
- Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles. (2008). *La diversité : une valeur ajoutée. Politique gouvernementale pour favoriser la participation de tous à l'essor du Québec*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2006). *Fondements de la société québécoise. Valeurs communes de la société québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2015). *Un Québec interculturel, pluriel et inclusif. Vers une nouvelle politique québécoise en matière d'immigration, de diversité et d'inclusion* (Cahier de consultation publique). Québec : Gouvernement du Québec. Récupéré de : http://www.micc.gouv.qc.ca/publications/fr/dossiers/CAH_ConsultationMIDI_Politique.pdf
- Moldoveanu, M. (2011). Processus de développement des compétences professionnelles de futurs enseignants : regards croisés. Dans M. Moldoveanu (dir.), *Les compétences des acteurs de l'éducation : perspectives internationales*. (p. 159-176). Montréal, QC : Éditions Peisaj.
- Moolenaar, N. M., Slegers, P. J. et Daly, A. J. (2012). Teaming up : Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 28(2), 251-262.
- Morales, A. (2012). *Étude comparée de la formation initiale des enseignants du primaire au Québec et en Finlande* (Mémoire de maîtrise en éducation inédit). Université de Montréal.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis*. Bern : Peter Lang.

- Narcy-Combes, M. F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 28(1), 93-104.
- Noël, M. J. (2008). *Modélisation des conséquences pédagogiques induites par des incapacités intellectuelles et auditives chez l'élève* (Mémoire inédit de maîtrise en sciences de l'éducation). Montréal, QC : Université de Montréal.
- Nokam, N. T. (2011). *Les compétences : approche, référentiel et évaluation — Du concept à la mise en œuvre*. Montréal : MATI. Récupéré de : http://www.matimtl.ca/journee2011/docs/Competence_MATI2011_NTN.pdf
- Norman, J. P. et Feiman-Nemser, S. (2005). Mind Activity in Teaching and Mentoring. *Teaching and Teacher Education*, (21), 679-697.
- 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.
- Orellana, I. (2002). La communauté d'apprentissage en éducation relative à l'environnement : signification, dynamique, enjeux. Thèse de doctorat inédite en éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Parenteau, D. (2010). Les critiques du multiculturalisme canadien. *L'Action nationale*. Récupéré de : <http://bit.ly/1wrsYYk>
- Pfister, G. B., Flamigni, E. et Caprani, I. (2012). Des enseignants bien seuls face aux enjeux de la diversité. *Prisme*, 17, 19-21.
- Potvin, M. (2013). L'éducation inclusive et antidiscriminatoire : fondements et perspectives. Dans M. Mc Andrew, M. Potvin et C. Borri-Anadon (dir.), *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité : recherche, formation, partenariat* (p. 9-26). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, M. (2015). Interethnic relations and racism in Quebec. Dans S. Gervais et C. Kirkey (dir.) J. Rudy, *Quebec questions : Quebec studies for the Twenty-First century* (2e éd.) (p.267-286). Oxford, Royaume-Uni: Oxford University Press.
- Potvin, M., Larochelle-Audet J., Borri-Anadon, C., Armand, F. et Steinbach, M. (2015). *Rapport du groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Montréal, Québec : Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE).

- Prud'homme, L. et Ramel, S. (2013). *La formation à l'enseignement face au phénomène de la diversité : exploration de la recherche et de l'innovation en formation initiale* (Colloque 532. 81e du Congrès de l'ACFAS). Québec.
- Ragoonaden, K. O. (2012). La compétence interculturelle et la formation initiale : le point sur le CECR et l'IDI. *Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 86-105.
- Raïche, G. et Noël-Gaudreault, M. (2008). Article de recherche théorique et article de recherche empirique : particularités. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 485-490.
- Richard, M. et Bissonnette, S. (2013). Le cours en ligne. L'enseignement efficace : fondements et pratiques. Vers un changement de paradigme en formation continue des enseignants ? Une étude exploratoire. *Formation et profession*, 21(2), 88-100.
- Rocher, F., Labelle, M., Field, A. M. et Icart, J. C. (2007). *Le concept d'interculturalisme en contexte québécois : généalogie d'un néologisme*. (Rapport présenté à la Commission de Consultation sur les Pratiques d'Accommodement Reliées aux Différences Culturelles (CCPARDC)).
- Rocher, F. et White, B. W. (2014). L'interculturalisme québécois dans le contexte du multiculturalisme canadien. *Étude IRPP*, 49, 1-42. Montréal, QC : Institut de recherche en politiques publiques.
- Ryan, P. (2010). *Multicultiphobia*. Toronto: University of Toronto Press.
- Sanchez-Mazas, M. et Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action : comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène ? *Alterstice*, 1(1), 35-46.
- Savoie-Zajc, L. (2010). Les dynamiques d'accompagnement dans la mise en place de communautés d'apprentissage Travail en communautés, collaboration et partenariats pour le développement professionnel des enseignants. *Éducation et formation*, e293, 9-21.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd.). Saint-Laurent : ERPI.
- Sawyer, K. (2007). *Group genius: The creative power of collaboration*. New York: Basic Books.

- Schillings, P. et Poncelet, D. (2011). *Une recherche-action pour développer les capacités de compréhension de l'écrit en 1^{er} accueil. Premier bilan.* (Recherche No 102/03).
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.
- Silvern, L. C. (1972). *Systems engineering of education V: Qualitative concepts for education.* Los Angeles: Education and Training Consultants Co.
- Simard, C., Dufays, J. L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). *Didactique du français langue première.* Bruxelles : De Boeck.
- Sleeter, C. (2009). Developing teacher epistemological sophistication about multicultural curriculum: A case study. *Action in Teacher Education*, 31(1), 3-13.
- Spitzberg, B. et Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. Dans D. Deardorff (dir.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (p. 1-52). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Statistique Canada. (2010). *Projections de la diversité de la population canadienne, 2006 à 2031*, 91(551), « issu du numéro 10 ».
- Statistique Canada. (2011). *Immigration et diversité ethnoculturelle au Canada. Enquête nationale auprès des ménages*, 99(010) « issu du numéro 10 », 1-24.
- 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.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux. Perspectives internationales.* Paris : Presses universitaires de France.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement.* Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Theyre, S. (2011). *Multiculturalisme versus interculturalisme : quelle approche adopter en management des organisations ?* Versailles : Centre de ressources en économie et gestion (CREG).
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise.* Montréal : Presses de l'Université du Québec.

- Toussaint, P., Fortier, G., et Lachance, L. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation : quelles compétences pour les futures enseignantes et futurs enseignants ? Rapport de recherche*. Groupe de recherche sur la formation initiale et continue du personnel enseignant. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Toussaint, P., Martiny, C., Fortier, G., Raïche, G., Bissonnette, M. et Ouellet, F. (2012). *Rapport de la recherche sur la persévérance et la réussite scolaires de jeunes dans les milieux où immigration et défavorisation se conjuguent : soutien au milieu scolaire et aux parents dans le développement d'interventions pédagogiques et sociales adaptées : Des écoles secondaires francophones, publiques et pluriethniques semblables mais différentes*. Montréal, QC : Université du Québec à Montréal.
- Université de Montréal. (2015a). *Baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire*. Récupéré de : http://www.progcours.umontreal.ca/programme/index_fiche_prog/182010_struct.html
- Université de Montréal. (2015b). *Études*. Récupéré de : <http://www.etudes.umontreal.ca>
- Université de Montréal (2007). *Règlement des études de premier cycle*. Récupéré de : <http://secretariatgeneral.umontreal.ca/documents-officiels/reglements-et-politiques/reglement-des-etudes-de-premier-cycle/>
- Université de Montréal (s.d.). *Diversité sociale et ethnoculturelle au primaire* (Fiche du cours PPA3205). Récupéré de : <https://admission.umontreal.ca/cours-et-horaires/cours/ppa-3205/>
- Université du Québec à Montréal. (2012) Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (formation initiale). Récupéré de : <http://www.programmes.uqam.ca/7693>
- Université du Québec à Montréal (2013). Grille de coévaluation du stage DDM 4500 Insertion professionnelle.
- Université du Québec à Montréal (s.d.1). *Éducation et pluriethnicité au Québec — Cours ASC2047*. Récupéré de : <http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=ASC2047>
- Université du Québec à Montréal (s.d.2). *Problématiques interculturelles à l'école québécoise — Cours ASC6003*. Récupéré de : <http://www.etudier.uqam.ca/cours?sigle=ASC6003>

- Université de Sherbrooke. (2011). *Baccalauréat en enseignement au préscolaire et au primaire*. Récupéré de : <http://www.usherbrooke.ca/programmes/fac/education/1er-cycle/bac/enseignement-prescolaire-primaire/>
- Université de Sherbrooke. (s.d.). *Éducation interculturelle — Cours PED415*. Récupéré de : <http://www.usherbrooke.ca/fiches-cours/ped415>
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Van Der Maren, J. M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2e éd.). Montréal : Presses de l'Université de Montréal.
- Van Garderen, D., Stormont, M. et Goel, N. (2012). Collaboration between general and special educators and student outcomes: A need for more research. *Psychology in the Schools*, 49(5), 483-497.
- 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.
- Vescio, V., Ross, D. et Adams, A. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning, *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 80-91.
- Vienneau, F. (2011). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. (2^e éd.). Montréal, QC : Morin.
- White, B. W. et Emongo, L. (2010). *Vers un courant interculturel*. Montréal : Laboratoire de recherche en relations interculturelles.
- White, B. W., Gratton, D. et Rocher, F. (2015). *Les conditions de l'inclusion en contexte interculturel* (Mémoire). Présenté à la Commission des relations avec les citoyens.
- Wong, L. (2008). Multiculturalism and ethnic pluralism in sociology: An analysis of the fragmentation position discourse, *Canadian Ethnic Studies / Études ethniques au Canada*, 40(1), 11-32.
- Yin, R. K. (2012). *Applications of case study research*, (3e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Zapata, M. E. et Carignan, N. (2012). Les jumelages linguistiques : une expérience d'interculturalité à Montréal. *Diversité canadienne/Canadian Diversity*, 9(2), 52-56. (RSC).