

UNIVERSITE DU QUEBEC A MONTREAL

LA LEÇON DE DISCRIMINATION, UN OUTIL DE SENSIBILISATION POUR
S'APPROPRIER LA COMPETENCE INTERCULTURELLE :
ANALYSE DE CONTENU DE REFLEXIONS ECRITES D'ETUDIANTS
EN FORMATION A L'ENSEIGNEMENT

MEMOIRE
PRESENTE
COMME EXIGENCE
DE LA MAITRISE EN EDUCATION

PAR
PAULE-CARMEL PIERRE-VICTOR

DECEMBRE 2014

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

J'exprime toute ma reconnaissance à ma directrice de recherche, madame Nicole Carignan pour avoir accepté de diriger mon mémoire. Grâce à sa méthode de travail et à sa patience, j'ai pu mener ce mémoire à terme. Les nombreux échanges avec elle furent passionnants et inspirants.

Je désire également remercier les membres de mon jury, madame Sonia Fournier professeure à l'Université du Québec à Rimouski et madame Gina Thésée professeure à l'Université du Québec à Montréal pour la pertinence de leurs suggestions et de leurs commentaires. Elles m'ont soutenue dans ma démarche et m'ont conseillée, notamment lors de mon Séminaire de projet de recherche.

Je remercie tous les enseignants des cours de la maîtrise en éducation à l'UQAM qui m'ont certainement préparée à cheminer dans cette aventure ainsi qu'à tous les étudiants du cours de pluriethnicité qui ont si généreusement accepté de participer à la collecte de données.

À tous ceux qui m'ont apporté leur soutien moral et affectif, je vous remercie. Sans votre support, je n'aurais pas pu surmonter les moments difficiles.

Finalement, ce mémoire est spécialement dédié à mes parents, Jeanty-Paul et Micheline, qui m'ont toujours encouragée à aller plus loin. Sans leur sacrifice, je ne serais pas la personne que je suis aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	ii
LISTE DES FIGURES.....	vii
LISTE DES TABLEAUX.....	viii
LISTE DES VIGNETTES.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES.....	x
RÉSUMÉ.....	xii
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE 1	
ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET RECENSIONS DES ÉCRITS	3
1.1 Canada et Québec sociétés d'accueil : perspectives historiques	3
1.1.1 Histoire de l'immigration canadienne	4
1.1.2 Histoire de l'immigration québécoise.....	6
1.1.3 Présence immigrante : richesse ou menace ?.....	8
1.1.4 Situation de la discrimination au Canada et au Québec	12
1.2 Multiculturalisme et interculturalisme	13
1.3 Proposition du projet de Loi 60 sur les valeurs québécoises	15
1.4 Contexte de l'école québécoise	18
1.4.1 Impact de la Loi 101 sur les milieux scolaires	18
1.4.2 Déconfessionnalisation de l'école	19
1.4.3 Élèves.....	20
1.4.4 Enseignants	23
1.4.5 Plan d'action intégration et éducation interculturelle (1998)	24
1.5 Programme de formation de l'école québécoise.....	25
1.6 Formation à l'enseignement	27
1.7 Formation à l'interculturel.....	28
1.8 Défis à relever pour contrer la discrimination dans la pratique enseignante.....	29
1.9 Question centrale de recherche.....	31

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE.....	32
2.1 Concepts pour la compréhension de la discrimination.....	32
2.1.1 Stéréotypes.....	33
2.1.2 Préjugés.....	34
2.1.3 Catégorisation sociale « Eux-Nous ».....	35
2.1.4 Contacts intergroupes	36
2.1.5 Discrimination et stigmatisation.....	37
2.1.6 Intimidation.....	39
2.2 Stratégies pédagogiques	41
2.3 Matière scolaire enseignée	42
2.4 Compétence interculturelle.....	43
2.5 Cadre de références théorique en vue d'expliquer la discrimination	46
2.6 Objectifs de recherche	48

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....	49
3.1 Type de recherche.....	49
3.1.1 Qualitative.....	49
3.1.2 Exploratoire	50
3.1.3 Descriptive	50
3.2 Collecte des données	51
3.2.1 Contexte de l'étude : description des cours ASC2047 et ASC6003.....	51
3.2.2 Choix du corpus : DVD La Leçon de discrimination (LLDD).....	52
3.2.3 Outils méthodologiques	54
3.2.4 Critères de scientificité	55
3.2.5 Considération éthiques.....	56
3.3 Traitement des données	57
3.3.1 Analyse de contenu.....	57
3.3.2 Compréhension de la discrimination en lien avec l'objectif 1	62
3.3.3 Identification des stratégies pédagogiques déclarées en lien avec l'objectif 2.....	63
3.3.4 Établissement des liens entre discrimination et stratégies pédagogiques (objectifs 3 et 4).....	64

3.3.5	Justification de l'analyse retenue.....	65
CHAPITRE IV		
PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR LA DISCRIMINATION		66
4.1	Stéréotypes et préjugés	68
4.2	Discrimination et catégorisation Eux-Nous.....	72
4.3	Discrimination et contact intergroupe	74
4.4	Types de discrimination et types de stigmatisation	76
4.5	Discrimination et intimidation.....	81
4.6	Synthèse.....	82
CHAPITRE V		
PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES		88
5.1	Stratégies pédagogiques impliquant l'objet des savoirs	89
5.1.1	Émilie veut sensibiliser ses élèves aux méfaits de la discrimination par la philosophie, le théâtre et la réflexion.....	90
5.1.2	Stéphane, victime de discrimination, veut expliquer la discrimination par des discussions et des projets de sensibilisation	91
5.1.3	Caroline a subi les effets de la discrimination et veut l'aborder au moyen d'exemples	92
5.1.4	Pour Maria, le contact intergroupe valorise les ressemblances	92
5.1.5	Vincent vit la discrimination et veut partager ses connaissances expérientielles...	93
5.1.6	Éric se sent mieux outillé pour expliquer la catégorisation « Eux-Nous ».....	94
5.1.7	Sarah a été intimidée et n'a pas peur de parler d'intimidation	94
5.2	Stratégies pédagogiques impliquant la matière scolaire enseignée	96
5.2.1	Julie utilise l'art dramatique pour traiter le thème de la discrimination	96
5.2.2	Louis utilise le français langue seconde pour parler de discrimination.....	97
5.2.3	Mike utilise l'éducation physique pour aborder la discrimination	98
5.3	Stratégies pédagogiques impliquant l'enseignant	99
5.3.1	Alexandra impose ses consignes disciplinaires sur le respect de la différence	99
5.3.2	Fatima prépare un éventail d'outils	100
5.4	Stratégies pédagogiques impliquant le milieu : la classe	101
5.4.1	Dan veut utiliser LLDD pour faire vivre l'expérience de discrimination	101

5.4.2	Martin veut réfléchir avec sa classe pour trouver ensemble des solutions	102
5.4.3	Isabelle veut que toutes ses activités reflètent la diversité culturelle	103
5.4.4	Carla veut rédiger un code de vie interculturel pour sa classe	103
5.5	Stratégies pédagogiques impliquant les élèves.....	104
5.5.1	Frédéric veut être équitable envers ses élèves	105
5.5.2	Linh veut former ses élèves à l'éducation interculturelle	105
5.5.3	François veut conscientiser ses élèves au phénomène de la discrimination.....	106
5.5.4	Monika veut sensibiliser ses élèves aux ravages de l'intimidation	106
5.5.5	Dimitri veut agir sur le comportement agressif de certains élèves.....	107
5.6	Synthèse.....	108
5.6.1	Stratégies pédagogiques et objet de savoir	110
5.6.2	Stratégies pédagogiques et élève	111
5.6.3	Stratégies pédagogiques et classe	112
5.6.4	Stratégies pédagogiques et matière scolaire enseignée	113
5.6.5	Stratégies pédagogiques et rôle de l'enseignant	114

CHAPITRE VI

DISCUSSION : LIEN ENTRE DISCRIMINATION ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (OBJECTIFS TROIS ET QUATRE)

6.1	Liens entre la compréhension de la discrimination et les stratégies pédagogiques déclarées par les enseignants.....	116
6.2	Appropriation de la compétence interculturelle par les futurs enseignants.....	119
6.2.1	Domaine des savoirs	120
6.2.2	Domaine du savoir-faire	121
6.2.3	Domaine du savoir être et savoir-agir.....	121
6.3	Limites de la recherche.....	125
	CONCLUSION	126
	BIBLIOGRAPHIE	131
	ANNEXES	143

LISTE DES FIGURES

Figures		page
1	Accommodements raisonnables pour motifs religieux	11
2	Cause(s) perçues de la discrimination, selon la langue maternelle des répondants au Québec	13
3	Situation pédagogique (inspiré de Legendre, 2005, p.1240).....	41
4	Cadre de références théorique proposé : compétence interculturelle à développer chez les étudiants en formation à l'enseignement.....	47
5	Modèle d'analyse de contenu proposé par l'Écuyer (1990) et adapté par Rocque (1994).59	
6	Exemple de vignette sur les stratégies pédagogiques déclarées.....	64
7	Rappel du cadre de références théorique sur la compétence interculturelle.....	67
8	Cadre de références théorique pour repérer les stratégies pédagogiques (inspiré du modèle de Legendre, 2005).....	89
9	Nouveau cadre de références théorique idéal	124

LISTE DES TABLEAUX

Tableaux	page
1.1.3a Nombre de personnes sélectionnées par le Québec.....	9
1.1.3b Immigrant admis au titre de la catégorie des gens d'affaires de 2000 à 2006 (Année d'imposition 2006).....	10
3.3.2 Grille de présentation des données sur la discrimination	62
4.1a Grille d'analyse pour les stéréotypes.....	68
4.1b Grille d'analyse pour les préjugés	70
4.2 Grille d'analyse pour la catégorisation « Eux-Nous ».....	73
4.3 Grille d'analyse pour le contact intergroupe	75
4.4a Grille d'analyse pour les types de discrimination	78
4.4b Grille d'analyse pour les types de stigmaté.....	80
4.5 Grille d'analyse pour l'intimidation	81
4.6 Grille synthèse de l'analyse sur la discrimination.....	84
5.6 Synthèse des stratégies pédagogiques en lien avec la discrimination	109
6.1 Répertoire des stratégies pédagogiques déclarées.....	117

LISTE DES VIGNETTES

Vignettes		page
1	Émilie	90
2	Stéphanie	91
3	Caroline	92
4	Maria.....	92
5	Vincent	93
6	Éric	94
7	Sarah.....	94
8	Julie.....	96
9	Louis.....	97
10	Mike.....	98
11	Alexandra	99
12	Fatima	100
13	Dan	101
14	Martin	102
15	Isabelle.....	103
16	Carla	103
17	Frédéric.....	105
18	Linh.....	105
19	François	106
20	Monika.....	106
21	Dimitri	107

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

BDIM	Banque de données longitudinales sur les immigrants
CEETUM	Centre d'études ethniques des universités montréalaises
CSDM	Commission scolaire de Montréal
CSE	Conseil supérieur de l'Éducation
DÉFS	Département d'éducation et formation spécialisées
EDE	Enquête sur la diversité ethnique
EPEP	Éducation préscolaire et enseignement primaire
FCRR	Fondation canadienne des relations raciales
FLS	Français langue seconde
LEM	Laboratoire d'enseignement multimédia
LLDD	La leçon de discrimination
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
MICC	Ministère de l'Immigration et des Communautés Culturelles
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
MIQ	Ministère de l'Immigration du Québec
MRCI	Ministère des Relations avec les Citoyens et de l'Immigration
n. p.	non paginé
UQAM	Université du Québec à Montréal

« Il est plus facile de désintégrer un atome qu'un préjugé ».

Albert Einstein

RÉSUMÉ

Cette étude vise à analyser le contenu des réflexions écrites d'étudiants en formation à l'enseignement à l'UQAM. Sachant que la question centrale est « Quelles sont les réactions des étudiants en formation à l'enseignement en termes de la compréhension des préjugés et de la discrimination dans le cadre d'une formation soutenue par le visionnement du DVD *La leçon de discrimination* utilisé comme un outil de sensibilisation ? » Le premier chapitre propose la recension des écrits afin d'élaborer les éléments de la problématique et les questions de recherche. Le deuxième chapitre a pour objet de présenter le cadre de références théorique en lien avec le phénomène de la discrimination et les objectifs visés par la recherche. Le troisième chapitre définit les choix méthodologiques, notamment le type de recherche, les outils méthodologiques et le traitement des données avant d'en exposer les limites. Le quatrième chapitre propose l'analyse des données sur les thèmes reliés au mécanisme de la discrimination. Le cinquième chapitre présente l'analyse des données sur les stratégies pédagogiques déclarées. Le sixième chapitre amène la discussion qui établit des liens entre ce qui est dit sur la discrimination et ce qui est déclaré comme étant des choix de stratégies pédagogiques, et l'appropriation de la compétence interculturelle. L'étude montre en effet que les futurs enseignants doivent être formés pour développer la compétence interculturelle. Enfin, cette étude permet de mieux comprendre les réactions des étudiants en formation à l'enseignement ainsi que les stratégies pédagogiques qu'ils déclarent utiliser pour réduire les préjugés et la discrimination.

Mots clés : discrimination, compétence interculturelle, éducation interculturelle, formation à l'enseignement, stratégie pédagogique.

INTRODUCTION

Selon Blier et De Royer (2001), Brown (2000), et McLemore, Romo et Gonzalez (2001), lorsqu'il est question de l'immigration, les conflits, la discrimination et le racisme sont des phénomènes qui se retrouvent dans toutes les sociétés. En tant que société pluriethnique, le Québec doit harmoniser les relations entre ses différents groupes culturels, tels que la majorité francophone et les minorités anglophones, les communautés culturelles issues de l'immigration ainsi que les Autochtones. Avec l'adoption de la loi 101 en 1977 qui vise la francisation de tous les élèves issus de l'immigration, l'école québécoise, qui connaît une transformation de la diversité ethnoculturelle du personnel enseignant et des élèves, est au cœur des débats politiques, sociaux et culturels.

Ainsi, la diversité qui caractérise la société québécoise doit se refléter dans la formation à l'enseignement en général et la formation à l'interculturel en particulier. Bien entendu, dire que la société et l'école sont transformées avec le temps ne suffit pas à mesurer les enjeux de la diversité culturelle. Cette question, souvent analysée sous l'angle de l'intégration par les chercheurs¹ québécois, insiste davantage sur le projet migratoire des familles immigrantes à l'égard de l'éducation et de la scolarisation de leurs enfants (Hohl, 1994; Mc Andrew, 2001). Déjà, les études de Hohl (1994) ainsi que de Hohl et Normand (1996) se penchaient sur les représentations des enseignants à l'égard des immigrants et des minorités. Cependant, à notre connaissance, peu d'écrits révèlent les réactions d'étudiants en enseignement en termes de compréhension des préjugés et de la discrimination. À notre connaissance, aucune étude n'a, jusqu'à ce jour, analysé les réactions des étudiants en enseignement dans le cadre d'une formation soutenue par le

¹ Dans ce mémoire, le masculin est utilisé sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.

² La marque du pluriel dans la langue inuktitut diffère de celle préconisée par l'Office de la langue

visionnement du DVD *La leçon de discrimination* utilisé comme outil de sensibilisation. Dans ce documentaire, une enseignante de troisième année du primaire présente une expérience à ses élèves : en divisant sa classe en deux groupes, elle instaure un climat de suspicion qui conduit les élèves à qui elle accorde des privilèges à discriminer ceux qui sont dévalorisés. L'expérience proposée par cette enseignante rappelle que face à la réalité pluriethnique au Québec, il est incontournable pour tous les acteurs scolaires de se soucier de débusquer la discrimination, l'injustice et l'iniquité, car l'école est le premier lieu de socialisation des élèves.

Dans le premier chapitre, ce mémoire propose la recension des écrits afin d'élaborer les éléments de la problématique et de la question centrale de recherche. Le deuxième chapitre a pour objet de présenter le cadre de références théorique en lien avec le phénomène de la discrimination, les définitions des concepts et des théories ainsi que les objectifs visés par la recherche lesquels découlent de la question centrale. Le troisième chapitre, qui est celui de la méthodologie, définit le type de recherche, les éléments de la collecte de données ainsi que le traitement des données. Le quatrième chapitre présente les données sur la discrimination en reprenant les unités de sens afin de répondre au premier objectif. Le cinquième chapitre présente les données sur les stratégies pédagogiques déclarées afin de répondre au deuxième objectif. Le sixième chapitre répond au troisième et au quatrième objectif de la recherche et élabore la synthèse qui permet l'appropriation de la compétence interculturelle par les futurs enseignants des domaines du savoir, savoir-faire et savoir-agir. Finalement, la conclusion reprend brièvement la démarche effectuée et propose des pistes d'intervention pour faire de *La leçon de discrimination* un outil pédagogique de réflexion et d'action dans la formation de futurs enseignants pour qu'ils deviennent « interculturellement compétents ».

CHAPITRE 1

ÉLÉMENTS DE PROBLÉMATIQUE ET RECENSIONS DES ÉCRITS

Le premier chapitre comprend les parties suivantes : les perspectives historiques du Canada et du Québec comme sociétés d'accueil (1.1); le multiculturalisme et l'interculturalisme (1.2); la proposition du projet de Loi 60 sur les valeurs québécoises (1.3); le contexte de l'école québécoise (1.4); le programme de formation de l'école québécoise (1.5); la formation à l'enseignement (1.6); la formation à l'interculturel (1.7); les facteurs expliquant les défis à relever pour contrer la discrimination dans la pratique enseignante (1.8) et la question centrale de recherche (1.9).

1.1 Canada et Québec sociétés d'accueil : perspectives historiques

Bien avant l'arrivée des Européens, les premières Nations et les Inuit²s sont arrivés en Amérique il y a plus de 12 000 ans. Avant 1650, l'histoire est marquée par le style de vie, les croyances, l'occupation du territoire, les conceptions des rapports sociaux et les réseaux d'échange fondés sur le troc des peuples autochtones. Entre 1608 et 1750, 10 000 à 60 000 personnes s'installent en Nouvelle-France (Berthelot, 1991). Puis, la promesse de terres fertiles gratuites, entre 1769 et 1774, attire environ 20 000 immigrants arrivant des îles Britanniques. Selon Berthelot (1991), toutes les personnes qui se sont établies sur les territoires de la Nouvelle-France et ceux de la Colonie anglaise pourraient être qualifiées d'immigrants.

Afin de saisir que le phénomène de l'immigration n'est pas nouveau ni au Canada ni au Québec, la section 1.1 présente l'histoire de l'immigration canadienne (1.1.1), l'histoire de l'immigration québécoise (1.1.2); la présence immigrante : richesse ou menace? (1.1.3) et la situation de la discrimination au Canada et au Québec (1.1.4).

² La marque du pluriel dans la langue inuktitut diffère de celle préconisée par l'Office de la langue qui privilégie d'ajouter un « s » pour indiquer le pluriel. Cependant, en inuktitut le terme « inuit » est déjà mis au pluriel. Le singulier est « inuk ».

1.1.1 Histoire de l'immigration canadienne

L'arrivée d'immigrants contribue à la richesse et au développement économique du Canada (Sabatier et Berry, 1994). Ce n'est pas pour rien que le premier ministre de l'Immigration voit le jour avec l'avènement de la Confédération en 1867. La sélection des immigrants jusqu'au milieu des années 1860 favorise les personnes issues des deux peuples dits fondateurs : les Anglais et les Français. Ce favoritisme entraîne l'imposition d'une taxe d'entrée aux personnes provenant de l'Orient (les Chinois) entre 1885 et 1923. Les Asiatiques sont soumis à une discrimination légalisée, surtout à l'époque du recrutement pour la construction du *Canadian Pacific Railway*. Jugées inférieures aux personnes d'ascendance européenne, les autorités canadiennes leur imposent une taxe d'entrée de 50 dollars par ouvrier. En 1908, cette taxe atteint 500 dollars, « après que de violentes manifestations eurent conduit au pillage des quartiers chinois et japonais de Vancouver » (Berthelot, 1991, p.11). Leurs conditions de vie ne s'améliorent pas puisqu'ils acceptaient déjà des salaires inférieurs à ceux des Canadiens pour l'exécution d'un même travail. À cette époque, des « Canadiens blancs » répandaient l'idée que ces immigrants venaient voler leur travail.

Par la suite, une loi canadienne adoptée en 1908 impose une taxe spéciale de 200\$ à tout Indien venant des Indes. Les autorités gouvernementales avaient imposées la condition que le voyage en direction du Canada devait être fait sans escales. En conséquence, la deuxième condition est plus difficile à remplir puisque le transport direct entre l'Inde et le Canada n'existait pas à cette époque, plusieurs d'entre eux périrent en mer lors du retour (Jutras, 1989, cité dans Berthelot, 1991). Quant aux Noirs, ils subissent également la discrimination sous prétexte qu'ils sont biologiquement incapables de s'acclimater aux durs hivers canadiens.

Entre 1901 et 1911, grâce à l'arrivée des Européens, la population canadienne passe de 5,3 à 7,2 millions d'habitants. De ce nombre, 41% regroupent l'immigration d'origine britannique et 32% l'immigration d'origine américaine. Sans oublier, que durant cette période plus de trois millions d'immigrants entrent au pays, dont plus de 400 000 dans la seule année 1913 (Berthelot, 1991). Après la Première Guerre mondiale, le gouvernement canadien considère, comme des ennemis, de nombreux Canadiens nés en Allemagne, dans l'Empire Autro-Hongrois, en Hongrie, en Tchécoslovaquie, en Roumanie, en Pologne et en Ukraine. Puis, la grande dépression économique de 1929 entraîne un ralentissement des activités industrielles provoquant la mise à pied de nombreux travailleurs. En l'absence de nouvelles mesures sociales pour pallier cette crise, le Canada expulse plus de 25 000 personnes immigrantes en chômage vers leur pays d'origine entre 1930 et 1934 (CEQ-CSN, 1979, cité dans Berthelot, 1991).

En 1939, le déclenchement de la Deuxième Guerre mondiale a un impact sur la sélection des immigrants. De ce fait, les frontières canadiennes sont presque fermées à la suite du décret de 1931 qui interdit le débarquement des immigrants de toutes catégories. Cette politique occasionne le refoulement de milliers de réfugiés juifs qui fuient les nazis. Qui dit choix d'immigrants, dit critères de sélection. De plus, en 1962, le Canada propose une réforme de sa politique d'immigration. Selon Knowles (2000), « les nouveaux règlements favorisent la sélection des immigrants non sur leurs origines nationales et raciales, mais plutôt sur l'éducation et les compétences ou les qualités professionnelles et techniques » (p.81). Dorénavant, l'admissibilité de tout immigrant qui est non parrainé doit être considérée indépendamment de sa couleur, de sa race ou de son origine nationale. Trois conditions se posent :

- 1) qu'un emploi précis lui soit réservé au Canada ou qu'il soit capable de subvenir à ses besoins jusqu'à ce qu'il trouve un emploi, 2) qu'il ne soit ni un criminel ni un terroriste et 3) qu'il ne souffre pas d'une maladie qui menace la santé publique. Un seul vestige de véritable discrimination demeurait, et c'était la disposition qui permettait aux immigrants européens

et des Amériques de parrainer un plus grand nombre de parents. Cette clause allait être supprimée cinq ans plus tard, dans le *Règlement sur l'immigration* de 1967 (Canada, archives nationales, PA 181041).

Une fois l'entrée en vigueur de ces règlements en février 1962, le Canada se place en tête de liste des trois grands pays d'accueil en matière d'immigration internationale avec les États-Unis et l'Australie. La nouvelle réglementation change les critères d'admissibilité en acceptant des immigrants indépendamment de leur race, de leur origine ou de leur pays. Cette nouvelle réalité favorise l'expansion économique ainsi que la modernisation du Canada. Bruce (1995) et Mercer (1995) disent que, de 1990 à 1995, les minorités visibles représentent plus de la moitié des nouveaux arrivants. Cependant, malgré le mythe fondateur du Canada comme pays accueillant, les études démontrent que les préjugés et la discrimination nuisent à l'intégration des immigrants et des minorités visibles qui sont, selon Statistique Canada (2009),

les personnes, autres que les Autochtones, qui ne sont pas de race blanche ou qui n'ont pas la peau blanche ». Il s'agit principalement des groupes suivants: Chinois, Sud-Asiatique, Noir, Arabe, Asiatique occidental, Philippin, Asiatique du Sud-Est, Latino-Américain, Japonais et Coréen.

En 2002, les résultats de l'enquête sur la diversité ethnique (EDE) ont révélé que la discrimination ou les traitements injustes ressentis varient beaucoup selon le statut d'une personne reconnue comme membre d'une minorité visible.

1.1.2 Histoire de l'immigration québécoise

Au XVI^e siècle, les Français qui croient conquérir un nouveau territoire réalisent que des Autochtones y sont déjà établis. Entre 1816 et 1851, environ un million d'immigrants provenant des îles Britanniques, de l'Écosse et de l'Irlande débarquent à Québec, à Montréal et dans les ports de l'Atlantique. Après la Première Guerre

mondiale, le paysage ethnique de Montréal se transforme. Selon Linteau (1982), les allophones, soit ceux qui n'ont ni le français ni l'anglais comme langue maternelle, représentent 12% de la population des villes en 1921. À cette époque, les Juifs et les Italiens sont les deux groupes immigrants les plus importants. La fin de la Deuxième Guerre mondiale marque un nouveau mouvement migratoire vers l'Amérique.

Par ailleurs, la révolution tranquille est une période de changement pour le Québec. Dans les années 1960, l'immigration participe au développement du Québec moderne en accueillant des immigrants pour enseigner dans les institutions d'enseignement, pour œuvrer dans les hôpitaux et pour construire les grands chantiers d'infrastructure. Puis, en 1968, le gouvernement crée son ministère de l'immigration (MIQ) pour répondre aux besoins en main-d'œuvre et pour assurer le poids démographique des francophones dans l'ensemble canadien (Pâquet, 1997). En outre, trois ententes fédérales-provinciales (les ententes Cloutier-Lang de 1971, Bienvenue-Andras de 1975 et Couture-Cullen de 1978) viennent renforcer les pouvoirs du Québec en matière d'immigration. En 1991, la dernière entente McDougall-Gagnon-Tremblay confère au Québec « l'entière responsabilité de sélectionner et d'intégrer les immigrants travailleurs et les immigrants d'affaires. Conséquemment, le Québec vise à sélectionner 25% de l'immigration canadienne en raison de son poids démographique à l'intérieur du Canada » (Gaudet, 2005, p.30). Cependant, le Québec reste hésitant à accueillir des immigrants bien que pour maintenir son poids dans l'espace canadien, l'accueil et la rétention des immigrants sont essentiels.

Tout comme dans le reste du Canada, la population immigrante se diversifie. À titre d'exemple, rappelons qu'au Québec la population musulmane a doublé entre 2001 et 2011 passant de 108 620 en 2001 à 243 430 en 2011 tandis que la population

juive est passée de 108 620 à 85 105 pour la même période. Ces mouvements migratoires suscitent un questionnement sur la présence des immigrants.

1.1.3 Présence immigrante : richesse ou menace ?

La question de la menace ou de la richesse relativement à la diversité ethnoculturelle est abordée sous plusieurs aspects : poids démographique, intégration, choix des immigrants, vieillissement de la population, fécondité des femmes québécoises et accommodement raisonnable.

Depuis 1980, le Canada et le Québec développent des politiques en matière de droits de la personne, de l'immigration, de l'intégration, de l'équité à l'emploi et des rapports entre les communautés. À l'étranger, le Québec fait la promotion de la diversité pour attirer une main-d'œuvre qualifiée, des personnes hautement scolarisées ainsi que des investisseurs.

La part du Québec dans l'immigration canadienne s'élève à 17,9% pour les 10 dernières années, ce qui est inférieur à son poids démographique au sein du Canada, lequel est de 23,1% au 1er juillet 2012. Ces données permettent de constater que le Québec n'arrive pas à faire son plein d'immigrants. Pour assurer le développement du Québec et pour conserver son poids démographique dans l'échiquier canadien, il lui faut attirer et retenir 25% d'immigrants. Ces dernières années, le Québec compte surtout sur l'immigration pour atténuer la diminution du bassin de main-d'œuvre et le ralentissement de la croissance économique. Pour réduire les retombées négatives, les données permettent d'entrevoir que le Plan de l'immigration 2014 favorise la sélection des travailleurs qualifiés et des gens d'affaires (MICC, 2014).

À titre d'exemple, en 2011 et 2012, le Québec reçoit respectivement 49 509 et 46 120 immigrants. Même s'il y a une diminution en 2012, l'intégration des

immigrants est problématique puisque le taux de chômage de la population des minorités visibles au Québec est de 13,1% *versus* 8,1% pour la population québécoise. Malgré la volonté du gouvernement de sélectionner et d'intégrer ses immigrants, le Québec n'arrive pas à retenir ses immigrants. Or, jusqu'à ce jour, les immigrants ayant plus de mobilité, une fois arrivée au Québec, choisissent de s'installer dans une autre province.

Le tableau 1.1.3a présente la planification de la sélection québécoise pour 2015, les résultats atteints de 2011 à 2013 et des résultats prévus en 2014.

Tableau 1.1.3a Le nombre de personnes sélectionnées par le Québec^a

	Prévision				Plan 2015 ^b	
	2011	2012	2013	2014	Min	Max.
Travailleurs qualifiés	36 852	35 466	25 835	22 600	28 000	31 000
Gens d'affaires	6 420	7344	7 905	6 000	6 000	8 000
Autres catégories économiques¹	372	349	787	1 400	800	1 000
Réfugiés sélectionnés à l'étranger²	2 449	1 796	1 597	2 300	2 200	2 500
Autres immigrants³	497	581	755	700	500	700
Programme spécial Haïti	2 919	585	36	s.o	s.o	s.o
Total	49 509	46 121	36 915	33 000	37 500	43 200

s. o. : sans objet

a. En raison de l'arrondissement des données, le total ne correspond pas nécessairement à la somme des éléments.

b. Les volumes de sélection planifiés pour 2015, ainsi que leur répartition par catégorie, sont des estimations.

1. Comprend les aides familiaux et les autres immigrants de catégories économiques.

2. Comprend notamment les réfugiés pris en charge par l'État et les réfugiés parrainés.

3. Comprend diverses catégories particulières sélectionnées pour des motifs humanitaires ou d'intérêt public.

Source : MIDI, Plan d'immigration du Québec 2015, p.11

À titre d'exemple³, le tableau 1.1.3b ci-dessous dépeint une triste réalité, le Québec a le plus faible taux de rétention de migrants interprovinciaux, c'est-à-dire que pour 100 immigrants qui arrivent près de 65 partent. À cet égard, la province perd environ 6000 immigrants d'affaires. Conséquemment, presque tous s'installent en

Ontario ou en Colombie-Britannique. Ce phénomène de mobilité interprovinciale des immigrants au Canada est inquiétant pour le Québec puisque les politiques d'accueil et d'intégration ne suffisent pas pour retenir et intégrer ses immigrants. Par exemple, le tableau sur la catégorie des gens d'affaires de 2000 à 2006 illustre cette réalité.

Tableau 1.1.3b

Immigrants admis au titre de la catégorie des gens d'affaires de 2000 à 2006

Province	Première destination	Sorties	Vivant au même endroit en 2006	Entrées	Résidents en 2006	Taux de rétention (%)	Variation nette (%)
Atlantique	830	385	445	115	560	53,6	-32,5
Québec	9 755	6 240	3 515	480	3 995	36,0	-59,1
Ontario	15 775	1 445	14 330	3 735	18 065	90,8	14,5
Manitoba	355	80	275	65	340	77,5	-4,2
Saskatchewan	175	100	75	40	115	42,9	-34,3
Alberta	1 785	425	1 360	595	1 955	76,2	9,5
Colombie-Britannique	16 655	1 210	15 445	4 825	20 270	92,7	21,7

(Année d'imposition 2006)

Source : Citoyenneté Canada, Mobilité interprovinciale des immigrants au Canada (2010).

De plus, face aux autres provinces, le Québec se trouve en tête de liste en matière de vieillissement (Bégin, 2008). Dans les faits, le Québec compte sur l'immigration pour redresser le poids démographique de la province. D'un côté, la population vieillit, et de l'autre côté, les femmes ont tendance à avoir des enfants de plus en plus tard. D'après Statistique Québec, l'indice synthétique de fécondité des Québécoises passe de 2,1 enfants par femme en 1970 à environ 1,68 enfant par femme en 2012. Statistique Québec (2012) précise que l'âge moyen à la maternité franchit le cap des 30 ans. Ces derniers chiffres permettent de voir, pour certains

natifs, la présence immigrante comme une richesse puisque les immigrants participent à la croissance de la démographie de la province.

Les débats sur les accommodements raisonnables soulèvent des controverses au sein de la société. Par exemple, depuis les attentats terroristes du 11 septembre 2001, les Arabes musulmans sont le groupe d'immigrants qui souffrent le plus de préjugés au Canada (Antonius, 2002; Helly, 2004). Un sondage du *Journal Métro* (2007) révèle que bien peu de personnes se doutent que les demandes d'accommodement proviennent majoritairement de chrétiens, 16 contre 6 respectivement pour les Juifs et les Arabes. Ces données permettent de comprendre la place des préjugés dans l'imaginaire collectif.

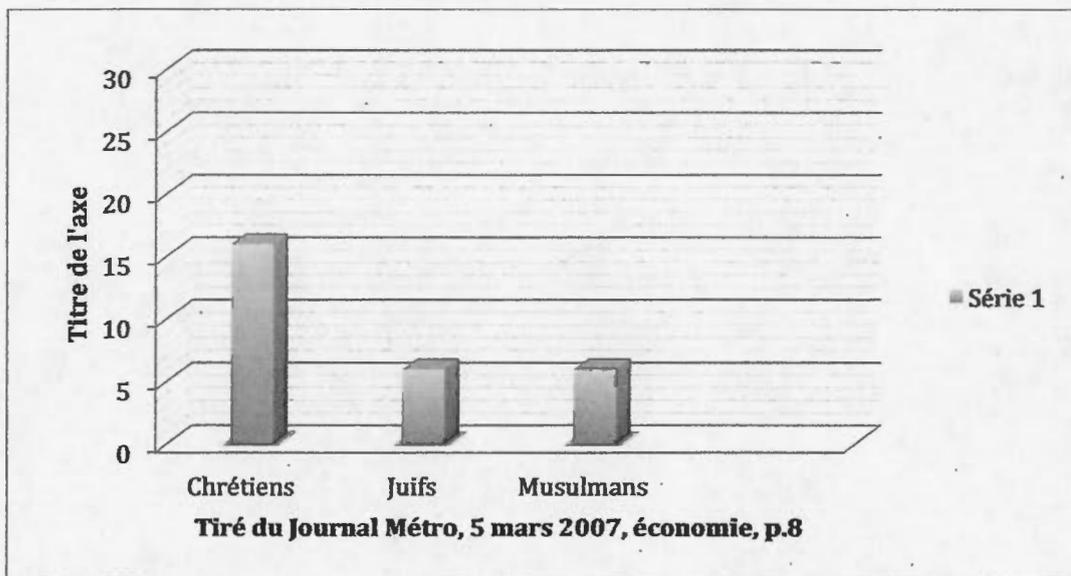


Figure 1 Accommodements raisonnables pour motifs religieux

Certes, les données présentées dans cette section permettent de constater que la présence immigrante est en réalité une richesse parce qu'elle apporte une main-d'œuvre qualifiée et diversifiée. D'une part, comme l'histoire se répète, certains immigrants représentent une main-d'œuvre de plus en plus sollicitée pour des

travaux indispensables que les natifs ne veulent pas toujours accomplir, d'où la conséquence de surqualification à l'emploi. D'autre part, le développement économique passe par les investissements commerciaux et immobiliers des immigrants. Ce qui fait dire à plusieurs que la présence des immigrants, mais surtout leur intégration et leur rétention est garante d'un monde respectueux de la différence et d'un avenir meilleur.

1.1.4 Situation de la discrimination au Canada et au Québec

La discrimination est un comportement négatif à l'égard des membres d'un exogroupe dévalorisé envers lequel on entretient des préjugés (Bourhis et Gagnon, 2006, cité dans Bourhis, Carignan et Sioufi, 2015, p. 23). Au Québec et comme au Canada, la discrimination demeure un problème surtout pour les minorités visibles (Pendakur 2000; Vaillancourt, Lemay et Vaillancourt 2007). Dans l'Enquête sur la diversité ethnique (EDE) 2003, 67% des anglophones au Québec subissent la discrimination à cause de la langue et de l'accent 61% pour les francophones et pour les allophones, c'est 52%. Pour les immigrants, 40% sont discriminés pour l'ethnicité et 33% pour la race. Ces résultats témoignent des tensions linguistiques au Québec (Bourhis, 2008). Il est intéressant de constater que peu de répondants citent la religion comme cause de discrimination. Pourtant, avec la proposition de la Charte des valeurs québécoises, par exemple, le gouvernement du parti québécois exacerbe le sentiment antimusulman en brandissant la menace de la perte de l'identité québécoise.

La figure 2 illustre le pourcentage de répondants ayant subi de la discrimination. Les comportements discriminatoires qui varient en gravité, incluent la religion, la race ou la couleur de la peau, l'appartenance ethnique ou culturelle, et la langue ou l'accent.)

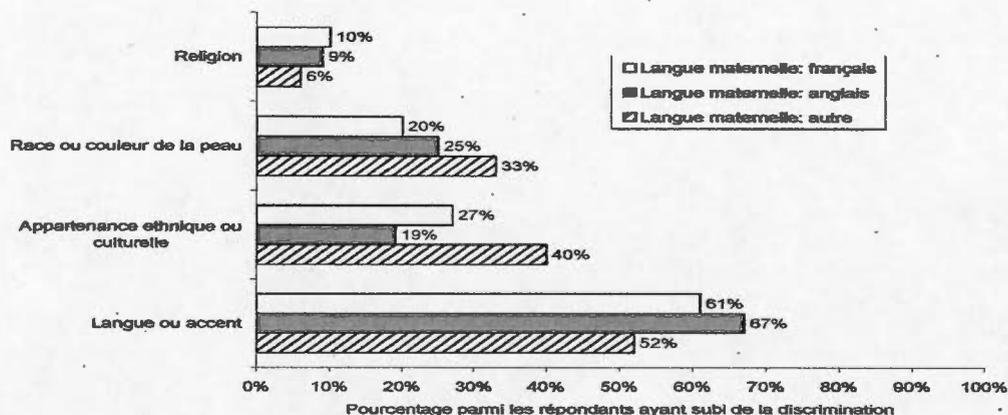


Figure 2 Cause(s) perçue(s) de la discrimination, selon la langue maternelle des répondants au Québec (Bourhis *et al.*, 2007)

Source : *Enquête sur la diversité ethnique*. 2003.

Ces données permettent de déboulonner des préjugés et des mythes. Conséquemment, un bon nombre d'immigrants ne restent pas au Québec parce que les sentiments négatifs sont trop forts. Vivre dans une société plurielle est un défi collectif qui nécessite de favoriser l'égalité des chances pour l'ensemble de la population, sans égard à l'origine.

En ce sens, la recherche se penche sur cette question pour mieux comprendre le phénomène de la discrimination.

1.2 Multiculturalisme et interculturalisme

Enchâssé dans la Constitution, le multiculturalisme canadien reconnaît que tous les Canadiens sont égaux devant la loi sans tenir compte de leur origines raciales ou ethniques, de leur langue ou de leur confession religieuse. Cette approche, qui

permet de dénoncer les inégalités sociales et les injustices vise trois objectifs stratégiques :

1) l'identité : pour promouvoir une société qui reconnaît, respecte et reflète la diversité culturelle, instaurant chez les personnes aux antécédents variés un sentiment d'appartenance; 2) la participation civique : pour encourager, au sein d'une population canadienne diversifiée, un niveau d'activité, de la part des citoyens et citoyennes, leur offrant la capacité et l'occasion de façonner l'avenir de leur communauté et de leur pays; 3) la justice sociale : pour édifier une société qui garantit à tous et toutes un traitement juste et équitable en plus d'accueillir les personnes de toutes provenances et de respecter leur dignité (Canada, 2005a, p.3).

C'est ainsi qu'en 2005, le gouvernement canadien dévoile son plan d'action contre le racisme et prévoit une stratégie en six points :

Aider les victimes et les groupes vulnérables au racisme et aux autres formes de discrimination; élaborer des stratégies axées sur l'avenir en vue de promouvoir la diversité et de lutter contre le racisme; accroître le rôle de la société civile; accroître la coopération régionale et internationale; sensibiliser les enfants et les jeunes à la lutte contre le racisme et à la diversité; contrer les actes motivés par la haine et les préjugés (Canada, Patrimoine canadien, 2005c, p.3).

En réaction au multiculturalisme canadien, le Québec cherche à se redéfinir en tant que société d'accueil en proposant l'interculturalisme. Dorénavant, le Québec devient une société de convergence ayant le français comme langue commune (Gagnon et Raffaele, 2003) et propose l'existence d'un contrat moral entre les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil. Ainsi, le gouvernement du Québec décrit ce qu'il entend par contrat moral :

Le « contrat moral » affirme que de ces choix de société, découlent des droits et des responsabilités qui s'appliquent aussi bien aux immigrants, d'une part, qu'à la société d'accueil elle-même (incluant les Québécois des communautés culturelles, déjà intégrés ou en voie de s'intégrer à celle-ci) et à ses institutions, d'autre part. Être québécois, c'est être engagé de fait dans les choix de société du Québec. Pour l'immigrant s'établissant au Québec, choisir celui-ci comme terre d'adoption, ce sera donc s'engager, au moins tacitement, comme tout autre citoyen, à respecter ces mêmes choix de

société. C'est l'existence simultanée des droits et obligations complémentaires attribués à toutes les parties - et les engageant solidairement dans des rapports d'obligations réciproques - qui justifie le vocable de « contrat moral » pour désigner le cadre général régissant ces rapports en vue d'une pleine intégration des immigrants (Gagnon et Raffaele, 2003, p. 422).

Le modèle de la convergence des identités collectives s'appuie sur la place centrale que joue la culture majoritaire dominante qui impose la langue française comme langue commune dans la vie publique. L'idée étant que la langue française favorise la préservation et l'épanouissement de l'identité québécoise.

Bien que les défenseurs de l'un ou de l'autre s'évertuent pour en évoquer les différences, tant le multiculturalisme que l'interculturalisme s'appuient sur l'idée de la pluralité des cultures. Les tenants de l'approche interculturelle ont tendance à vouloir mettre l'accent sur le rapprochement et le dialogue interculturel tandis que ceux qui privilégient l'approche multiculturelle tendent à reconnaître la diversité. En somme, la différence entre ces deux approches réside dans le fait que le Canada fait la promotion de la mosaïque canadienne et du bilinguisme officiel (anglais et français), alors que le Québec s'appuie sur l'appartenance identitaire et sa langue officielle, le français.

1.3 Proposition du projet de Loi 60 sur les valeurs québécoises

Suite au dévoilement des propositions gouvernementales en matière de neutralité de l'État et d'encadrement des accommodements religieux, le gouvernement du parti québécois propose un projet de Charte des valeurs québécoises en cinq points :

- 1^{er} Modifier la Charte québécoise des droits et libertés de la personne ;
- 2^e Énoncer un devoir de réserve et de neutralité pour le personnel de l'État;
- 3^e Encadrer le port de signes religieux ostentatoires ;
- 4^e Rendre obligatoire le visage à découvert lorsqu'on donne ou reçoit un service de l'État;
- 5^e Établir une politique de mise en œuvre pour les organismes de l'État (www.nosvaleurs.gouv.qc.ca/fr).

Quatre des cinq points font pratiquement consensus. C'est le troisième qui soulève les passions en interdisant au personnel de l'État le port de signes religieux ostentatoires et en accordant à certains secteurs un droit de retrait. Voici quelques signes interdits ayant un caractère religieux : la croix chrétienne ou la double croix orthodoxe de grande dimension, le *hijab*, le *niqab*, la *kippa*, la *burqa* et le turban. Quant aux signes autorisés, la Charte des valeurs québécoises accepte la croix, l'étoile de David ou le croissant étoilé, de petites dimensions.

En réaction à la proposition du projet de la Charte des valeurs, les opinions se polarisent. Ceux qui sont pour de la Charte défendent la laïcité accrue du Québec et ceux qui sont contre se concentrent sur les victimes dont les droits protégés par la Charte des libertés individuelles ne sont pas respectés. De fait, les personnes les plus visées par cette Charte sont les femmes à qui le choix entre l'emploi et la croyance religieuse symbolisée par le port du *hijab* est imposé.

Conséquemment, le gouvernement du parti québécois dépose le projet de Loi 60 qui est la Charte affirmant les valeurs de laïcité et de neutralité religieuse de l'État ainsi que d'égalité entre les femmes et les hommes et encadrant les demandes d'accommodement. Les cinq orientations de la Loi 60 sont

1^{ère} Baliser les accommodements dans la Charte québécoise des droits et libertés et y inscrire la neutralité religieuse de l'État; 2^e Prévoir un devoir de réserve et de neutralité religieuse pour le personnel de l'État sur les heures de travail; 3^e Interdire les signes religieux ostentatoires pour le personnel de l'État sur les heures de travail; 4^e Rendre obligatoire le visage à découvert lorsqu'on donne ou reçoit un service de l'État ; 5^e Établir une politique de mise en œuvre pour gérer les demandes d'accommodement et assurer la neutralité de l'État (<http://www.institutions-democratiques.gouv.qc.ca>).

Pour évaluer l'impact du projet de Loi 60, il est nécessaire d'être critique et de comparer les propositions de la Charte canadienne des droits et libertés de la

personne en terme de croyance et de pratiques religieuses. L'article 10 cette Charte stipule que

Toute personne a droit à la reconnaissance et à l'exercice, en pleine égalité, des droits et libertés de la personne, sans distinction, exclusion ou préférence fondée sur la race, la couleur, le sexe, la grossesse, l'orientation sexuelle, l'état civil, l'âge sauf dans la mesure prévue par la loi, la religion, les convictions politiques, la langue, l'origine ethnique ou nationale, la condition sociale, le handicap ou l'utilisation d'un moyen pour pallier ce handicap.

Il y a discrimination lorsqu'une telle distinction, exclusion ou préférence a pour effet de détruire ou de compromettre ce droit. » (Article 10)

Bien que la majorité des Québécois semblent donner leur appui à ce projet de loi, lors des élections en avril 2014, les votes démontrent le contraire. Pendant que la majorité francophone donne son appui à cette loi, les anglophones et les allophones s'y opposent. Avec la défaite du Parti Québécois et l'arrivée au pouvoir du Parti libéral en 2014, ce projet si « divisif » est enterré et, sous la gouverne de Kathleen Weil, le ministère de l'Immigration change de nom pour devenir le ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (MIDI). Visant l'intégration des immigrants à la société francophone, ce ministère a pour mission de promouvoir l'immigration, de sélectionner des personnes immigrantes et de soutenir la pleine participation des personnes issues de l'immigration à la croissance du Québec.

Après avoir présenté les perspectives historiques, politiques et sociales, il convient, à ce moment, d'aborder le contexte de l'école québécoise pour comprendre la réalité des enseignants et des futurs enseignants.

1.4 Contexte de l'école québécoise

Au Québec, 87% de l'immigration se concentre à Montréal, ce qui induit, en comparaison avec des milieux scolaires régionaux, une haute proportion pluriethnique dans plusieurs écoles. À cet égard, l'école doit assurer l'accueil et l'intégration scolaires des nouveaux arrivants et préparer la population à vivre ensemble dans une société pluraliste. Dans le contexte où le Québec compte sur l'immigration pour se développer, l'intégration des nouveaux arrivants représente un réel défi à relever (Bourhis, Montreuil, Helly et Jantzen, 2007). Malgré les réformes de l'école québécoise, les élèves ne sont pas à l'abri de la discrimination, c'est pourquoi il est important de bien comprendre le contexte de l'école.

La section 1.4 comprend l'impact de la Loi 101 sur les milieux scolaires (1.4.1); la déconfectionnalisation de l'école (1.4.2); le portrait de l'élève (1.4.3); le portrait de l'enseignant (1.4.4) et le plan d'action intégration et éducation interculturelle (1.4.5).

1.4.1 Impact de la Loi 101 sur les milieux scolaires

En 1977, le Québec adopte de la Charte de la langue française appelée Loi 101 qui fait du français la langue de scolarisation des francophones et le symbole de l'identité québécoise (Bariteau, 2000).

Langue distinctive d'un peuple majoritairement francophone, la langue française permet au peuple québécois d'exprimer son identité. L'Assemblée nationale reconnaît la volonté des Québécois d'assurer la qualité et le rayonnement de la langue française. Elle est donc résolue à faire du français la langue de l'État et de la Loi aussi bien que la langue normale et habituelle du travail, de l'enseignement, des communications, du commerce et des affaires (L.R.Q. chap. C-11, 1977, chap. 5).

Il est désormais possible d'affirmer que l'impact de la Loi 101 sur l'éducation est incontestable. De toute évidence, la Loi 101 assure l'avenir linguistique et culturel (Lepicq et Bourhis, 1994). Ainsi, le français est la langue qui permet aux immigrants de s'intégrer et de contribuer activement à la société. Toutefois, la langue de la majorité des nouveaux arrivants qui arrivent au Québec n'est pas le français. Près de 40 ans après l'adoption de cette loi, les études de Bouchard et Bourhis (2002), Plourde, Duval et Georgeault (2000) ainsi que celles de Stefanescu et Georgeault (2005) reconnaissent son succès. Puisque le but est de préserver la langue française, d'autres études de Bourhis (1984), Genesee et Bourhis (1988) et Laporte (1984) démontrent certains effets positifs de la loi : le français devient la langue commune du commerce, des communications et au travail.

Depuis les dernières années, le Québec cherche à accroître le nombre d'immigrants qui s'établissent sur son territoire (Gagné et Chamberland, 1999; Helly, 1996). Bien que le Québec ne représente que 17,9% de sa part dans l'immigration canadienne, la population d'âge scolaire qu'elle reçoit s'élève à 20% (Statistique Québec, 2012). Dans ce contexte, la Loi 101 a un impact sur le maintien, voire l'accroissement des effectifs des écoles de langue française par l'apport des immigrants. Par contre, les restrictions de la Loi 101 ont un effet négatif sur la vitalité des communautés anglophones. Ainsi, le Québec devient une rare juridiction dont la majorité ne peut choisir la langue de scolarisation pour ses enfants.

1.4.2 Déconfessionnalisation de l'école

Pendant plus de 100 ans, soit de 1867 à 1998, le système scolaire défend les droits confessionnels des catholiques et des protestants au Québec. Depuis les années soixante, l'école assiste à la transformation et à l'abolition graduelle du système confessionnel. En 1998, les commissions scolaires confessionnelles sont progressivement remplacées par les Commissions scolaires linguistiques.

En 2000, le gouvernement du Québec propose la déconfessionnalisation du système scolaire en adoptant la Loi 118 qui vise à remplacer les commissions scolaires confessionnelles (catholiques et protestantes) par des commissions scolaires linguistiques (francophones et anglophones). Devant le désir de parents de maintenir l'enseignement religieux dans les écoles, l'Assemblée nationale du Québec adopte une clause dérogatoire de la Charte canadienne des droits et libertés (Article 33). Bien qu'en 2005 la Loi 95 parachève la déconfessionnalisation du système scolaire, plusieurs acteurs scolaires et en particulier des parents s'opposent vivement à cette décision (Morin, 2006).

À partir de 2008, le gouvernement remplace l'enseignement religieux par un cours obligatoire d'éthique et de culture religieuse. Ce cours devient obligatoire pour tous les élèves du primaire et du secondaire (Morin, 2006). Sur ce point, la déconfessionnalisation de l'école repose sur la reconnaissance d'un fait déterminant : le pluralisme. Avec les transformations de la société québécoise, plusieurs personnes de cultures et d'appartenances religieuses se côtoient dans l'espace public. Le pluralisme dont il est question n'est pas attribuable qu'à l'immigration, mais il résulte du changement et de l'ouverture sur le monde. L'implantation de ce programme ne se fait pas sans heurts, c'est en particulier les enseignants qui ont à relever un défi majeur quant à l'enseignement du primaire au secondaire (Leroux, 2007).

1.4.3 Élèves

Bien que la majorité des élèves du Québec soit blanche, catholique et d'ascendance canadienne-française, l'immigration transforme le visage de l'école québécoise. Surtout dans la région de Montréal, l'origine des élèves du primaire et du secondaire est une réalité importante dans les écoles. Tardif et Lessard (2004) parlent de

l'hétérogénéité « sociale, familiale, culturelle se traduisant par une large variété de degrés d'aspirations, de socialisation, de motivation face à l'école et aux enseignants eux-mêmes » (p. 80). Provenant de culture différente, la diversité des élèves d'aujourd'hui (Lavoie, 2006) a un impact sur la composition de la classe.

Selon le MELS (2006a), un élève issu de l'immigration est « un élève qui est né à l'extérieur du Canada (première génération) ou qui est né au Canada (deuxième génération), dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada ou qui n'a comme langue maternelle ni le français ni l'anglais » (p. 3).

Selon Duong et Kanouté (2007) ainsi que Maraillet et Armand (2006), les élèves appelés « allophone » n'ont ni le français, ni l'anglais, ni une langue autochtone comme langue maternelle. D'après le rapport du Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012), la proportion des élèves allophones atteint 42,6% surpassant celle des élèves dont la langue maternelle est le français 36,7%. Après l'anglais avec une proportion de 20,73%, c'est l'arabe qui est au premier rang des principales langues maternelles avec 9,58%, suivi par l'espagnol avec 6,15%, le créole avec 3,51%, l'italien avec 2,53% et le chinois 2,15%.

Les commissions scolaires reconnaissent que ces élèves font face à une réalité multiple. D'ailleurs, elle compte sur des professionnels de l'éducation et sur des infrastructures pour offrir aux élèves les services auxquels ils ont droit. Des études démontrent que les élèves issus de l'immigration et les élèves allophones peuvent subir de la discrimination à l'école laquelle peut être fondée sur la race, la couleur, la religion, la langue, l'accent, l'origine nationale, les convictions politiques, l'âge, le sexe, l'apparence physique, la condition sociale ou tout autre caractéristique.

Pour illustrer nos propos, rappelons l'expérience de l'enseignante étatsunienne Jane Elliott de l'Iowa qui en 1970 propose à ses élèves une leçon de discrimination. Pendant deux jours, elle divise la classe en deux groupes, d'un côté les enfants aux

yeux bruns; de l'autre, les enfants aux yeux bleus. Au premier jour, elle valorise les élèves qui ont les yeux bleus : elle dit qu'ils sont plus intelligents, plus disciplinés pendant qu'elle dévalorise les élèves aux yeux bruns qu'elle dit moins intelligents, moins vaillants. Très vite, les tensions et la suspicion s'installent dans la classe entre les deux groupes d'élèves. Ceux qui sont valorisés par l'institutrice sont plus motivés, plus sereins et réussissent mieux tandis que ceux qui sont dévalorisés régressent. Au deuxième jour, l'institutrice affirme qu'elle s'est trompée et que ce sont les élèves aux yeux bruns qui sont supérieurs et conséquemment, elle propose d'inverser les rôles. Il n'a pas fallu beaucoup de temps pour constater les mêmes résultats.

Trente-six ans plus tard, Annie Leblanc, une enseignante de l'École de Saint-Valérien-de-Milton, en Montérégie au Québec, mène sa propre expérience, cette fois en choisissant la taille des élèves. Au premier jour, les petits de 1m34 et moins sont réputés être les meilleurs et au deuxième jour les rôles sont inversés avec les grands qui deviennent supérieurs. Ces deux expériences ont démontré la force de la catégorisation « Eux-Nous » en déterminant un caractère arbitraire : soit la couleur des yeux, soit la taille de l'élève.

Dans ses études en Angleterre en 1970, Tajfel avait démontré que la catégorisation « Eux-Nous » était suffisante pour entraîner des comportements discriminatoires en faveur de l'endogroupe : effet classique du favoritisme pro-endogroupe peu importe les facteurs choisis (âge, taille, sexe, caractéristique physique, appartenance de classe ou de culture). C'est ainsi que ces études aident à mieux comprendre les mécanismes de la discrimination afin de développer de nouveaux outils pour sensibiliser les enseignants au changement de la société et réduire les préjugés et la discrimination sur le terrain de l'école. Or, pour apprendre la diversité, l'élève doit être en contact avec des enfants qui viennent de tous les horizons y compris de l'immigration (Maher, 2013). Par ce contact, il est préférable de privilégier les

échanges au lieu de les limiter dans le but de réduire les préjugés et la discrimination.

1.4.4 Enseignants

Dans les années 1960, l'arrivée de nouveaux enseignants immigrants contribue à relever le défi du Québec qui ne comptait pas les effectifs nécessaires pour combler les besoins en enseignement. Comme les élèves, les enseignants d'aujourd'hui sont très différents de ceux des générations précédentes (Lavoie, 2006). Comme il a été dit plus haut, bien que la majorité des enseignants du Québec soit blanche, catholiques, d'ascendance canadienne-française, le visage du corps enseignant se transforme peu à peu par l'effet de l'arrivée d'immigrants et du départ à la retraite des enseignants occasionnant ainsi le renouvellement du corps professoral (Lavoie, 2006).

Kanouté, Hohl et Chamlian (2002) avancent que la représentation des minorités dans les facultés de formation à l'enseignement et du personnel des commissions scolaires commence à se faire sentir. Ainsi, les commissions scolaires font appel à des enseignants nouvellement arrivés pour répondre au manque de personnel dans certains secteurs. Pour enseigner dans le contexte québécois, ces enseignants doivent passer par tout le processus de reconnaissance des acquis et de reprise de diplômes afin de se voir reconnaître leurs habiletés professionnelles d'enseignement.

Toutefois, peu d'étudiants immigrants choisissent les programmes de formation à l'enseignement. Ce constat s'explique par le fait que les enseignants immigrants se découragent d'entrer dans l'enseignement en raison des distances culturelles liées au rôle et au pouvoir de l'enseignant (Gordon, 1996). Or, d'un pays à l'autre, l'enseignant peut se voir accorder un rôle différent selon le contenu de savoir qu'il a

à enseigner et sa compréhension du contexte de la culture socioscolaire environnante.

D'autres raisons peuvent expliquer le peu d'intérêt des enseignants immigrants à s'inscrire à un programme de formation à l'enseignement : le racisme rencontré dans les écoles et lors du processus de sélection, la conciliation de la famille et des études, la crainte d'être discriminé en raison de l'accent, les difficultés liées au manque de confiance en la capacité de retourner aux études et au manque de soutien (Gordon, 1996).

Bien que la loi québécoise vise l'accès à l'égalité d'emploi depuis avril 2001, les enseignants immigrants restent perplexes. En effet, cette loi précise que les organismes publics, dont ceux du réseau de l'éducation, doivent assurer une représentativité équitable des individus appartenant à des groupes sous-représentés ou victimes de discrimination face à l'emploi, soit les femmes, les personnes handicapées, les autochtones, les minorités visibles et les minorités ethniques dont la langue maternelle n'est ni le français, ni l'anglais (Gouvernement Québec, LQ 2014, Loi 1). Cette loi favorise l'accessibilité à l'emploi pour les enseignants de minorités ethniques dans les commissions scolaires québécoises.

1.4.5 Plan d'action intégration et éducation interculturelle de 1998

Le plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (1998-2002) vise à développer une approche pédagogique et parascolaire qui s'adresse à l'ensemble des élèves, quelle que soit leur origine ethnique ou culturelle (MEQ, 1998). Selon ce plan, « la responsabilité de l'intégration des élèves nouvellement arrivés au Québec incombe à l'ensemble du personnel de chaque établissement d'enseignement » (MEQ, 1998, p. 18). Puisque la compétence culturelle n'est pas innée, force est de constater qu'elle peut s'apprendre et qu'elle

peut se développer. Conséquemment, un programme de formation est un outil aidant les enseignants à susciter chez tous leurs élèves une prise de conscience de la diversité et à préparer les jeunes à vivre dans une société francophone, démocratique et pluraliste (Steinbach, 2009).

Susciter une prise de conscience, développer une réflexion reliée au concept d'éducation interculturelle et citoyenne, provoquer la rencontre interculturelle, voilà les trois défis les plus importants à relever dans les milieux scolaires. Pour Lussier (2008), former les enseignants à l'éducation interculturelle permet de modifier leurs propres savoirs, leurs attitudes et leurs comportements et de se préparer à transmettre les principes de l'éducation interculturelle à leurs élèves, tout en faisant la promotion du vivre-ensemble dans un processus bidirectionnel d'intégration de tous les élèves.

1.5 Programme de formation de l'école québécoise

Issu de la réforme des années 1990 appelé Renouveau pédagogique, la formation initiale des enseignants francophone et anglophone des secteurs publics et privés s'appuient sur le Programme de formation de l'école québécoise (MELS, 2008). Ce programme promeut une approche par compétence qui place l'élève au cœur de ses apprentissages. Ainsi, le concept de compétence, tel que définit dans le Programme, s'explique comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (p.4). Le savoir-agir fait référence à une diversité de ressources acquises en milieu scolaire et dans la vie commune. La mobilisation et l'utilisation efficaces des ressources supposent que le savoir-agir propre à la compétence dépassent le niveau du réflexe ou de l'automatisme. Ce savoir-agir admet, une appropriation et une utilisation intentionnelles de contenus notionnels et d'habiletés tant intellectuelles que sociales dans la poursuite d'un objectif clairement identifié. Pour les ressources, elles renvoient non seulement à l'ensemble

des acquis scolaires de l'élève, mais aussi à ses expériences, à ses habiletés et à ses champs d'intérêt.

L'école québécoise accorde une importance notable à sa fonction de socialisation et l'énoncé de politique ministériel de la mission de l'école repose sur trois axes : instruire, socialiser et qualifier. Pour le MEQ (2001), *Instruire* signifie « acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde, s'approprier un patrimoine culturel » (p. 2).

D'autre part, *Socialiser* vise

le développement des valeurs qui fondent la société démocratique, le respect des institutions communes, l'ouverture à la diversité, la cohésion sociale. Cette socialisation est faite d'apprentissage des règles de vie en société, mais aussi du développement de capacités à transformer la société et à la faire évoluer » (MEQ, 2001, p. 2).

Enfin, *Qualifier*, qui est la troisième mission, vise à « assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'intégration au marché du travail » (MEQ, 2001, p. 3).

La mise en place du Programme de formation se définit particulièrement par le choix de développer des compétences professionnelles dans l'enseignement et par l'attention portée à la démarche d'apprentissage. Toutefois, le Programme accorde une place importante à l'éducation à la citoyenneté démocratique dans une société pluraliste marquée par l'immigration. Par conséquent, l'école a un rôle important à jouer auprès des élèves afin de développer leur capacité de porter un jugement. Ainsi, l'élève qui développe cette compétence peut dénoncer les faits, partager ses émotions, utiliser une argumentation logique, relativiser ses conclusions en fonction du contexte et refuser les idées arrêtées ou toutes faites (Programme de formation de l'école québécoise, 2001, p. 20). L'exercice du jugement devient primordial lorsqu'il faut dénoncer les abus, les préjugés et la discrimination.

1.6 Formation à l'enseignement

Depuis 1973, la réalité pluriculturelle de l'école préoccupe les autorités scolaires québécoises, surtout par rapport au manque d'outils et de formation aux futurs enseignants (Benes et Dyotte, 2005). À la lumière des transformations de la société, le document d'orientation sur la formation à l'enseignement publié par le MEQ en 2001 met l'accent sur le rôle de l'enseignant dans la culture. C'est pour cette raison que le nouveau programme de formation du MELS (2006) se fonde sur le développement de 12 compétences à acquérir chez l'enseignant en formation lesquelles sont regroupées sur les fondements de l'enseignement (compétences 1-3), l'acte d'enseigner (compétences 4-6), la qualité de la langue orale et écrite (compétences 7-8) et le développement professionnel (compétences 9-12).

Par ailleurs, le rôle de l'enseignant dans la culture consiste à aider l'élève à s'ouvrir à d'autres cultures et à l'orienter dans le monde (MEQ, 2001, p.40). Face à la réalité pluriethnique de la société québécoise en général et à l'école montréalaise en particulier, les enseignants doivent prendre en considération cette nouvelle réalité. C'est pourquoi l'Université du Québec à Montréal propose une treizième compétence professionnelle qui suggère la nécessité pour l'enseignant de « s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise [de] se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques [de] développer les compétences de l'éducation interculturelle » (Julien, 2004, p. 28).

Considérant la dimension interculturelle, l'école est le lieu pour transmettre des connaissances sur la formation culturelle aux élèves. En effet, Cohen-Émérique (1993) explique que « cette connaissance de l'autre, cette tolérance à autrui, valable quelle que soit l'origine de celui-ci, est un processus très complexe qui demande un apprentissage, d'autant plus nécessaire que l'acte professionnel se déroule auprès de personnes issues de milieux culturels différents » (p. 209). Le développement

d'attitudes positives entre les élèves de culture différente permet d'établir des échanges positifs.

1.7 Formation à l'interculturel

Pour apprendre à s'adapter à la diversité, la formation des enseignants passe d'abord par la formation à l'interculturel. Selon Simard (2002), l'approche interculturelle nécessite un effort pour amener les élèves à partager les connaissances relativement aux cultures tandis que pour Ouellet (2002) l'éducation interculturelle assure le développement d'une meilleure compréhension de la diversité culturelle et ethnique.

Bien que le MEQ propose, depuis 1995, des ateliers de sensibilisation à la formation à l'interculturel comme activités de développement professionnel durant les journées pédagogiques, cet effort est insuffisant. Pour preuve, Audet (2003) ainsi que Mukamurera, Lacourse et Lambert (2006) arrivent à la conclusion que la formation à l'interculturel des enseignants demeure insuffisante, et ce, malgré les initiatives encourues. De plus, Borri-Anadon, Larochelle-Audet, Mc Andrew et Potvin (2013) stipulent que les résultats satisfaisants tardent à venir malgré les avancées de la formation interculturelle des enseignants.

Par ailleurs, un seul cours d'éducation interculturelle est obligatoire dans la formation à l'enseignement à l'UQAM sur l'ensemble des 40 offerts dans le baccalauréat de quatre ans. Ce cours vise à sensibiliser les futurs enseignants à la réalité d'une société pluriethnique, à les préparer à mieux répondre aux attentes et aux besoins des élèves de groupes ethniques différents et à comprendre les enjeux des relations interculturelles à l'école et dans la société.

Une étude empirique de Bourhis, Carignan et Sioufi (2013) démontre qu'une formation interculturelle peut sensibiliser les futurs enseignants québécois à la

diversité linguistique et culturelle qui les attend dans leurs classes. L'évaluation pré-post de ce cours a permis d'améliorer les attitudes face à la différence et à la diversité en renforçant le sentiment de sécurité identitaire. Il a contribué aussi à diminuer le sentiment de menace identitaire face à la présence immigrante en suscitant des attitudes positives envers autrui.

Enfin, Buffet et Willems (1995), Cohen-Émérique (1993) et Taylor (1990) affirment que la formation interculturelle devrait favoriser l'acquisition de la compétence interculturelle. La pertinence scientifique de ce mémoire vise à comprendre ce que disent les étudiants futurs enseignants sur le phénomène de la discrimination et connaître ce qu'ils privilégient comme stratégies pédagogiques à la suite d'une formation à l'interculturel.

1.8 Défis à relever pour contrer la discrimination dans la pratique enseignante

Un premier défi de l'enseignant, mais aussi des institutions scolaires, est l'arrivée d'un grand nombre d'élèves issus de l'immigration (Vatz-Laaroussi et Steinbach, 2010). Bien que les élèves nouvellement arrivés aient accès aux services d'accueil et de francisation (Lusignan, 2009), l'intégration des élèves immigrants en classe régulière préoccupe plusieurs enseignants (Steinbach et Grenier, 2013). Comme acteur scolaire, le rôle de l'enseignant est de comprendre la diversité ethnoculturelle non pas seulement comme source de problèmes, mais comme une richesse à partager.

Un deuxième défi est de comprendre les mécanismes du racisme et de la discrimination qui peuvent avoir un effet négatif sur la réussite scolaire de l'élève. Il y a lieu de se demander comment un enseignant s'y prend pour proposer des stratégies pédagogiques qui permettent de prévenir les comportements négatifs se manifestant par la présence de préjugés et de discrimination.

Un troisième défi qui incombe à l'enseignant est de s'adapter à la diversité ethnoculturelle des élèves issus de l'immigration qui composent sa classe. Le développement de compétences professionnelles, qui inclut une formation à l'interculturel, pourrait lui permettre d'être sensibilisé à la reconnaissance et la valorisation de la différence ethnoculturelle, au respect de l'autre et à l'empathie. En effet, le défi à relever est de favoriser des relations interculturelles plus harmonieuses entre les élèves, entre les enseignants et entre l'enseignant et ses élèves (Steinbach, 2010).

Relever ces défis pourrait peut-être réduire les manifestations de préjugés et de discrimination à l'endroit tant des enseignants que des élèves en adoptant des comportements plus respectueux envers chacun. En ce sens, il est donc nécessaire de sensibiliser tout le personnel de l'école à développer des attitudes d'ouverture face à la diversité ainsi que des habiletés pédagogiques pour travailler en milieu pluriethnique.

1.9 Question centrale de recherche

Au terme de ce chapitre, tous les éléments de la problématique permettent de proposer la question centrale de la recherche :

Quelles sont les réactions des étudiants en formation à l'enseignement en matière de compréhension des préjugés et de la discrimination dans le cadre d'une formation soutenue par le visionnement du DVD *La leçon de discrimination (LLDD)* ?

Cette dernière section conclut le premier chapitre puisque les éléments de la problématique et la recension des écrits permettent de poser la question centrale de recherche pour mieux comprendre les réactions des étudiants en formation à l'enseignement.

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCES THÉORIQUE

Le deuxième chapitre comporte six parties : les concepts pour la compréhension de la discrimination (2.1); les stratégies pédagogiques (2.2), la matière scolaire enseignée (2.3); la compétence interculturelle (2.4); le cadre de références théorique retenu en vue d'expliquer la discrimination (2.5) et les objectifs de recherche (2.6).

2.1 Concepts pour la compréhension de la discrimination

Puisque la discrimination cause des méfaits importants, la lutte pour la contrer ou l'éradiquer est aujourd'hui une priorité. Pour mieux comprendre la discrimination, les études montrent que l'identification à son groupe est suffisante pour déclencher la discrimination envers un autre groupe. Cette section propose les définitions des stéréotypes (2.1.1); des préjugés (2.1.2); de la catégorisation sociale « Eux-Nous » (2.1.3); des contacts intergroupes (2.1.4); des types de discrimination et des types de stigmatisation (2.1.5); et de l'intimidation (2.1.6).

Dans le contexte pluriethnique du Québec, il devient important pour les futurs enseignants d'être formés à la diversité afin d'avoir les meilleurs outils pour réduire les préjugés et la discrimination. Cependant, la société actuelle fait face à un grand défi qui est d'harmoniser les relations entre ses différents groupes culturels : les Québécois francophones, les Québécois anglophones, les Autochtones et les communautés culturelles issues de l'immigration. Néanmoins, les immigrants et les minorités visibles du Québec et du Canada partagent le sentiment d'être trop souvent victimes de préjugés et de discrimination avec les minorités immigrantes des autres pays (Rea et Tripier, 2003; Renaud, Germain et Leloup, 2004; Satzewich, 1998).

En psychologie sociale, Bourhis et Gagnon (2006) proposent plusieurs approches théoriques pour expliquer les préjugés et la discrimination. Pour les fins de cette étude, il convient de définir les concepts fondamentaux reliés au mécanisme de la discrimination qui seront des balises pour décoder les réflexions écrites.

2.1.1 Stéréotypes

Le terme « stéréotype » remonte à Lippmann (1922) pour se référer à des images mentales qui conduisent les individus à percevoir la réalité des groupes sociaux. Comme les stéréotypes sont un raccourci utile pour catégoriser les groupes, ils partent souvent comme point départ par des représentations visuelles. Selon Lippmann, dès le XIX^{ème} siècle, les individus définissent l'image avant de voir. Les stéréotypes se superposent à la réalité et leur permettent d'éviter un traitement approfondi des informations. Au-delà des croyances, l'effet des stéréotypes peut aller jusqu'à la modification des comportements des individus.

Une première étude réalisée par Katz et Braly (1933) montre qu'il existe bel et bien des stéréotypes. Pour Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), les stéréotypes se réfèrent aux croyances socialement partagées à l'égard des membres d'une catégorie. Les croyances apportent des explications psychologiques à la discrimination raciale face aux traits typiquement associés à chacune des communautés. Ces explications sont généralement des traits de personnalité, mais sont souvent associées aux comportements d'un groupe de personnes. Conséquemment, les stéréotypes renvoient précisément à des catégories de personnes (Tajfel, 1972).

2.1.2 Préjugés

Dans le lexique des sciences sociales, le préjugé désigne l'attitude adoptée envers les membres du groupe en question : c'est donc la composante affective qui fait partie de la notion du stéréotype. En ce sens, les préjugés se retrouvent au niveau des croyances et des réactions émotionnelles. Plus précisément, Fischer (1997), pour sa part, définit le « préjugé » comme « une attitude de l'individu comportant une dimension évaluative, souvent négative, à l'égard de types de personne ou de groupes, en fonction de sa propre appartenance sociale. C'est donc une disposition acquise dont le but est d'établir une différenciation sociale » (p.104).

Pour sa part, Allport (1954) définit les « préjugés » comme des attitudes négatives qui prédisposent le sujet à manifester un comportement discriminatoire envers les membres d'un autre groupe. Le phénomène appelé « préjugé » est une attitude négative, défavorable, voire hostile reposant sur des généralisations non-fondées et rigides envers les membres d'exogroupe.

En effet, il est possible d'entretenir des préjugés à l'endroit des membres d'un autre groupe envers qui on éprouve des sentiments défavorables (Zanna et Olson, 1994). Certains psychologues sociaux s'intéressent aux préjugés basés sur les catégories sociales fondées sur le sexe, l'âge, le handicap physique ou mental, la beauté physique, l'ethnie, la race ou l'appartenance linguistique (Hecht, 1998). Évidemment, les membres de ces groupes subissent les stéréotypes, les préjugés et la discrimination qui se rattachent à ces catégories (Leyens *et al.*, 1996; Lott et Maluso, 1995; Spears *et al.*, 1997).

Plusieurs sentiments associés aux préjugés peuvent être exprimés par de l'inconfort en présence d'un membre de l'exogroupe, à la méfiance, la peur, le dégoût et l'hostilité (Bourhis et Montreuil, 2004, cité dans Bourhis et Carignan, 2007a).

Plusieurs études révèlent que les causes qui engendrent les préjugés et la discrimination sont multiples. Six causes expliquent les préjugés et la discrimination : 1) la catégorisation sociale « Eux-Nous »; 2) l'ignorance et la dévalorisation des caractéristiques des exogroupes; 3) l'apprentissage des préjugés en famille et avec les pairs; 4) le conformisme aux normes sociales et culturelles antipathiques à l'égard des exogroupes; 5) la compétition entre endogroupe et exogroupe pour l'obtention de ressources limitées tels que emplois, et logements, et 6) l'histoire des rivalités et des conflits intergroupes (Bourhis et Gagnon (2006).

En résumé, les termes stéréotypes et préjugés ne relèvent pas des mêmes dimensions. Les stéréotypes font partie de la composante cognitive tandis que les préjugés font partie de la composante affective ou évaluative.

2.1.3 Catégorisation sociale « Eux-Nous »

Les préjugés et les stéréotypes sont deux éléments importants de la catégorisation, c'est-à-dire que l'individu perçoit l'environnement en termes de catégories (Tajfel, 1972). En psychologie sociale, Tajfel (1978) met en évidence la catégorisation dont le processus correspond à une division en deux groupes : les « Eux » et les « Nous ». Selon lui, la catégorisation est très adaptative pour l'être humain, elle permet de répartir plus efficacement son temps et ses efforts (Tajfel, 1981). L'endogroupe et l'exogroupe sont tributaires du processus de catégorisation sociale. Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996) définissent la catégorisation comme un outil cognitif qui aide l'individu à découper et à classer son environnement physique et social.

De plus, les études en laboratoire démontrent que la catégorisation sociale « Eux-Nous » et l'identification à l'endogroupe suffisent pour déclencher les manifestations de préjugé et de discrimination, malgré l'absence de compétitions réelles entre groupes sociaux (Bourhis et Montreuil, 2004; Harvey et Bourhis, 2012;

Tajfel et Turner, 1986). C'est face à des enjeux importants et des résistances intergroupes que les catégorisations « Eux-Nous » deviennent les plus proéminentes et les plus porteuses d'un potentiel d'intolérance (Corneille et Leyens, 1999).

En psychologie sociale, l'*endogroupe* est le groupe d'appartenance d'un individu tandis que l'*exogroupe* est le groupe auquel il n'appartient pas. D'une part, l'*endogroupe* désigne un groupe composé d'individus qu'une personne catégorise comme membre de son groupe d'appartenance et auquel elle a tendance à s'identifier (Bourhis et Gagnon, 2006). D'autre part, l'*exogroupe* est composé de tous les individus qu'une personne a catégorisé comme membres d'un groupe d'appartenance autre que le sien et à qui elle n'a pas tendance à s'identifier (Bourhis et Gagnon, 2006).

2.1.4 Contacts intergroupes

L'une des théories les plus étudiée pour réduire les préjugés est le contact intergroupe. Connue sous le nom *d'hypothèse du contact*, l'approche des contacts intergroupes s'appuie sur l'idée que le contact personnel entre les membres de différents groupes améliore les relations qu'ils entretiennent entre eux (Pettigrew et Tropp, 2011). Le contact intergroupe assure que les membres des deux groupes partagent un but commun et donne l'occasion de créer des liens d'amitié entre les groupes. Il permet aux individus de corriger leurs conceptions erronées de l'autre et ainsi réduire leurs préjugés. Allport (1954) ajoute que « le préjugé (sauf s'il est profondément enraciné dans la structure caractérielle de l'individu) peut être diminué par le contact, dans les conditions d'égalité de statut entre les groupes majoritaires et minoritaires engagés dans la poursuite de buts communs » (p. 267).

Inévitablement, le racisme, la discrimination et les conflits intergroupes sont des phénomènes qui se retrouvent dans la plupart des sociétés (Blier et De Royer, 2001; Brown, 2000; McLemore, Romo et Gonzalez, 2001). Tenu dans de telles conditions, le contact intergroupe suscite chez les participants des deux groupes la perception qu'ils partagent des intérêts communs et qu'ils sont semblables à bien des égards. Ce n'est qu'en réunissant ces conditions optimales que les politiques de contact et d'intervention interculturelle ont des chances d'atteindre leurs buts dans les domaines de l'emploi, de l'habitation et de l'éducation.

2.1.5 Discrimination et stigmatisation

Pour Allport (1954), la discrimination est un comportement négatif injustifié envers les membres d'un groupe ciblé. Dovidio et Gaertner (1986) ajoutent que la discrimination est un comportement négatif à l'égard des membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés. Ainsi, l'individu qui est personnellement victime de discrimination minimise l'effet de celle-ci, surtout lorsque la discrimination subie vient de l'ensemble des membres de leur endogroupe (Taylor *et al.*, 1994).

Pour ces raisons, Dupont et Leyens (2003) soulignent qu'il est raisonnable de croire les individus qui avouent avoir été victimes de discrimination. Aussi, les différentes recherches menées par différents auteurs arrivent à la même conclusion que le sentiment d'avoir été victime de discrimination est un des éléments qui influent les stratégies d'intégration des immigrants et des minorités visibles et linguistiques (Moghaddam et Taylor, 1987; Moghaddam, 1992; Bourhis *et al.*, 1997; Bourhis, 2001).

La discrimination se manifeste en différents lieux : notamment, dans l'emploi, le logement locatif, les commerces, les relations interpersonnelles, incluant dans les salles de classe entre les élèves de différentes origines ethniques et religieuses et parfois chez les enseignants eux-mêmes à l'égard de collègues et de certains élèves membres de catégories sociales « dévalorisées » (Steele, 1997). Discriminer, c'est faire une distinction injustifiée sur des motifs interdits. Par conséquent, toutes ces formes de discrimination créent une barrière par rapport à l'autre.

La discrimination prend aussi différentes formes. Issu de l'ethnologie, l'ethnocentrisme est un type de discrimination qui valorise l'appartenance à son ethnie, à son origine et à sa culture de référence. Il y a aussi le linguicisme en raison d'une langue ou d'un accent différent parlé par des locuteurs d'une autre origine ethnique. Ce type de discrimination survient lorsqu'une majorité linguistique impose des traitements restrictifs ou injustes à des locuteurs d'une langue ou d'un accent différent (Bourhis, Montreuil, Helly et Jentzen, 2007). Parmi d'autres types de discrimination, l'islamophobie désigne la peur à l'encontre de l'islam et de toutes personnes de confession musulmane tandis que l'arabophobie indique qu'une personne a des sentiments de peur ou de haine envers les peuples, cultures ou traditions arabes (Diallo, 2011).

En outre, le terme antisémitisme est utilisé pour désigner la discrimination à l'encontre des juifs³ (Ringuet, 2011). Enfin, à titre d'exemple, le sexisme est une autre forme de discrimination envers l'un des sexe et les comportements selon le sexe, l'âgisme, qui est une forme de discrimination en raison de l'âge, peut affecter autant les personnes jeunes que les personnes âgées (Diallo, 2011; Pelletier, 2008)

³ Il est important de mentionner que *juif* s'écrit avec une lettre minuscule pour désigner la religion et non le peuple

et l'homophobie est l'hostilité envers les individus qui affichent une préférence sexuelle envers le même sexe (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000; Roy, 2010).

Par ailleurs, Goffman (1975) distingue trois catégories de stigmatisation : les stigmates corporels (les diverses difformités), les stigmates tenant à la personnalité (les différentes croyances) et les stigmates tribaux (la race, la nationalité et la religion). Ces types de stigmates sont transmissibles d'une génération à l'autre. À la suite de ses travaux, plusieurs psychologues sociaux enrichissent cette définition. Pour Stafford et Scott (1986), le stigmate est une caractéristique de l'individu : « la vieillesse, la paralysie, la toxicomanie, la folie, l'alcoolisme, l'obésité, l'illettrisme, le handicap physique, la nationalité, la *race* ou la religion » (p. 80). Dans les théories de l'apprentissage social, la stigmatisation concerne la psychologie du stigmatisateur et celle du stigmatisé. Faire de la stigmatisation un fait social renvoie à la façon dont les individus gèrent la différence.

Plus récemment, Croizet et Leyens (2003) définissent le stigmate comme « une caractéristique associée à des traits et des stéréotypes négatifs qui font en sorte que les personnes stigmatisées subiront une perte de statut et seront discriminées au point de faire partie d'un groupe particulier », pour les deux auteurs, la séparation entre « Eux » et « Nous » se fait lors des interactions sociales entre les groupes.

2.1.6 Intimidation

L'intimidation est un sujet d'actualité auquel les acteurs scolaires s'intéressent. Le Canada occupe le neuvième rang, sur une échelle évaluant 35 pays, en ce qui a trait à l'intimidation chez les jeunes de 13 ans selon l'Institut de recherche en santé du Canada (Gouvernement Canada, 2012). Au moins un adolescent sur trois raconte

avoir été victime d'intimidation à l'école. L'intimidation peut être faite par une seule personne ou par un groupe. Pour le MELS (2014), l'intimidation est « un geste, une intervention ou un commentaire qui menace, blesse, humilie ou frustre quelqu'un d'autre » (n.p.).

Selon Olweus (1991), trois éléments essentiels sont constitutifs du concept d'intimidation : 1) la victime doit être exposée à des actions négatives de nature physique, verbale ou émotive émises dans le but de lui faire du mal; 2) il doit exister un déséquilibre dans le rapport de force entre l'intimidateur et la victime; et 3) la situation doit se répéter fréquemment dans la vie de la victime. Pour sa part, Arora (1987) suggère que la domination sociale s'installe entre deux individus par le recours à des moyens agressifs. Selon cet auteur, l'intimidateur se trouve en situation de pouvoir par rapport à la victime qui ne possède pas les habiletés sociales nécessaires à son intégration au groupe de pairs.

Désormais, l'école doit développer une culture qui fait la promotion du vivre-ensemble. Afin de responsabiliser les différents milieux à l'égard de la violence et de l'intimidation à l'école, l'Assemblée nationale a adopté, le 12 juin 2012, le projet de loi no 56. Cette loi, qui vise à prévenir et à combattre l'intimidation et la violence à l'école, apporte diverses modifications à la Loi sur l'instruction publique et à la Loi sur l'enseignement privé.

La ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport précise alors les devoirs et responsabilités des acteurs scolaires concernés ainsi que des partenaires. Il prévoit également qu'une commission scolaire doit veiller à ce que chacune de ses écoles offre un milieu d'apprentissage sain et sécuritaire de manière à ce que tout élève qui la fréquente puisse y développer son plein potentiel à l'abri de toute forme de violence ou d'intimidation.

2.2 Stratégies pédagogiques

Les stratégies pédagogiques permettent à l'enseignant d'orienter la planification des leçons, ses actions en classe ainsi que le retour sur la discipline enseignée. Pour Simard (2001), la pédagogie, c'est cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves à faire face aux exigences de la culture.

D'autre part, Legendre (2005) définit la stratégie pédagogique comme étant un « plan d'action où la nature et les interrelations des éléments du Sujet, de l'Objet, de l'Agent et du Milieu sont précisées en vue de favoriser les adéquations les plus harmonieuses entre ces quatre composantes d'une situation pédagogique » (p. 1263). Dans cette optique, ce plan d'action invite l'enseignant à mettre en relation toutes ces composantes pour orienter ses choix de stratégies pédagogiques.

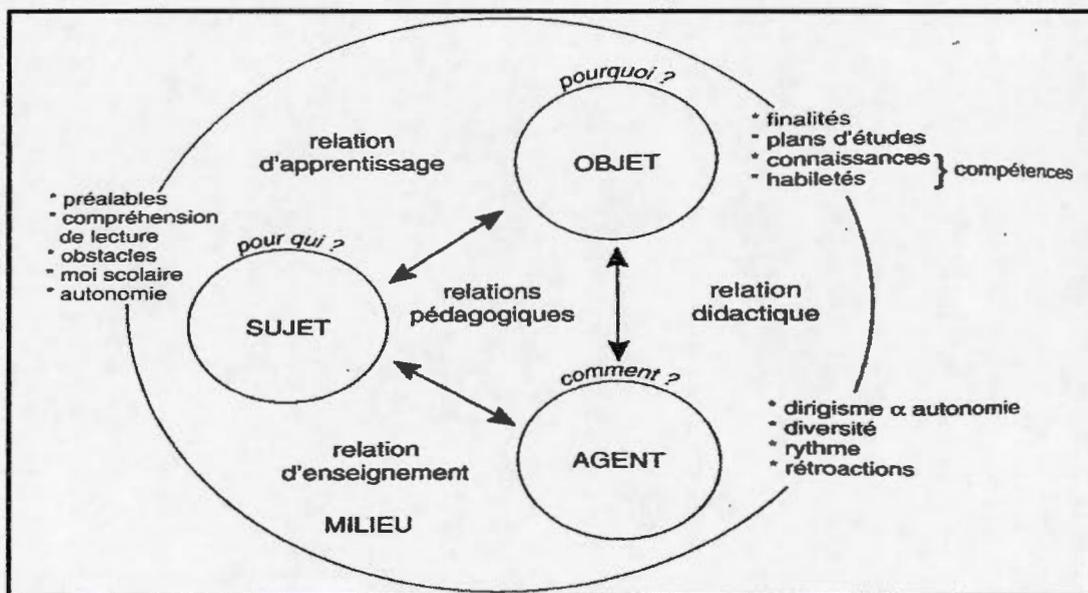


Figure 3 Situation pédagogique (inspiré de Legendre, 2005, p.1240)

Le schéma proposé par Legendre (2005) démontre l'interconnexion de quatre composantes : 1) l'élève ou le groupe en processus d'éducation est représenté par le *sujet* (S); 2) l'enseignant est représenté par *l'agent* (A); 3) l'intention du processus éducatif est représenté par *l'objet* (O); et enfin, 4) la classe est représentée par *le milieu* (M).

Par la même occasion, il est important de mentionner que l'enseignant dans la situation pédagogique doit tenir compte de sa manière d'enseigner, c'est-à-dire : son style d'enseignement. Legendre (2005) définit le style d'enseignement comme une manière d'intervenir, des gestes habituels, des intérêts personnels, des attitudes ou des comportements propres à chaque enseignant par rapport au sujet, à l'agent, à l'objet et au milieu scolaire.

L'enseignant doit varier son style d'enseignement en fonction des objectifs et des caractéristiques de l'élève : sa motivation, sa capacité d'apprendre et son style d'apprentissage. Ces auteurs définissent quatre styles d'enseignement : 1) le style transmissif est davantage centré sur la matière; 2) le style incitatif est centré à la fois sur la matière et sur les apprenants; 3) le style associatif est centré sur les apprenants; et enfin, 4) le style permissif est, quant à lui, très peu centré tant sur les apprenants que sur la matière (Therer et Willemart, 1983, cité dans LEM, 2007).

2.3 Matière scolaire enseignée

La matière « se compose d'un ensemble de contenus d'enseignement; le champ d'études comprend à la fois les matières scolaires à apprendre et les habiletés à développer » (Legendre, 2005, p. 858). En ce qui concerne la formation à l'enseignement, la matière correspond aux champs disciplinaires couverts par les enseignants dans la pratique de leur profession.

2.4 Compétence interculturelle

Tout d'abord, il apparaît important de déterminer ce qui est entendu par le concept de compétence. Souvent emprunté dans les domaines professionnel, linguistique et éducation, ce concept se situe au centre de la réforme scolaire québécoise. Pour le MEQ (2001), la compétence est « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (p. 4).

En d'autres mots, pour parler de compétence il faut nécessairement mettre en place différentes ressources. Dans Legendre (2005), la compétence « réside dans l'enchaînement, la combinaison, la réalisation d'une séquence d'actions » (p. 249). Ces deux définitions permettent de comprendre que l'enseignant doit être outillé pour choisir ses stratégies. Par ailleurs, Boutin (2004) précise que certains auteurs en éducation font référence à une finalité liée à une haute performance et d'autres, à un processus regroupé de bilans d'évaluation.

La compétence interculturelle est un apprentissage social et émotif relié aux attitudes et à l'affect Deardorff (2006). Par contre, selon Bennett (1999), la compétence interculturelle résulte de la « communication », et de la compétence à la communication. Tandis que pour développer la compétence interculturelle, Lussier (2008) propose d'entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Pour ce faire, l'école doit être en mesure de favoriser chez les élèves la découverte des ressemblances et l'acceptation des différences afin de promouvoir des attitudes positives. En effet, Lussier (2008) estime que le développement de la compétence interculturelle se fonde sur trois domaines d'apprentissage.

Le premier, qui est le domaine des savoirs d'ordre cognitif, est le domaine de l'acquisition des connaissances lequel inclut trois approches : humaniste, anthropologique et sociologique. Lussier (2008) avance que l'approche humaniste

représente la mémoire collective des connaissances d'un peuple. Puis, l'approche anthropologique est créée à partir des représentations de chaque culture, à travers la diversité des croyances, des coutumes, des comportements, des codes moraux et des réalités de la vie courante. Enfin, l'approche sociologique est liée au contexte socioculturel en se basant sur des éléments factuels de la société.

Le deuxième domaine, qui est celui du savoir-faire, est d'ordre comportemental. L'application des connaissances se décline alors en trois niveaux : savoir appris en classe, savoir-ajuster et savoir-interagir. Au premier niveau d'apprentissage celui du savoir appris en classe, l'élève est capable de mettre en application les savoirs acquis. Au second niveau, le savoir-ajuster, l'élève est en mesure d'ajuster son comportement puisqu'il a déjà acquis les pratiques pluriculturelles (Lussier, 2008). Et au dernier niveau, le savoir-interagir permet à l'élève d'arriver à argumenter et à interpréter les aspects culturels divergents du discours (Lussier, 2008).

Toujours selon Lussier (2008), le troisième domaine, qui est celui du savoir-être, est d'ordre affectif et cognitif, c'est-à-dire qu'il se résume au « développement des attitudes et des représentations mentales, lesquelles façonnent notre vision du monde » (p. 73). Il comporte trois dimensions : 1) la *conscientisation culturelle*, qui est le stade de la sensibilisation aux autres et aux différentes cultures ; 2) l'*appropriation critique* des autres cultures à ce stade est marquée par une meilleure connaissance de soi et de sa propre culture ; et 3) la *compétence transculturelle* se définit par : « l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes, tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact » (p. 74).

En effet, le modèle proposé vise à permettre aux futurs enseignants de développer la compétence interculturelle en arrimant l'acquisition de nouvelles connaissances (savoirs), l'application des connaissances (savoir-faire) et le développement des attitudes et des représentations (savoir-être). Parvenir à utiliser adéquatement ces connaissances devient une opération qui demande un bon jugement intellectuel.

Pour contrer la discrimination, les enseignants doivent, tout d'abord, s'approprier la compétence interculturelle en passant par la formation à l'interculturel pour acquérir des outils pouvant les aider à réduire les préjugés et la discrimination dans la salle de classe. Dans ce processus d'apprentissage, il est nécessaire d'avoir une planification adéquate pour pouvoir intervenir de façon efficace.

Deardorff (2006) précise que la compétence interculturelle passe par un apprentissage social et émotif. Son modèle pyramidal suggère des attitudes à développer : le respect, l'ouverture, la curiosité comme préalables aux connaissances et aux habiletés. Selon Toussaint et Fortier (2010), il faut structurer la formation des enseignants en leur permettant de vivre concrètement une dimension interculturelle de la réalité. Conséquemment, les enseignants sauront comment guider les apprentissages en établissant des liens entre la discrimination et les stratégies pédagogiques afin guider l'élève dans le développement de la compétence culturelle.

La recherche veut faire de l'expérience *La leçon de discrimination* un outil de sensibilisation précieux pour mieux comprendre les mécanismes de la discrimination et mieux interagir dans la classe afin que les enseignants et les élèves apprennent à devenir des acteurs ethnoculturels compétents dans la lutte contre la discrimination.

2.5 Cadre de références théorique en vue d'expliquer la discrimination

Les concepts définis précédemment permettent d'élaborer le cadre de références théorique illustré par la figure 4. La recherche s'appuie sur ces termes pour viser à décoder ce que les étudiants savent sur le mécanisme de la discrimination et sur ce qu'ils déclarent comme stratégies pédagogiques. Les stratégies pédagogiques des enseignants jouent un rôle prépondérant dans la transmission des connaissances peu importe la discipline. Il est vrai que la compétence interculturelle se développe surtout à l'école. Conséquemment, la figure 4 qui suit illustre l'interaction de ces composantes en lien avec le développement de la compétence interculturelle.

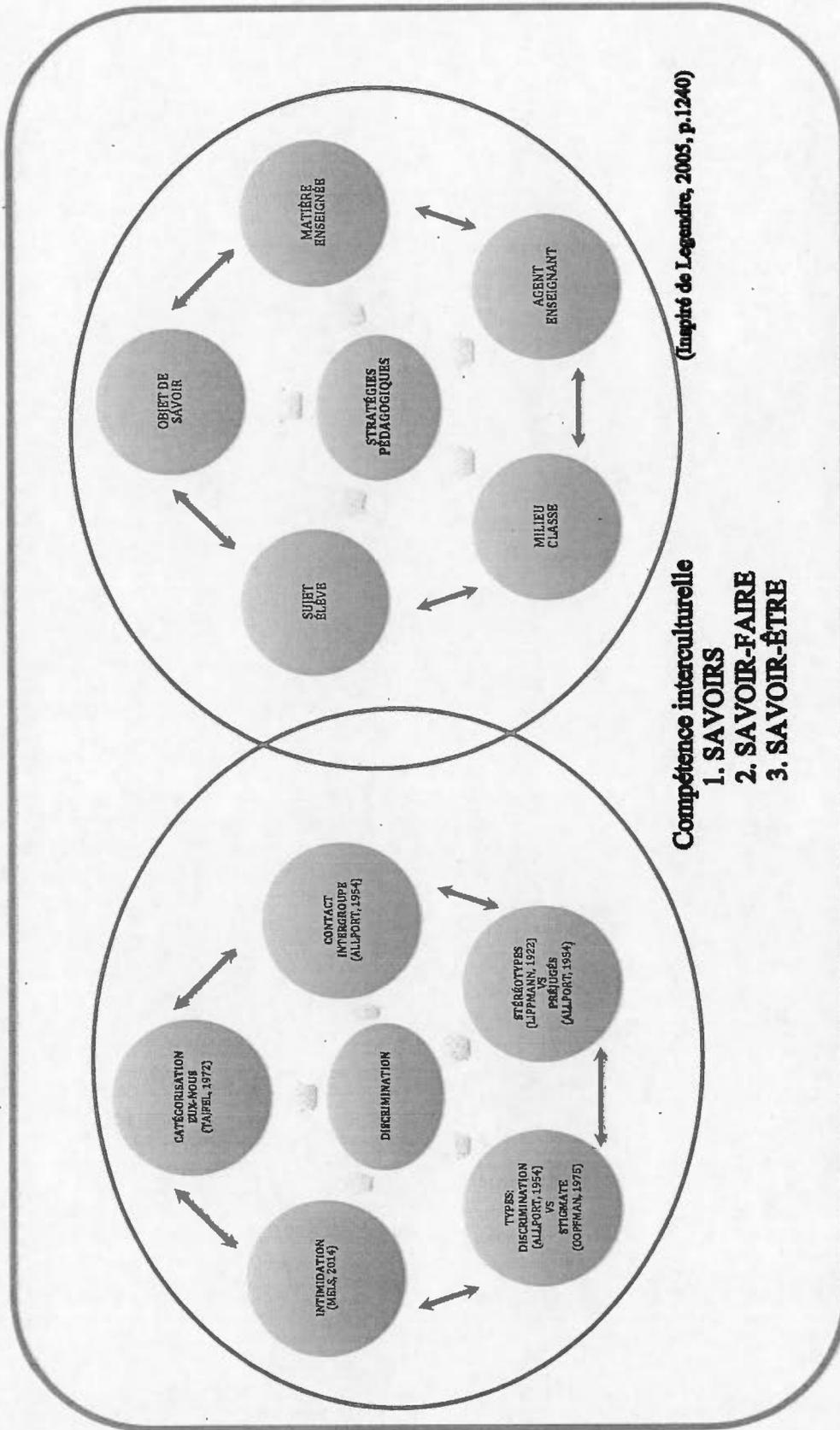


Figure 4 Cadre de références théorique proposé : compétence interculturelle à développer chez les étudiants en formation à l'enseignement

Pour s'approprier la compétence interculturelle, l'enseignant doit forcément faire des liens entre les concepts de la discrimination et l'apprentissage non seulement de « savoir » et de « savoir-faire », mais également de « savoir-être » (Lussier, 2009; 2010). Conséquemment, l'enseignant fait des choix de stratégies pédagogiques adaptés à la matière enseignée. À cet égard, l'enseignant s'approprie la compétence interculturelle lorsque ses interventions en classe mettent l'accent sur la célébration de la différence culturelle.

2.6 Objectifs de recherche

Les objectifs visant à répondre à la question centrale de recherche qui est « Quelles sont les réactions des étudiants en formation à l'enseignement en termes de compréhension de la discrimination et ce qu'ils déclarent comme stratégies pédagogiques anticipées dans le cadre d'une formation à l'interculturel soutenue par le visionnement du DVD *La leçon de discrimination (LLDD)* ? » sont les suivants :

Objectif 1 : Identifier et catégoriser les énoncés de ce qu'est la discrimination pour eux;

Objectif 2 : Identifier et catégoriser les énoncés en lien avec leurs stratégies pédagogiques déclarées par eux;

Objectif 3 : Établir des liens entre les énoncés relativement à leur compréhension de la discrimination et les stratégies pédagogiques qu'ils déclarent;

Objectif 4 : Établir comment les étudiants en formation à l'enseignement s'approprient la compétence interculturelle.

En somme, le deuxième chapitre propose le cadre de références théorique retenu tandis que le troisième chapitre présente la démarche méthodologique.

CHAPITRE III

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Le troisième chapitre, qui présente le cadre méthodologique de la recherche, expose le type de recherche (3.1); la collecte des données (3.2); et le traitement des données (3.3).

3.1 Type de recherche

Le cadre méthodologique d'une recherche est « un ensemble d'idées directrices qui orientent l'investigation scientifique » (Herman, 1983, p. 5), c'est-à-dire que les questions et les objectifs de la recherche orientent le type de recherche et la méthodologie appropriée à celle-ci. Cette recherche est de type qualitatif (3.1.1), exploratoire (3.1.2) et descriptif (3.1.3).

3.1.1 Qualitative

De nature qualitative, cette recherche permet d'étudier un phénomène dans son milieu habituel en utilisant des données et des méthodes qualitatives de collecte et de traitement des données (Pourtois et Desmet, 1997). Dans le même ordre d'idées, pour Boutin (2007), la recherche qualitative « représente un effort pour comprendre les choses telle qu'elles se présentent à la conscience » (p.15).

Dans le but de comprendre ce qui émerge des réflexions écrites, cette recherche vise à baliser la compréhension des étudiants en enseignement à l'UQAM tant sur le sens qu'ils donnent à la prise de conscience des méfaits de subir des préjugés et de la discrimination que sur la description des stratégies pédagogiques qu'ils déclarent.

3.1.2 Exploratoire

En plus d'être qualitative, cette recherche est exploratoire parce qu'elle privilégie le contexte de la découverte. Et sur ce point, Legendre (2005) stipule que la recherche exploratoire permet « d'obtenir une meilleure connaissance d'un phénomène ainsi que la clarification de concepts comme préalable à des recherches ultérieures » (p. 1150). Qui plus est, cette recherche exploratoire permet de parvenir à une compréhension approfondie des réactions d'étudiants face à la discrimination après le visionnement de la *Leçon de discrimination*.

3.1.3 Descriptive

Enfin, cette recherche a une fonction descriptive puisqu'elle a pour objectif de découvrir un phénomène ou ses caractéristiques. Legendre (2005) précise que « la recherche descriptive vise à présenter des caractéristiques de personnes, de situation ou de groupes de façon systématique et objective » (p. 1148). Déterminé par sa capacité à présenter une image complète d'un phénomène ou d'une situation spécifique, cette démarche facilite l'identification des éléments d'une situation, ainsi que la description de la relation entre ces composantes (Legendre, 2005). Ainsi, dans le but de décrire ce qui émerge des réflexions écrites, cette recherche vise à identifier et à catégoriser les énoncés déclarés par les étudiants en terme de leur compréhension de la discrimination et des stratégies pédagogiques qu'ils disent utiliser. Pour arriver à cette fin, la prochaine étape présente les éléments de la collecte de données.

3.2 Collecte des données

La section de la collecte des données propose le contexte de l'étude (3.2.1); le choix du corpus (3.2.2); les outils méthodologiques (3.2.3); les critères de scientificité (3.2.4); et les considérations éthiques (3.2.5).

3.2.1 Contexte de l'étude : description des cours ASC2047 et ASC6003

Le contexte de notre étude s'inscrit dans le cadre de deux cours obligatoires dans la formation de tous les étudiants en formation à l'enseignement. D'une part, le cours siglé ASC 2047 *Éducation et pluriethnicité au Québec* est offert dans les programmes de baccalauréat en enseignement soit au primaire, soit au secondaire.

Le descripteur de 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 rapports entre majoritaires et minoritaires et des caractéristiques socioculturelles des groupes ethniques. Conflits de valeurs liés aux différences sociales, ethniques, culturelles. Attitudes et stratégies favorisant l'intégration des élèves des groupes minoritaires en classe, à l'école et dans la société québécoise. Stratégies pour développer, chez les élèves, l'ouverture à des expériences de vie et 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 (site du DÉFS, UQAM).

D'autre part, le cours ASC 6003 intitulé *Problématiques interculturelles à l'école québécoise* est obligatoire dans tous les programmes du baccalauréat en

enseignement secondaire (entre autres, en arts, en univers social, en mathématiques, en science et technologie, en intervention et activités physiques).

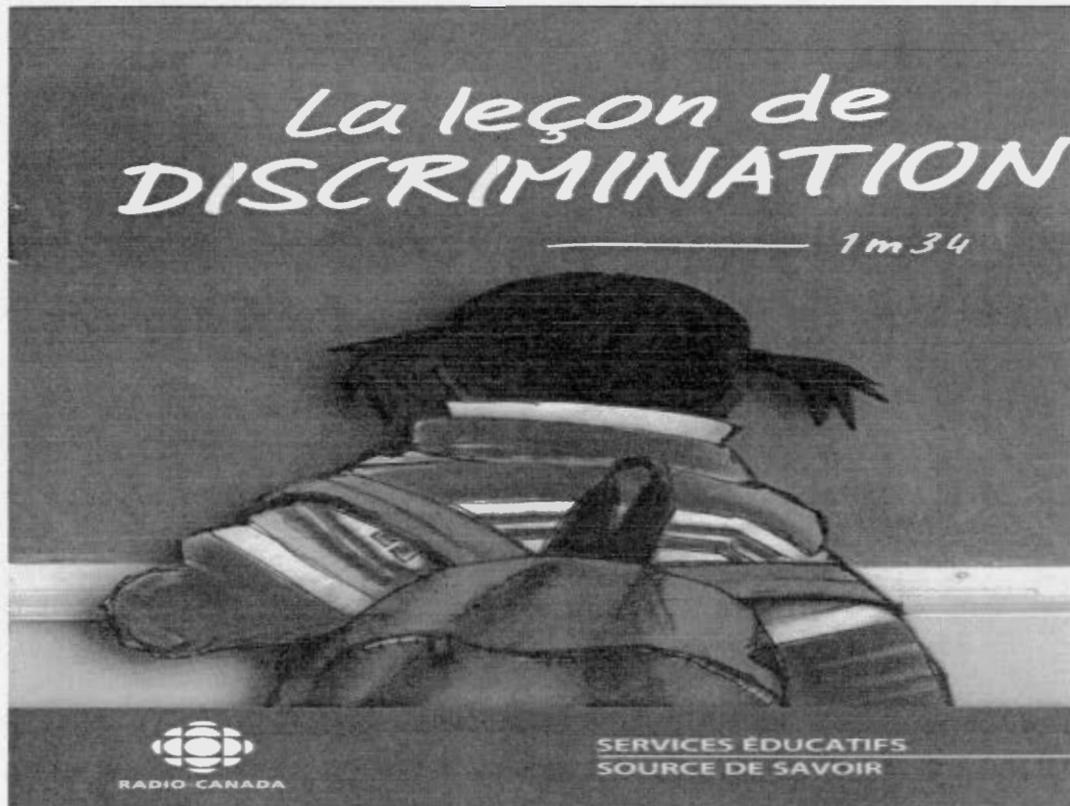
Le descripteur de ce cours propose

... d'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 » (site du DÉFS, UQAM).

3.2.2 Choix du corpus : DVD *La leçon de discrimination (LLDD)*

La leçon de discrimination, qui est une expérience vécue dans une classe de troisième année du primaire, a été diffusée dans le cadre de l'émission Enjeux de Radio-Canada en 2006. Lucie Payeur, réalisatrice, et Pascale Turbide, journaliste, ont travaillé avec Richard Bourhis qui a agi comme consultant scientifique. M. Bourhis est aussi directeur du Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM) de 2006 à 2009 et professeur de psychologie à l'UQAM. Le Guide pédagogique accompagnant du DVD *La leçon de discrimination* est conçu par Richard Bourhis et Nicole Carignan, chercheure au CEETUM et professeure au Département d'éducation et formation spécialisées à l'UQAM. Le DVD assorti du guide pédagogique est disponible aux Services Éducatifs de Radio-Canada. En 2006-2007, le documentaire a été vu par trois millions de téléspectateurs francophones au Canada et a été diffusé par plus de 25 chaînes TV dans le monde. *La leçon de discrimination* a reçu de nombreux prix et distinctions. En 2007, *La leçon de*

discrimination a reçu quatre prix : 1) le Prix du Gouverneur de Tokyo pour la meilleure émission éducative ; 2) le *Japan Grand Prize* pour le meilleur documentaire éducatif choisi parmi 262 productions de 56 pays ; 3) le Grand Prix Judith-Jasmin pour le meilleur documentaire journalistique ; et 4) le Prix Gemini pour le meilleur documentaire TV en français. De plus, en 2008, *La leçon de discrimination* a reçu un Prix d'excellence de la Fondation canadienne des Relations Raciales (FCRR) pour le guide de sensibilisation pédagogique pour contrer le racisme et la discrimination.



La leçon de discrimination illustre que les comportements discriminatoires sont facilement dirigés vers les individus stigmatisés ou vers les membres d'exogroupes

dévalorisés et ce, même chez les jeunes élèves d'un milieu homogène. Dans ce documentaire, l'enseignante Annie Leblanc de Sainte-Hyacinthe prépare sa classe de troisième année du primaire à vivre une expérience sur la réalité des personnes qui subissent la discrimination. Ainsi, les élèves de sa classe âgés de huit à neuf ans se divisent en deux groupes « Eux-Nous » selon la taille de chacun des élèves. La première journée, le groupe des petits, représentant les élèves mesurant 1,34 m et moins, est valorisé et a droit à des privilèges. Quant à l'autre groupe, celui des grands, est dévalorisé par l'enseignante.

Pour être identifié, les élèves du groupe des grands ont dû porter un dossard rouge toute la journée, et leur dévalorisation était expliquée par le fait qu'ils étaient grands. Elle explique aux élèves que ces résultats s'appuient sur des études scientifiques prouvant que les petits sont généralement plus intelligents, plus rapides, plus sages et plus créatifs et qu'ils sont supérieurs aux grands plutôt maladroits, indisciplinés, bruyants et paresseux. L'expérience fait réagir les élèves du groupe *valorisé* (les petits) qui ont développé des préjugés et qui ont fait subir de la discrimination envers les élèves du groupe *dévalorisé* (les grands). Le lendemain, les rôles ont été inversés. Les élèves *valorisés* (cette fois, les grands) ont aussi exprimé des préjugés et fait subir de la discrimination à l'égard du groupe *dévalorisé* (cette fois, les petits). Le résultat de cette expérience, qui dépeint une dure réalité sociale, démontre que les élèves québécois francophones blancs de 2006 se comportent comme les élèves anglo-américains blancs de l'Iowa de 1970.

3.2.3 Outils méthodologiques

Deux outils méthodologiques sont présentés : les réflexions écrites d'étudiants en enseignement et le journal du chercheur. Dans cette étude, les réflexions écrites ont été mises à contribution pour mieux cerner l'objet d'étude et avoir une vision tant globale que détaillée et ce, possiblement sous plusieurs angles. Le corpus de textes

regroupe quelques 171 réflexions de 400 à 500 mots qui ont été rédigées par les étudiants en enseignement après avoir visionné le documentaire sur *La leçon de discrimination* dans le cadre des cours ASC2047 et ASC6003. Pour les fins de cette étude, 165 réflexions d'étudiants rédigées en classe ont été retenues.

Pour le journal du chercheur, il consiste en un cahier de notes personnelles rédigé tout au long de la recherche relatant des réflexions, des découvertes et des impressions. Selon Legendre (2005), ces notes sont rédigées au fur et à mesure du dépouillement des données, du déroulement de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats.

3.2.4 Critères de scientificité

La rigueur scientifique de la recherche qualitative continue à faire l'objet de nombreuses discussions. Pour Lessard-Hébert *et al.* (1997), les critères de scientificité de la recherche qualitative sont des normes à partir desquelles un jugement peut être porté sur la valeur des résultats de la recherche. La valeur scientifique de la recherche qualitative dépend de la capacité de tout chercheur à assurer la crédibilité de ses découvertes.

La validité. Le critère de validité fait référence à la cohérence dans le déroulement des propositions permettant de mieux capter la réalité. Gauthier (1987) stipule que « la validité est d'abord cette exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter, d'une manière véritable et authentique » (p. 12). Allant dans le même sens, Legendre (2005) définit la validité de la recherche de la façon suivante : « la capacité d'un instrument à mesurer réellement ce qu'il doit mesurer, selon l'utilisation que l'on veut en faire » (p.1436). Pour Van der Maren (2004), l'utilisation de l'expression « cohérence programmatique » sert à expliquer la validité interne d'une recherche.

Cette cohérence doit être présente à chaque étape et entre chacune d'elles. C'est dans ce sens que le cadre théorique et les aspects méthodologiques de la recherche sont rédigés pour assurer la validité des résultats.

La fidélité. Lessard-Hébert *et al.* (1997) affirment que la fidélité repose essentiellement sur des procédures d'observation et de description explicite. Sachant que la validité porte sur les données, la fidélité, pour sa part, se fonde sur les techniques et les instruments de mesure ou d'observation. Dans Legendre (2005), il est dit que la fidélité « est donc la qualité qu'a un instrument de mesurer avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré à des sujets équivalents placés dans des conditions similaires » (p. 669) En fait, Lessard *et al.* (1997) précisent que la validité suppose la fidélité, mais non l'inverse. C'est en ce sens que ces deux critères de scientificité guident le caractère scientifique de la recherche. Le lien existant entre la validité et la fidélité consolide la scientificité de la démarche de cette recherche.

3.2.5 Considérations éthiques

Les réflexions font partie de la formation à l'enseignement d'un cours obligatoire. Tel que déjà précisé, le corpus de textes retenus regroupe les réflexions écrites d'étudiants en formation à l'enseignement qui ont visionné le documentaire sur *La leçon de discrimination*. Sachant que les stratégies pédagogiques des cours ASC2047 et ASC6003 reposent sur la dualité des aspects émotionnels et cognitifs de l'éducation, les étudiants ont eu entre 20 et 30 minutes, à la suite du visionnement du DVD, pour exprimer leurs impressions personnelles sur le phénomène de la discrimination et leurs stratégies déclarées relativement à leur pratique enseignante.

L'éthique de la recherche requiert qu'une entente préalable soit conclue à propos de l'anonymat, de la confidentialité des données et du droit d'abandon (Stake, 1994). En ce sens, un formulaire de consentement est distribué à chaque étudiant afin de prendre connaissance des objectifs de la recherche ainsi que les modalités éthiques. Ce formulaire est inclus à l'Appendice A. Les étudiants reçoivent comme consigne de réagir spontanément à la suite du visionnement de *La leçon de discrimination*. Conséquemment, ils ne seront ni évalués, ni jugés sur ce qu'ils auront déclaré. Il convient de préciser que l'anonymat a été préservé et que des noms fictifs ont été attribués aux étudiants.

3.3 Traitement des données

Les données sont traitées au moyen de l'analyse de contenu qui est décrite en 3.3.1. Puis, l'analyse de contenu s'articule autour de la formulation du premier objectif (3.3.2); du deuxième objectif (3.3.3); des troisième et quatrième objectifs (3.3.4); et enfin, la justification de l'analyse retenue est présentée (3.3.5).

3.3.1 Analyse de contenu

L'analyse de contenu fait l'objet de nombreuses définitions. Berelson (1952) définit l'analyse de contenu comme une technique de recherche pour décrire de manière objective, systématique et quantitative un contenu manifeste de communication. En d'autres mots, l'analyse de contenu permet de découvrir le sens d'un message. La diversité des techniques et des procédures associées à cette pratique atteste que ce champ de recherche est continuellement en construction.

L'Écuyer (1990) définit l'analyse de contenu comme

une méthode scientifique, systématisée et objectivée de traitement exhaustif de matériel très varié; elle est basée sur l'application d'un

ystème de codification conduisant à la mise au point d'un ensemble de catégories (exhaustives, cohérentes, homogènes, pertinentes, objectivées, clairement définies et productives) dans lesquelles les divers éléments du matériel analysé sont systématiquement classifiés au cours d'une série d'étapes rigoureusement suivies, dans le but de faire ressortir les caractéristiques spécifiques de ce matériel (p.120).

Par ailleurs, Landry (1997) propose une définition de l'analyse de contenu qui permet de comprendre son fondement : elle « concerne la mise au point et l'utilisation de modèles systématiques de lecture qui reposent sur le recours de règles explicites d'analyse et d'interprétation des textes » (p. 330). Opter pour ce genre d'analyse permet à l'étudiant-chercheur : 1) de donner une signification aux déclarations des étudiants en formation à l'enseignement qui ont répondu aux questions ; et 2) d'interpréter ces données pour contribuer à l'avancement des connaissances.

Dans ce mémoire, l'analyse de contenu consiste à produire des résultats par un raisonnement inductif, en dégagant et en interprétant les données repérées dans les réflexions écrites. Il faut préciser que deux modèles d'analyse sont retenus pour décortiquer les réflexions écrites des étudiants qui forment le *corpus* : des grilles d'analyse ou matrices ainsi que des vignettes.

Grilles d'analyse ou matrices

Illustrer à l'aide de grilles d'analyse, la procédure pour réaliser le premier objectif s'appuie sur les quatre étapes proposées par Gaudreau (2011). La première étape « consiste à établir le corpus » (p. 193). La deuxième consiste à procéder à l'analyse verticale, c'est-à-dire analyser des propos écrits au palier individuel, chaque réflexion est analysée à tour de rôle, isolément des autres. La troisième étape consiste à réaliser l'analyse transversale, c'est-à-dire analyser des propos écrits au palier collectif impliquant l'ensemble des réflexions précédemment analysées. La

quatrième et dernière étape consiste à assembler la grille d'analyse, c'est-à-dire organiser des thèmes d'analyse divisés en thèmes et sous-thèmes.

Illustrer par des vignettes, la procédure pour réaliser le deuxième objectif s'appuie sur les quatre étapes de L'Écuyer (1990) adapté par Rocque (1994). Au cours de l'analyse, il faut d'abord : (1) préparer le matériel pour la pré-analyse; (2) choisir l'unité à analyser; (3) exploiter ou présenter les données; et (4) analyser ou interpréter les données.

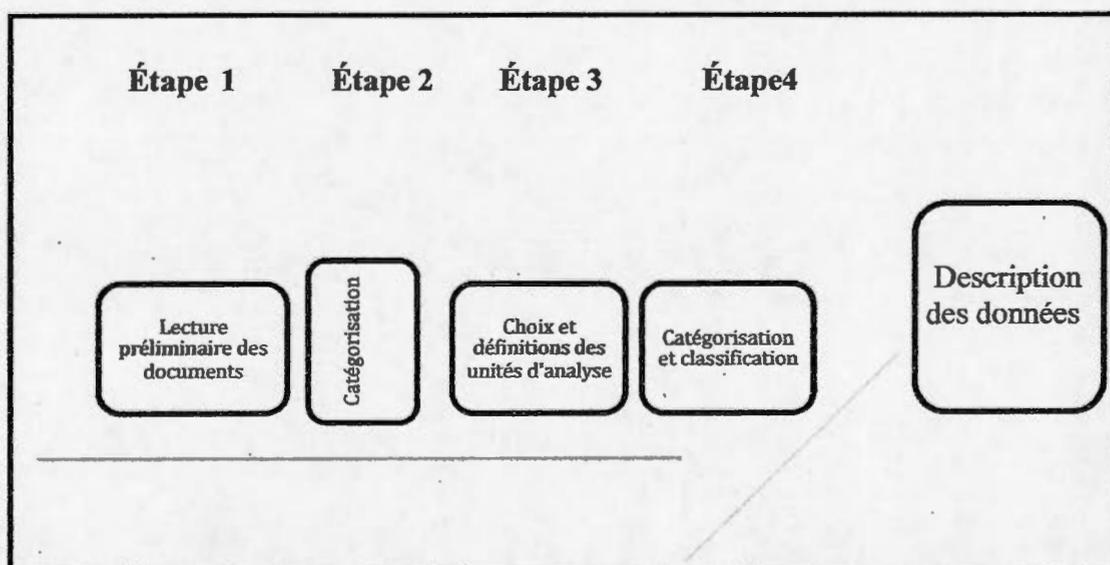


Figure 5 Modèle d'analyse de contenu proposé par L'Écuyer (1990) et adapté par Rocque (1994)

Il est possible de constater que l'ordonnancement des étapes se présente par la lecture préliminaire des documents, le choix et la définition des unités d'analyse, la catégorisation et la classification et pour finir, la description des données.

Analyse de contenu des réflexions écrites. En réalité à cette première étape, il s'agit de se familiariser avec le corpus de texte en lisant de manière répétée les réflexions

écrites. Ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent est d'une grande importance pour cette recherche. À travers leurs écrits, il sera possible de voir comment ils s'approprient la compétence interculturelle. Il est important de mentionner que le choix d'analyser les écrits des étudiants en formation à l'enseignement est une étape à ne pas négliger qui se réfère au critère de scientificité de validité. Cité dans Lessard-Hébert, Goyette et Boutin (1997), Gauthier (1987) relate que la validité s'avère être l'« exigence que se donne le chercheur qui veille à ce que ses données correspondent étroitement à ce qu'elles prétendent représenter, d'une manière véritable et authentique » (p. 45). Ce critère est nécessairement relié au processus de codage et de sélection des données.

Choix et définitions des unités de classification. Par la suite, la deuxième étape consiste à choisir les parties des réflexions écrites à analyser. Selon Mucchielli (2006), pour analyser le contenu, il doit être découpé en « tranches » pour réaliser toutes les opérations utiles. Ce qui est entendu par « tranches » est le choix d'une unité de sens, qui, comme le décrit L'Écuyer (1990), est un segment de l'information correspondant à un mot, un groupe de mots, une phrase. Pour cette recherche, les réflexions écrites retenues sont découpées en unité de sens « significatives ».

Catégorisation et classification des unités. À cette troisième étape, le classement des unités poursuit une suite logique de l'établissement des catégories. Pour ces auteurs, L'Écuyer (1990), Mucchielli (2006) et Van der Maren (2004) pour maintenir la rigueur, les catégories doivent être exhaustives, objectives, pertinentes et exclusives. La première qualité renvoie à la distribution de toutes les unités à analyser dans les catégories, pour la deuxième, les catégories doivent être compréhensibles, pour la troisième, il faut évaluer la pertinence des catégories par rapport aux objectifs en cours et pour la quatrième, il faut veiller à la précision des catégories de manière à ne pas répéter un même élément à deux catégories.

De plus, pour comprendre le poids relatif des énoncés proposés par les étudiants un décompte des unités de sens est consigné. Pour Lê Thành Khôi (1981), les unités de sens ont toutes la même valeur. Cette étape de quantification est importante puisqu'elle permet de dire ce sur quoi les étudiants en formation à l'enseignement mettent le plus l'accent.

Description des données. Cette quatrième étape réfère à la description des données présentées par les tableaux au chapitre IV et par les figures au chapitre V. De plus, pour comprendre ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur la discrimination et sur leurs stratégies pédagogiques, les définitions présentées dans le chapitre II servent à donner sens à leurs écrits. La description a pour objet de présenter l'analyse du contenu manifeste et latent des données. Concrètement, l'aboutissement de cette démarche est d'arriver à une compréhension significative des réflexions écrites.

Grilles. L'utilisation de grilles d'analyse permet de procéder à une démarche rigoureuse de la sélection des données pour arriver à en extirper le sens de ce qui est dit sur la discrimination tandis que la vignette permet de constater comment les futurs enseignants comptent aborder le sujet en proposant des stratégies pédagogiques à leurs élèves. Ainsi, il sera peut-être possible d'entrevoir si les enseignants ont été sensibilisés à la question de l'identification de la discrimination et aux conséquences de ses méfaits dans l'environnement de leur classe.

Vignettes. La production des données à partir de la vignette incite chaque participant à choisir une situation en déclarant les stratégies pédagogiques qu'il projette faire dans sa classe. En effet, les instructions mettent l'accent sur une écriture libre et une réaction spontanée, c'est-à-dire que le participant est invité à exprimer ses impressions d'une manière authentique sans se soucier du style d'écriture et des fautes d'orthographe.

Inspirée des travaux de Carignan (1993, 2004), la grille facilite la catégorisation et la classification des données. La grille présente l'ensemble des énoncés extraits des réflexions écrites des étudiants en formation à l'enseignement. De cette façon, il devient plus facile de repérer les catégories qui font l'objet de plus d'attention dans les réflexions écrites. Dans un sens, les données recueillies par cette grille aident à savoir ce que les participants entendent par la discrimination.

3.3.3 Identification des stratégies pédagogiques déclarées en lien avec l'objectif 2

Quant au deuxième objectif, qui est d'identifier et de catégoriser les énoncés en lien avec les stratégies pédagogiques, la présentation se fait au moyen d'une vignette. Tout d'abord, une vignette comme la décrivent Miles et Huberman (2003) « est une description concentrée d'une série d'évènements que l'on considère comme représentatifs, typiques ou emblématiques dans l'étude en cours » (p.157). Sa structure est toujours narrative et se présente sous forme de récit. Pour Erickson (1986) cité dans Miles et Huberman (2003), c'est « une représentation vivante de la conduite d'un fait marquant de la vie quotidienne, pour lequel la vision et les sons de ce qui a été dit et fait sont décrits dans la séquence naturelle de leur occurrence en temps réel » (p.157).

Ainsi, le choix de 21 réflexions écrites s'explique par le fait que le point de saturation des données est atteint. La saturation des données désigne le fait par lequel le chercheur juge que les dernières données n'apportent pas d'éclairage nouveau pour justifier une augmentation du nombre de vignettes. Pour Glaser et Strauss (1970), la saturation signifie que les nouvelles données ne sont plus utiles pour développer davantage une catégorie.

Exemple de réflexion
<p>« Suite au visionnement de la leçon de discrimination, je me suis rendu compte de comment un enfant peut se sentir lorsqu'il vit une situation de discrimination. J'ai beaucoup réagi lorsque j'ai entendu dans le vidéo un grand (qui est discriminé) dire à un petit « mets le donc le dossard toi! » l'enfant est conscient que cet objet est l'Objet qui représente la discrimination.</p> <p>Pour contrer la discrimination, je compte être surtout faire des discussions sur le sujet pour sensibiliser les élèves aux effets de la discrimination. Si ils ne comprennent pas le phénomène cela peut engendrer la violence. Je veux faire vivre à mes élèves des situations qui discriminent pour voir leurs réactions. Je veux qu'ils réfléchissent à leurs actions (...) »</p>

Figure 6 Exemple de vignette sur les stratégies pédagogiques déclarées

Cette vignette représente un extrait d'une situation décrite par un participant. Ainsi, les étudiants en formation à l'enseignement participent activement à la production des données.

3.3.4 Établissement des liens entre discrimination et stratégies pédagogiques (objectifs 3 et 4)

En effet, pour illustrer les objectifs 3 et 4, les données recueillies sont confrontées afin de déterminer des liens entre les énoncés relativement à leur compréhension de la discrimination et de leurs stratégies pédagogiques déclarées. De plus, ces mêmes données sont également confrontées afin d'établir comment les étudiants en formation à l'enseignement s'approprient la compétence interculturelle.

Par ailleurs, l'analyse de contenu manifeste renvoie à la signification explicite des impressions écrites et l'analyse de contenu latent, pour sa part, se dessine à travers l'interprétation du non-dit.

3.3.5 Justification de l'analyse retenue

Avec l'intention de rendre la démarche compréhensible et rigoureuse, la réalisation de l'objectif 1 est illustrée au moyen d'une grille et la réalisation de l'objectif 2 par une vignette. Pour les objectifs 3 et 4, les énoncés sur les descriptions en lien avec la discrimination et les stratégies pédagogiques sont confrontés. Plus précisément, cette méthode consiste à classer judicieusement les divers éléments des réflexions écrites afin d'en faire apparaître tout le sens.

Choisir la démarche de l'analyse de contenu impose une décision importante. Comme le mentionne Landry (1997), le contenu manifeste réfère à « ce qui est dit ou écrit explicitement dans le texte » et le contenu latent réfère « à l'implicite, à l'inexprimé, au sens caché » (p. 333). Ainsi, en établissant le choix d'analyser le *contenu manifeste et le contenu latent*, les résultats de l'analyse peuvent dégager un sens plus global du lien qui existe entre ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur la discrimination et comment leurs stratégies pédagogiques tiennent compte de la diversité dans leur salle de classe. Il est à noter que l'analyse des données s'effectue selon le cadre de références théorique présenté au chapitre II.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES SUR LA DISCRIMINATION

Le quatrième chapitre, qui présente les données recueillies, s'appuie sur les objectifs de recherche afin de comprendre ce que les étudiants disent sur la discrimination et les liens existants avec les stéréotypes et les préjugés (4.1), la catégorisation « Eux-Nous » (4.2), le contact intergroupe (4.3), les types de discrimination et de stigmatisation (4.4), l'intimidation (4.5), suivi d'une synthèse (4.6).

Cette première question sur la discrimination vise à déterminer ce que révèlent les données sur la connaissance des étudiants en formation à l'enseignement. Une fois les thèmes présentés une discussion permet d'établir des liens entre les thèmes induits (unité de sens) et la littérature sur le sujet.

Chaque tableau propose un thème. La première ligne horizontale comprend à gauche une case intitulée « Fréq. » pour indiquer la « fréquence » qui renvoie au nombre d'apparition de chaque énoncé pour ce thème dans une réflexion écrite. Pour les autres cases de cette même ligne, le chiffre distribué à chaque case de un à 165 indique le numéro attribué à chaque participant. Sur la deuxième ligne horizontale, on peut y lire le titre de chaque thème ainsi que le rappel du nombre de participants à avoir évoqué les unités de sens ou énoncés en lien avec ce thème.

Puis, la première colonne présente les unités de sens qui découlent du thème. Dans toutes les autres colonnes, le chiffre « 1 » est attribué à chaque énoncé exprimé par un participant. Cette procédure est répétée pour chacun des thèmes présentés qui sont répartis dans les sections 4.1 à 4.5 inclusivement.

En rappel, voici la première partie du cadre de références théorique proposé au chapitre II pour illustrer les thèmes retenus sur la discrimination. Le cadre décrit un modèle autour des thèmes choisis pour définir le phénomène de la discrimination : stéréotypes et préjugés, catégorisation « Eux-Nous », contact intergroupe, types de discrimination et stigmatisme, et finalement, intimidation. Ces thèmes qui gravitent autour de la discrimination permettent d'en expliquer les interactions.

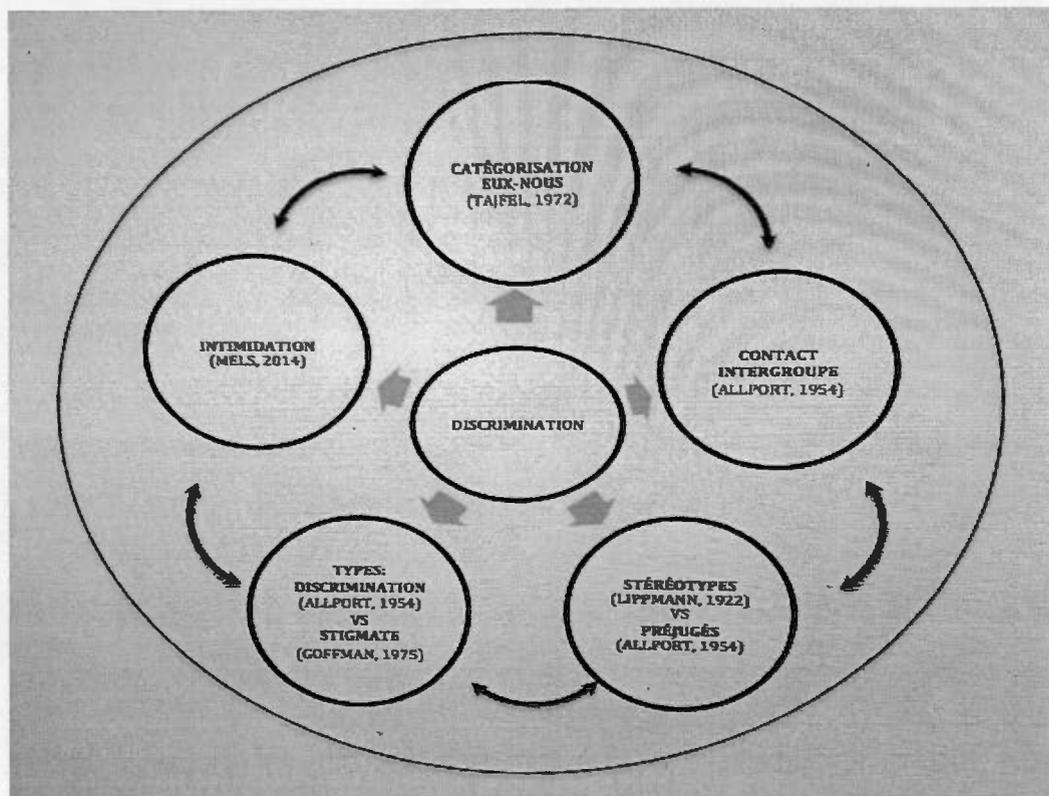


Figure 7 Rappel du cadre de références théorique sur la compétence interculturelle

4.1 Stéréotypes et Préjugés

Tout d'abord, les tableaux 4.1a et 4.1b sont une vue d'ensemble de la présentation des données en lien avec les stéréotypes et les préjugés.

Tableau 4.1a Grille d'analyse pour les stéréotypes

Fréq. 56	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	...165	Total
Ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur les stéréotypes (n=165)																											
1. « croire ce qu'on entend dire sur une personne ou un groupe de personnes dans les médias »								1											1		1			1	1		35
2. « croire en ce que j'ai appris à la maison sur les comportements d'un groupe de personne »									1			1															16
3. « il est difficile d'accepter les autres puisque nous avons de fausses croyances »										1															1		5

Cette grille regroupe trois unités de sens en lien avec les « stéréotypes ». Le tableau 4.1a dévoile que ces unités reviennent 56 fois dans les 165 réflexions. Dans l'ordre d'importance 35 participants disent que les stéréotypes, c'est de « croire ce qu'on entend dire sur une personne ou un groupe de personnes dans les médias », 16 participants disent que c'est de « croire en ce que j'ai appris à la maison sur les comportements d'un groupe de personne » et cinq participants disent qu'il est « difficile d'accepter les autres puisque nous avons de fausses croyances ».

Les énoncés de ces participants se rapportent aux définitions de Leyens, Yzerbyt et Schadron (1996), pour qui les stéréotypes proviennent des croyances partagées concernant les caractéristiques personnelles, généralement des traits de personnalité, mais souvent aussi des comportements, d'un groupe de personnes. De plus, dans les études de Tajfel (1972), les stéréotypes renvoient à des catégories de personnes.

Cependant, il faut préciser que les « stéréotypes » font partie de composante cognitive. En d'autres mots, c'est dire que les fausses croyances viennent de fausses connaissances.

Force est de constater que ces données permettent de comprendre que les médias sociaux occupent une place importante dans la construction de l'identité et des croyances. L'avènement numérique transforme les rapports économiques et sociaux de toute une génération. Dans une société de plus en plus connectée où chacun est exposé à une quantité d'informations, il est possible d'établir un lien entre l'influence des médias et l'apprentissage de fausses croyances. Autrefois, les croyances étaient transmises à l'école, à l'église et au sein de la famille.

De nos jours, même si certaines de ces croyances sont encore apprises à la maison dans les familles ou le réseau d'amis, les médias peuvent aussi transformer ces croyances ou ajouter de nouvelles croyances aux savoirs de la personne. Conséquemment, une telle quantité d'informations présente un effet pervers pas seulement au Québec, mais à l'échelle planétaire. Certaines de ces informations sont vraies, tandis que d'autres sont fausses. Par exemple, lorsqu'une personne croit que certaines classes économiques sont supérieures à d'autres (riches supérieurs aux pauvres). L'écart entre ces données dévoile clairement qu'il ne suffit pas d'avoir des croyances, mais que les médias sociaux peuvent rendre difficile la différenciation entre les croyances vraies et les croyances erronées. Pour preuve, le fait d'avoir repéré 56 fois les énoncés expliquant les stéréotypes démontre que les participants accordent de l'importance à ce thème en lien avec le phénomène de la discrimination.

D'autre part, le tableau 4.1b ci-dessous présente une vue d'ensemble des données sur les préjugés. Les énoncés sont catégorisés et classés pour savoir ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur les préjugés, élément présenté dans le cadre théorique du mémoire.

Tableau 4.1b Grille d'analyse pour les préjugés

Fréq. 71	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	...165	Total
Ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur les préjugés (n=165)																											
1. « un jugement sur des individus et réduire ces personnes avec des paroles ou des comportements négatifs »										1				1													36
2. « on juge les autres par rapport à ce qu'on entend dire des autres dans notre environnement sans les connaître »			1					1	1		1															1	18
3. « chaque groupe adopte une attitude positive ou négative envers des personnes reconnues comme membres d'un groupe »	1			1	1											1											17

La grille regroupe trois unités de sens en lien avec les « préjugés ». Dans l'ordre, 36 participants disent que les préjugés, c'est de porter « *un jugement sur des individus et réduire ces personnes avec des paroles ou des comportements négatifs* », 18 participants disent qu' « *on juge les autres par rapport à ce qu'on entend dire des autres dans notre environnement sans les connaître* », et pour 17 participants c'est de dire que « *chaque groupe adopte une attitude positive ou négative envers des personnes reconnues comme membres d'un [autre] groupe* ».

Le tableau 4.1b démontre que les participants ont compris le sens et la pertinence du préjugé en lien avec le phénomène de la discrimination, puisque ces énoncés sont repérés 71 fois au total dont 36/71 réfèrent plutôt à un jugement négatif, 18/71 à un jugement basé sur l'ignorance, et 17/71 à l'idée qu'un groupe pourrait avoir une idée préconçue d'un autre groupe qui est valorisé ou dévalorisé. L'écart entre ces données est peut-être dû à la différence de perception des participants. Selon Bourhis et Gagnon (2006), il s'agit de l'ignorance et la dévalorisation des exogroupes par l'apprentissage des préjugés en famille et avec les pairs (enculturation). Ainsi, ils comprennent que les préjugés viennent des jugements posés avant de connaître, souvent erronés, basés sur des croyances ou des idées reçues.

Les énoncés classés dans cette grille se réfèrent aux définitions retrouvées dans le cadre de référence théorique à la figure 4. Allport (1954) dit que les « préjugés » sont des attitudes négatives qui prédisposent le sujet à manifester un comportement discriminatoire envers les membres d'un autre groupe. Ce processus permet de catégoriser en groupe et de généraliser le jugement à l'ensemble du groupe. Ce qui amène ensuite l'inclusion ou l'exclusion d'un individu ou d'un groupe sur cette prémisse tandis que Dovidio et Gaertner (1986) ajoutent que la discrimination est un comportement négatif à l'égard des membres d'un exogroupe envers lequel nous entretenons des préjugés.

D'autre part, Bourhis et Montreuil (2004) ainsi que Bourhis et Carignan (2007a) s'entendent pour dire que les causes qui engendrent les préjugés et la discrimination sont multiples. Essentiellement, exprimer un jugement positif ou négatif s'appuie sur les croyances profondément intériorisées sur un individu ou un groupe spécifique.

Après la lecture répétée du contenu des réflexions écrites, 56 participants se prononcent sur les stéréotypes tandis que 71 se prononcent sur les préjugés. La récurrence de ces deux thèmes permet de constater que les futurs enseignants sont conscients de l'existence des stéréotypes et des préjugés, pour pouvoir les aborder en classe.

La prochaine section propose le thème de la catégorisation, élément important dans le mécanisme de la discrimination.

4.2 Discrimination et catégorisation « Eux-Nous »

Cette section présente les données en lien avec la catégorisation sociale « Eux-Nous ». Les énoncés sont catégorisés et classés au moyen de la grille pour savoir ce qui est dit sur la catégorisation « Eux-Nous ». Manifestement, les stéréotypes et les préjugés sont deux éléments importants de la catégorisation.

Dans la grille sur la catégorisation « Eux-Nous », les écrits des participants sont regroupés en sept unités de sens. Parmi eux, 38/88 disent que la catégorisation se fait « *dès qu'on a le réflexe de parler de eux et nous on divise* »; 29/88 disent que la catégorisation c'est de « *vouloir favoriser son groupe d'appartenance et défavorisé un autre groupe* », 13/88 avancent que c'est de « *diviser la classe sociale, l'endogroupe est le groupe de la majorité et l'exogroupe la personne n'appartient pas* », quatre sur 88 trouvent qu'il est possible de « *catégoriser selon sa taille (petit et grand comme dans la LLDD)* », deux disent qu'il est possible de « *catégoriser selon sa grosseur* », un participant dit que la catégorisation c'est le fait de « *diviser selon la couleur de peau* », un dernier participant dit que c'est le fait de « *catégoriser à cause de son pays d'origine* ».

Tableau 4.2 Grille d'analyse pour la catégorisation « Eux-Nous »

Fréq. 88	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	...165	Total		
Ce que les étudiant en formation à l'enseignement disent sur la catégorisation sociale <i>Eux-Nous</i> (n=165)																													
1. « vouloir favoriser son groupe d'appartenance et défavorisé un autre groupe »				1			1	1			1					1	1										1	29	
2. « catégoriser selon sa grosseur »																											1	2	
3. « catégoriser selon sa taille (petit et grand comme dans la LLDD) »		1																									1	4	
4. « diviser selon la couleur de peau »																											1	1	
5. « diviser la classe sociale, l'endogroupe est le groupe de la majorité et l'exogroupe la personne n'appartient pas »																											1	1	13
6. « catégoriser à cause de son pays d'origine »																											1	1	
7. « dès qu'on a le réflexe de parler de eux et nous on divise »	1										1																		38

Conséquemment, ce processus a pour effet de diviser deux groupes identifiés : les « Eux » et les « Nous ». L'endogroupe se rapporte aux « Nous » et l'exogroupe aux « Eux ». L'identification à l'un ou l'autre de ces deux groupes, voire leur opposition, sont tributaires du processus de catégorisation sociale.

Les énoncés classés ici mettent en évidence ce que Tajfel (1972) dit sur la catégorisation. Selon lui, l'individu perçoit l'environnement en termes de catégories. Pour Bourhis et Montreuil (2004), Harvey et Bourhis (2012) ainsi que

Tajfel et Turner (1986), leurs études démontrent que la catégorisation sociale « Eux-Nous » et l'identification à l'endogroupe suffisent pour déclencher les manifestations de préjugé et de discrimination.

À la lumière de ce que les participants disent, il semble que le réflexe de se référer à « Eux » ou à « Nous » et le fait de vouloir favoriser son groupe suffisent pour catégoriser. Il est possible de catégoriser par la classe sociale, la taille, la grosseur, le pays d'origine et la couleur de la peau. Il est intéressant de constater qu'un seul participant s'est prononcé sur le pays d'origine et la couleur de la peau. Autrefois, la couleur de la peau et le pays d'origine servaient de prétexte et de justification pour discriminer l'Autre différent.

En résumé, le tableau 4.2 démontre que 88 participants sur 165 se sont prononcés sur la catégorisation. Il est certain que le visionnement de LLDD a exposé le processus de la catégorisation ce qui explique la compréhension de ce thème. Aussi, il faut ajouter que l'expérience personnelle des participants vient renforcer la pertinence de cet élément dans le processus de discrimination.

4.3 Discrimination et contact intergroupe

Cette section présente le contact intergroupe une approche pour réduire les préjugés. Cette grille regroupe sept unités de sens dans les 165 réflexions écrites pour décrire le « contact intergroupe ». Les participants dévoilent comment cette approche peut réduire les préjugés et la discrimination.

Pour 14 participants sur 39, le contact intergroupe nécessite une action « *par le dialogue en parlant de la réalité des victimes* », sept d'entre eux disent que lorsque « *L'enseignante choisit de faire vivre une expérience concrète à ses élèves pour donner une leçon* », pour sept autres « *c'est de mettre les jeunes dans un contexte*

Il permet également aux individus de corriger leurs conceptions erronées de l'autre et ainsi que de réduire leurs préjugés. Évidemment, la discrimination et les conflits intergroupes se retrouvent dans la plupart des sociétés (Blier et de Royer, 2001; Brown, 2000; McLemore, Romo et Gonzalez Baker, 2001).

Comme le soulignent Pettigrew et Tropp (2011), le contact intergroupe peut faciliter le rapprochement entre les membres de différents groupes et peut améliorer les relations qu'ils entretiennent entre eux. En effet, le tableau 4.3 démontre que les participants évoquent que le contact intergroupe peut réduire les tensions en corrigeant leurs conceptions erronées de l'autre. Ce thème qui est repéré 39 fois rend compte de la sensibilité des futurs enseignants. Pour eux, le contact intergroupe semble important dans le rapprochement des groupes. D'ailleurs, ils souhaitent l'utiliser dans leur classe pour réduire la discrimination.

4.4 Types de discrimination et types de stigmatisation

Cette section présente les types de discrimination et de stigmatisation. Les énoncés sont catégorisés et classés au moyen de la grille afin de déterminer si les étudiants en formation à l'enseignement peuvent différencier les types de discrimination et les types de stigmates.

À travers les énoncés des 165 participants, 208 manifestations de discrimination ont été identifiées par les participants lesquelles se recoupent en 13 catégories. En d'autres mots, après la lecture répétée des réflexions rédigées par les 165 participants, 13 types de discrimination ont été répertoriés.

La grille révèle que 51 participants disent que « *La discrimination est une attitude négative envers un groupe* », et 25 autres disent que c'est « *en raison de la race* », et 24 disent « *Je connais les différentes facettes de la discrimination pour l'avoir personnellement vécu* ». Les trois types de discrimination qui ont le plus retenus

l'attention des participants sont : la discrimination envers un autre groupe (51/208), la discrimination par la race (25/208) ce qui démontre qu'elle occupe une place importante dans la mémoire (Eisenkraft, 2010; Thuram et Fillaire, 2010), et aussi la discrimination subie par 24 étudiants de l'étude.

Il est également intéressant de souligner que 15 d'entre eux identifient la culture et 15 autres, l'orientation sexuelle comme source de discrimination; 13 signalent la discrimination en raison de la langue parlée; 11 en raison de la religion et 11 autres en raison du sexe homme/femme.

Plusieurs types de discrimination peuvent être identifiés. Puisque l'ethnocentrisme privilégie l'appartenance à une ethnie, une origine et une culture d'appartenance, la discrimination culturelle, linguistique et religieuse peut être subie par des victimes. De façon plus spécifique, le linguicisme est une forme de discrimination qui vise des locuteurs d'une langue ou d'un accent différent (Bourhis, Montreuil, Helly et Jentzen, 2007).

De plus, des victimes peuvent subir l'homophobie si elles sont rejetées en raison de leur orientation sexuelle, c'est-à-dire l'hostilité envers les individus qui affichent une préférence sexuelle envers le même sexe (Bowen, Desbiens, Rondeau et Ouimet, 2000; Roy, 2010).

Les participants ont de plus évoqué comme motif de discrimination, l'âge (10/208), l'accent et la religion musulmane (5 chacun) et enfin, la religion juive (3/208).

D'autres types de discrimination ont été signalés par les participants. Il s'agit du sexisme, forme de discrimination envers l'un des sexe et les comportements selon le sexe (Diallo, 2011; Pelletier, 2008), mais aussi de l'âgisme qui fait appel à la discrimination en raison de l'âge : les personnes jeunes comme âgées peuvent le subir.

L'islamophobie désigne la peur à l'encontre de l'islam et de toutes personnes de confession musulmane tandis que l'arabophobie indique qu'une personne a des sentiments de peur ou de haine envers les peuples, cultures ou traditions arabes (Diallo, 2011). D'autre part, le terme antisémitisme est utilisé pour désigner la discrimination à l'encontre des juifs (Ringuelet, 2011) ou encore qui se manifeste comme la peur de « juifs⁴ ».

Par ailleurs, d'autres types de discrimination : dans les milieux de l'emploi, du logement locatif, des commerces, des relations interpersonnelles, incluant dans les salles de classe entre les élèves de différentes origines ethniques et religieuses et parfois chez les enseignants eux-mêmes à l'égard de collègues et de certains élèves membres de catégories sociales « dévalorisées » (Steele, 1997).

En effet, le tableau 4.4b vient démontrer que les participants se réfèrent 208 fois aux types de discrimination. Ces participants sont sensibilisés aux différentes appellations des types de discrimination. Force est de constater qu'ils ont une bonne compréhension des différentes nuances entre les types de discrimination. Dans ce cas, il semble juste de dire qu'ils semblent en mesure de les aborder dans leur classe.

⁴ Il est intéressant de mentionner que souvent dans la littérature scientifique, le terme *juif* s'écrit avec une lettre minuscule quand il désigne la religion et la culture et s'écrit avec une lettre majuscule pour désigner l'identité.

Après la présentation des types de discrimination, les types de stigmaté sont décrits. Les participants ont évoqué trois types de stigmaté. Le tableau 4.6 dévoile la fréquence des énoncés. Des 165 réflexions, 37 participants disent que « *la caractéristique physique qui définit une personne* » est une forme de stigmaté, quatre autres participants disent que c'est une « *caractéristique : handicap physique* » et six participants font référence à une « *caractéristique : grosseur obésité* ».

Croizet et Leyens (2003) définissent le stigmaté comme « une caractéristique associée à des traits et des stéréotypes négatifs. Au-delà de cette approche, Goffman (1975) précise trois catégories : les stigmates corporels (les diverses difformités), les stigmates tenant à la personnalité (les différentes croyances) et les stigmates tribaux (la race, la nationalité et la religion).

Tableau 4.4b : Grille d'analyse pour les types de stigmaté

Fréq. 47	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	...165	Total	
Ce que les étudiants en formation à l'enseignement disent sur les types de stigmaté (n=165)																												
1. « caractéristique physique qui définit une personne »			1						1										1		1							37
2. « caractéristique : handicap physique »																												4
3. « caractéristique : grosseur obésité »						1																						6

Dans tous les cas, les stigmates laissent des traces puisqu'ils sont transmissibles d'une génération à l'autre. Pour Stafford et Scott (1986), la notion de stigmaté se réfère à « la vieillesse, la paralysie, la toxicomanie, la folie, l'alcoolisme, l'obésité, l'illettrisme, le handicap physique, la nationalité, la *race* ou la religion » (p. 80).

La Gendarmerie Royale du Canada propose une définition de l'intimidation : « un rapport de force inégal entre deux personnes ou l'une cherche à blesser l'autre par des paroles ou des gestes répétés. L'intimidation peut être faite par une seule personne ou par un groupe » (n.p.) Dans le même ordre d'idées, pour Olweus (1991), le concept d'intimidation est composé de trois éléments essentiels : 1) la victime doit être exposée à des actions négatives de nature physique, verbale ou émotive émises dans le but de lui faire du mal; 2) il doit exister un déséquilibre dans le rapport de force entre l'intimidateur et la victime; et 3) la situation doit se répéter fréquemment dans la vie de la victime.

Les participants sont conscients que le passage à l'acte peut engendrer une forme de violence pouvant détruire une personne. Cet élément dans le mécanisme de discrimination devrait inquiéter les acteurs scolaires surtout les futurs enseignants. Force de constater, même au risque de se répéter, que l'intimidation n'est mentionnée que 16 fois dans les 165 réflexions écrites (moins de 10%). C'est plutôt troublant de constater que de futurs enseignants peinent à identifier ce que l'intimidation veut dire ou ce qu'elle peut causer dans le contexte scolaire. Au contraire, ne devrait-elle pas mériter toute l'attention des acteurs scolaires ?

4.6 Synthèse

Dans les sections précédentes, les thèmes suivants ont été présentés : stéréotypes, préjugés, catégorisation « Eux-Nous », contact intergroupe, stigmatisation, types de discrimination et intimidation. À cet effet, la compilation des données du tableau 4.6 présente une synthèse et offre une récapitulation de la répartition des données. Il est important de mentionner que pour comprendre les mécanismes de la discrimination, il faut que les futurs enseignants connaissent ces thèmes.

Grâce à cette grille, il est possible de voir les aspects qui ont été repérés dans les réflexions écrites par les participants. Les données démontrent bien l'étendue des connaissances acquises antérieurement ou après le visionnement de LLDD. Chaque thème est présenté séparément pour ordonnancer la récurrence en ordre décroissant.

Il semble incontournable de rappeler l'expérience *The Human Conspiracy* faite en 1975 par Henry Tajfel qui a démontré de façon éloquente comment se développent les mécanismes de la discrimination. En effet, cette expérience, qui en a influencé plus d'un, est encore aujourd'hui une référence dans le domaine.

Dans la même foulée, une enseignante étatsunienne a voulu donner une leçon de discrimination à ses élèves dans le but avoué de chasser la discrimination de sa classe. L'intervention *A class divided* de Jane Elliot (Iowa, États-Unis, 1970) était basée sur une catégorisation arbitraire « Eux-Nous » s'appuie sur la couleur des yeux. En effet, l'enseignante décide de séparer sa classe de 3^e année en deux groupes d'élèves de 8 à 9 ans : **yeux bleus** versus **yeux bruns**. Au jour 1, l'enseignante valorise les élèves aux **yeux bleus** qu'elle dit plus intelligents et plus performants pendant qu'elle désavantage les élèves aux **yeux bruns** qu'elle dit moins intelligents et moins disciplinés.

Tel que mentionné plus tôt, trente six ans plus tard soit en 2006, une institutrice québécoise Annie Leblanc de Sainte-Hyacinthe, s'inspire de l'expérience de Jane Elliot pour sensibiliser ses élèves aux méfaits de la discrimination. Dans *La leçon de discrimination*, elle décide de séparer sa classe de 3^e année en deux groupes : **les petits de 1m34 et moins** versus **les grands**. Au jour 1, elle valorise les **petits** qu'elle dit plus intelligents et plus performants pendant qu'elle désavantage les **grands** qu'elle dit moins intelligents et moins disciplinés. Dans les deux expériences, au jour 1, les élèves du groupe valorisé développent des préjugés et font de la discrimination envers les élèves du groupe dévalorisé tandis qu'au jour 2,

les rôles sont inversés. Il y a autant de préjugés et de discrimination à l'égard du groupe dévalorisé. Ces expériences qui dépeignent une triste réalité de la société en général et de l'école en particulier, sont fort éloquentes. Les élèves québécois francophones blancs de 2006 se comportent comme les élèves anglo-étatsuniens blancs de l'Iowa de 1970.

Tableau 4.6 Grille synthèse de l'analyse sur la discrimination

Ce qu'ils disent (n=165)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	...165	Total	FREQUENCE
	sur les types de discrimination																											
sur la catégorisation sociale « Eux-Nous »																												88
sur les préjugés																												71
sur les stéréotypes																												56
sur les types de stigmaté																												47
sur le contact intergroupe																												39
sur l'intimidation																												16

Il semble qu'une grande majorité des participants à l'étude ait acquis des connaissances à la suite du visionnement de *La leçon de discrimination* qui présente les résultats des études de Tajfel, l'expérience de Jane Elliot et celle d'Annie Leblanc. Ainsi, après la lecture attentive des réflexions rédigées par les étudiants, on peut constater qu'ils ont en effet repéré 208 manifestations de discrimination, 88 situations évoquant la catégorisation « Eux-Nous », 71 fois les préjugés, 56 fois les stéréotypes, 47 fois des stigmatés, 39 fois des situations de contact intergroupe et 16 fois des références ou des témoignages impliquant l'intimidation.

Tous ces thèmes jouent un rôle primordial dans la compréhension de la discrimination. Pour Bourhis et Gagnon (2006) ainsi que pour Bourhis et Carignan (2007a,b), la discrimination est un comportement négatif qui repose sur la catégorisation. Vivre ensemble est un des enjeux de l'école québécoise. Les relations interculturelles impliquant les enseignants face à la diversité sont malheureusement remplies d'embûches.

Les stéréotypes comme les préjugés viennent de l'éducation, des expériences culturelles, familiales et sociales et des médias : ce qui correspond à l'enculturation. Cependant, au niveau des savoirs appris, le fait d'avoir repéré les stéréotypes et les préjugés 127 fois dans les réflexions écrites est insuffisant pour dire que les futurs enseignants peuvent observer, comprendre et expliquer les éléments constitutifs de discrimination.

Comme l'ont souligné Bourhis et Leyens (1999), les stéréotypes et les préjugés se rejoignent malgré les différences d'intensité dans leur manifestation. Cependant, c'est suffisant pour les sensibiliser et les encourager à agir pour débusquer les stéréotypes et les préjugés qui se présentent dans leur classe : les attitudes, les propos, les comportements, les relations.

Il semble que les participants ont saisi l'impact de la façon de diviser le monde en deux qui, comme on l'a vu avec Tajfel (1970), est suffisante pour déclencher le préjugé et la discrimination : préjugé et discrimination, source de conflit qui entraînent souvent de l'exclusion, de la marginalisation ou de l'intimidation. Sachant que la catégorisation peut donner lieu à de la discrimination, les réflexions des enseignants semblent révélées qu'ils sont conscients que d'utiliser ces différences peut créer à son insu un climat propice à la discrimination dans sa propre classe.

Pour atténuer la discrimination, la littérature scientifique suggère que l'approche des contacts intergroupes reposant sur l'idée que le contact entre les membres de différents groupes améliore les relations qu'ils entretiennent entre eux (Pettigrew et Tropp, 2011). Elle permet aussi de combattre l'ignorance et de susciter l'établissement de liens d'amitié entre les groupes pour permettre aux individus de corriger leurs conceptions erronées de l'autre et ainsi réduire leurs préjugés.

Pour sa part, Allport (1954) avance trois conditions pour réduire les préjugés et les tensions intergroupes : 1) les participants doivent avoir un statut égal dans la situation de contact; 2) le contact doit comporter un élément de coopération en vue d'atteindre un but commun; et 3) le contact intergroupe doit être sanctionné par un appui officiel des autorités. Tenu dans de telles conditions, le contact intergroupe suscite chez les participants des deux groupes la perception qu'ils partagent des intérêts communs et qu'ils sont semblables à bien des égards. Ce n'est qu'en réunissant ces conditions optimales que les enseignants semblent réaliser lors de leurs réflexions écrites qu'ils ont des chances d'atteindre leurs buts de promouvoir la justice, le respect mutuel et le vivre ensemble. Il semble que les enseignants auraient tout avantage à intégrer ces approches dans leur salle de classe. Évidemment, les enseignants mentionnent qu'ils souhaitent utiliser les trois conditions que proposent Allport (1954) afin de réduire les préjugés dans leur classe.

À la lumière des résultats, il semble que les futurs enseignants savent reconnaître la discrimination autour d'eux. Comme on l'a vu, le thème de la discrimination atteint le plus de récurrence dans les réflexions écrites. On pourrait espérer que le fait de mieux comprendre la façon dont la discrimination peut s'installer dans une classe permet aux enseignants de prévenir l'intimidation. Au Québec comme ailleurs, l'intimidation a un effet corrosif sur ses victimes. À l'ère de l'ordre numérique, ce phénomène est très inquiétant. Cette situation préoccupe tous les acteurs scolaires,

notamment les futurs enseignants. C'est un sujet qui touche en particulier certains répondants puisqu'ils ont subi de la discrimination.

Après avoir présenté les données recueillies pour analyser ce que les enseignants disent sur la discrimination, le chapitre V promet à son tour de présenter les données sur les stratégies pédagogiques à l'aide d'une vignette, tel que mentionné dans le chapitre III.

CHAPITRE V

PRÉSENTATION DES DONNÉES

SUR LES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES DÉCLARÉES

Le cinquième chapitre rend compte des stratégies pédagogiques déclarées par les futurs enseignants. Ce chapitre expose les choix de stratégies pédagogiques impliquant l'objet des savoirs (5.1); les stratégies pédagogiques impliquant la matière scolaire enseignée (5.2); les stratégies pédagogiques impliquant l'enseignant (5.3); les stratégies pédagogiques impliquant le milieu : la classe (5.4), les stratégies pédagogiques impliquant les élèves (5.5); suivi de la synthèse (5.6).

Tout d'abord, afin de répondre à l'objectif deux qui est d'identifier et de catégoriser les stratégies pédagogiques déclarés par les participants, 21 énoncés sont retenus pour illustrer leurs propos. Ce nombre s'est avéré suffisant pour atteindre la saturation des données. Dans les prochaines sections, les stratégies pédagogiques sont regroupées en fonction des éléments retenus dans le cadre théorique.

Pour analyser le contenu des 21 vignettes, rappelons que les quatre étapes de L'Écuyer (1990) adapté par Rocque (1994) consiste en : 1) préparer le matériel pour la pré-analyse; 2) choisir l'unité à analyser en fonction du thème en question; 3) présenter les données comme tel; et 4) analyser les données. Ces quatre étapes aboutissent à la description des données. Chaque vignette, qui présente un extrait de stratégie pédagogique déclarée par un participant, est titrée, encadrée et sélectionnée selon le thème choisi en lien avec le cadre de références théorique tel que proposé au deuxième chapitre.

Le cadre décrit un modèle pédagogique fondé sur les rapports entre cinq composantes : l'objet de savoir, la matière enseignante, l'enseignant, l'élève et la classe. Au centre du modèle se trouvent les stratégies pédagogiques permettant de garantir les interactions et les échanges entre les cinq composantes.

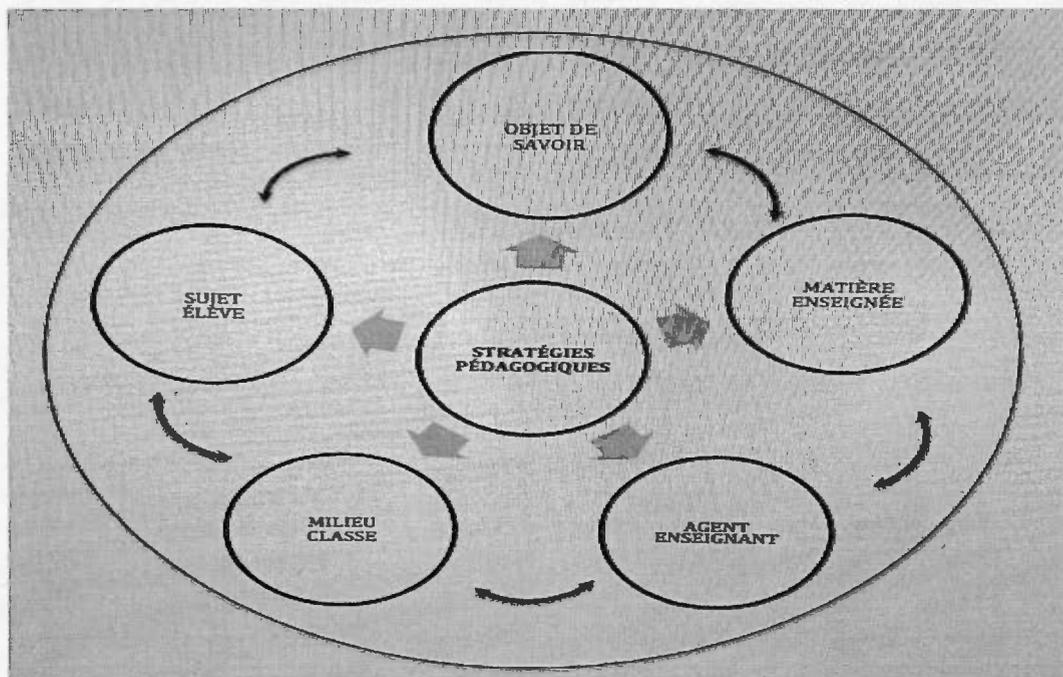


Figure 8 Cadre de références théorique pour repérer les stratégies pédagogiques déclarées (inspiré du modèle de Legendre, 2005)

5.1 Stratégies pédagogiques impliquant l'objet de savoir

Cette section relève de l'objet de savoir. Un total de sept extraits est retenu pour analyser comment les futurs enseignants projettent adapter leurs stratégies pédagogiques pour transmettre des connaissances à leurs élèves dans leur classe éventuellement : 1) Émilie veut sensibiliser ses élèves aux méfaits de la discrimination par la philosophie, le théâtre et la réflexion; 2) Stéphane a lui-même été victime de discrimination et veut partager ce qu'il a vécu; 3) Caroline a subi la discrimination et sensibiliser ses élèves à ses méfaits; 4) Maria valorise les ressemblances par le contact intergroupe; 5) Vincent a vécu la discrimination au quotidien et veut partager ses souvenirs; 6) Éric se sent mieux outillé pour expliquer la catégorisation sociale; et enfin 7) pour Sarah, l'intimidation c'est très sérieux autant pour l'intimidé que pour l'intimidateur.

5.1.1 Émilie veut sensibiliser ses élèves aux méfaits de la discrimination par la philosophie, le théâtre et la réflexion

Vignette 1

« [Après avoir été témoin de personnes ayant été discriminé, elle souhaite sensibiliser les jeunes sur les méfaits de la discrimination] Afin de mieux faire comprendre aux jeunes le phénomène de la discrimination, je compte initier mes jeunes à des discussions dans le cadre de « cercles de philosophie ». En effet, je compte accorder une place prépondérante à la philosophie dans ma classe et amener mes élèves à mieux penser, réfléchir et mesurer la portée de leurs actes et de leurs paroles à l'endroit des autres. Par ailleurs, je compte mettre sur pied des pièces de théâtre sur les thèmes abordés dans les cercles de philosophie. Ensemble, nous pourrions créer une pièce de théâtre ayant pour thème la discrimination. Enfin, je demanderais à mes élèves de tenir un journal de réflexions dans lequel ils donneraient des pistes et solutions pour contrer la discrimination à l'école, à la maison ou partout où ils iront. »

Dans cet extrait, Émilie veut initier ses élèves au phénomène de la discrimination afin de leur expliquer les différents thèmes qui s'y rattachent pour en comprendre les méfaits. Ce qui motive son désir de transmettre de nouvelles connaissances aux élèves est dû au fait qu'elle a été témoin de personnes qui ont subi de la discrimination. Pour y parvenir, l'enseignante propose ses stratégies en fonction de l'objet de savoir.

Au moyen (des discussions, des pièces de théâtre et en tenant un journal de bord), elle veut amener ses élèves à réfléchir sur leurs comportements discriminants et les inciter à trouver eux-mêmes des pistes de solution pour contrer la discrimination. L'essentiel pour Émilie, c'est le progrès effectué par chacun, les connaissances qu'ils pourront s'approprier et qu'ils pourront réinvestir dans leur vie tant personnelle que professionnelle. Il est intéressant de mentionner que Émilie diversifie ses stratégies pour aborder le thème de la discrimination.

5.1.2 Stéphane, victime de discrimination, veut expliquer la discrimination par des discussions et des projets de sensibilisation

Vignette 2

« Personnellement, mon orientation sexuelle [homosexuelle] n'était pas très bien acceptée où j'ai grandi, les gens ne cachaient pas leurs préjugés. Il faut agir car la discrimination ne devrait pas être. En classe, j'adopterai toujours un comportement égalitaire envers tous les élèves de manière explicite s'il le faut. Un enseignant devrait être un modèle à suivre pour ses élèves. En rejetant toute discrimination, on amène l'élève à adopter ce genre de comportement (par simple exposition). Pour y arriver je peux préparer des discussions d'échanges culturelles, des projets visant à en savoir plus sur les différentes réalités [en lien avec la discrimination]. En dernier lieu, je crois qu'il pourrait être efficace de faire vivre la discrimination aux élèves pour qu'ils vivent ce qu'elle apporte chez les gens qui la subissent et les impacts qui s'y rattachent. En la vivant, ils pourront comprendre davantage. »

La discrimination est un sujet qui touche particulièrement Stéphane puisqu'il a subi des préjugés en lien avec l'homophobie. En abordant les préjugés, thème de la discrimination, Stéphane veut amener ses élèves à changer de comportement en les faisant comprendre les réalités vécues au quotidien. Il est conscient qu'une seule stratégie ne suffit pas pour expliquer le phénomène.

Il propose de « prêcher » par l'exemple, il souhaite préparer des discussions qui permettent aux élèves d'échanger. Il prévoit faire des projets pour décrire la réalité en proposant des jeux de rôle pour sensibiliser ses élèves aux méfaits de la discrimination. En réalité, il espère les amener à développer une meilleure compréhension du phénomène et ses multiples impacts.

5.1.3 Caroline a subi les effets de la discrimination et veut l'aborder au moyen d'exemples

Vignette 3

« Il ne faut pas accepter toute sorte de discrimination dans notre classe, dans les corridors ou même dans la cour d'école. Il est important de comprendre que la discrimination est quelque chose qu'on doit enrayer. Nous devons sensibiliser nos élèves à cela en leur expliquant ce phénomène, en leur donnant des exemples. Je n'attendrai pas une situation discriminante pour réagir. Au secondaire, j'ai été discriminé à cause de ma grosseur [par rapport à son excès de poids], j'ai vécu avec le sentiment de rejet. Je veux les faire réaliser que l'autre personne a des sentiments et qu'elle doit ressentir cette tristesse, ce malaise intérieur. J'espère être en mesure de faire une différence en ce sens avec mes futurs élèves, mais il y a du chemin à faire et souvent lorsque les préjugés viennent de la maison, le changement est encore plus difficile. »

Au secondaire, Caroline a été rejetée par ses pairs à cause de sa taille. Elle juge important de faire comprendre à ses élèves les différentes réalités qui entourent de la discrimination. En étant proactive, elle déclare vouloir aborder la discrimination au moyen d'exemples avant de voir son apparition dans sa classe. Elle veut changer les préjugés de ses élèves, mais elle est consciente de la difficulté puisqu'elle précise que les préjugés viennent souvent de la maison.

5.1.4 Pour Maria, le contact intergroupe valorise les ressemblances

Vignette 4

« Mes tentatives et stratégies [pour aborder la discrimination] seraient surtout basées sur mon instinct qui est la communication, le partage d'expérience, les exemples vrais ou fictifs. Mais je crois [que d']en parler n'est peut être pas suffisant. Une chose est certaine, il vaut mieux les apprendre à vivre ensemble et à accueillir les jeunes tels qu'ils sont. En effet, je dois être conscient de l'impact que j'ai en tant qu'enseignant sur les jeunes. Je serai attentif aux comportements de discrimination et ne jamais laisser les choses aller ou fermer les yeux. Je dois prendre cela au sérieux et apprendre aux jeunes à accepter la différence. »

Pour Maria, elle commence d'emblée à expliciter ses stratégies pour parler de la discrimination. Elle veut miser sur la présentation d'exemples vrais ou fictifs, le partage d'expériences, et de l'impact qu'elle peut avoir par son comportement qu'elle veut « exemplaire » pour ses élèves. Au moyen de ses stratégies, elle souhaite encourager ses élèves à accepter la différence.

5.1.5 Vincent vit la discrimination et veut partager ses connaissances expérientielles

Vignette 5

« La discrimination je la vis au quotidien. Malheureusement, je ne pense pas moins la vivre après [après le visionnement de La leçon de discrimination]. Quoi de plus fort d'être un exemple même du sujet de discrimination étant minorité visible. Dans mes classes je parlerai ouvertement de ce que j'ai vécu [types de discrimination]. Après quelques années d'expérience, j'aimerais faire vivre à mes élèves une expérience telle que Annie Leblanc a élaborée dans sa classe. J'éviterai que mes élèves soient prisonniers de l'ignorance et je leur parlerai des histoires collectives des peuples. Je leur demanderai de créer (selon l'âge) une pièce de théâtre à ce sujet. »

Faisant partie d'une minorité visible, Vincent vit la discrimination au quotidien et ne croit pas que cela peut changer du jour au lendemain. Certes, il souhaite partager son expérience vécue afin que ses élèves apprennent ce qu'est la discrimination.

De plus, il veut raconter des histoires sur les différents peuples et impliquer ses élèves à créer une pièce de théâtre. Après quelques années d'enseignement, il voudrait s'inspirer de LLDD pour faire vivre une expérience de discrimination à ses élèves.

5.1.6 Éric se sent mieux outillé pour expliquer la catégorisation « Eux-Nous »

Vignette 6

« [Après le visionnement de La leçon de discrimination, il se sent prêt pour] certainement aborder la problématique en parlant de la catégorisation sociale. Je crois qu'il est possible de parler du sujet en élaborant des situations fictives et laisser également la porte ouverte à transposer cette analyse à des situations de la vie réelle. Si je suis avec des élèves du secondaire, je crois que les faits d'actualité peuvent être exploités en classe afin d'aborder la question de manière un peu plus philosophique. Personnellement, je ne crois pas être en mesure de créer une activité comme celle de la vidéo La leçon de discrimination. À long terme, peut-être que j'oserai la faire.»

Après le visionnement de LLDD, Éric estime que la catégorisation « Eux-Nous » est à la base de la discrimination. À partir de la philosophie, il désire expliquer ce thème, et partager des faits d'actualités avec ses élèves. Comme d'autres enseignants, il voudrait tenter l'expérience de LLDD. Éric veut différencier ses stratégies en tenant compte des caractéristiques de ses élèves.

5.1.7 Sarah a été intimidée et n'a pas peur de parler d'intimidation

Vignette 7

« La stratégie que je privilégie sera la pratique du dialogue. C'est-à-dire permettre aux élèves de s'exprimer. En appliquant cette stratégie, le groupe fera face ainsi aux perceptions et aux connaissances des autres élèves. Suite aux dialogues [sur la discrimination], je crois que certains élèves pourront se faire eux-mêmes une idée du sujet et modifier leur comportements pour mieux vivre avec les autres et leurs différences. D'autres activités s'imposent comme les débats d'idées, les discussions et les causeries. Je suis une survivante de l'intimidation [au secondaire], je crois que les élèves doivent comprendre le sens de leurs actes. La projection du documentaire *La leçon de discrimination* est un outil fort intéressant que je pourrai utiliser. »

Comme d'autres enseignants, Sarah a été une victime d'intimidation. Elle aimerait amener ses élèves à prendre conscience que leurs gestes « intimidants » peuvent avoir des conséquences néfastes sur un élève qui subirait cette discrimination. Connaissant de première main l'état émotif de la personne intimidée, Sarah veut

créer un espace de dialogue pour apprendre à ses élèves que « la discrimination, ça fait mal ». Elle propose plusieurs activités pour démystifier le phénomène complexe de la discrimination : visionner des films et des documentaires dont LLDD, organiser des débats d'idées et des discussions afin d'apprendre le vivre-ensemble.

En guise de synthèse, rappelons les points saillants évoqués par les enseignants qui racontent la façon dont ils entrevoient leur implication pour débusquer les différentes manifestations de discrimination qui pourraient survenir lors des interactions dans leur classe.

Émilie, qui a été témoin de situation de discrimination, précise : « *je compte amener mes élèves à mieux penser, réfléchir et mesurer la partie de leurs actes et de leurs paroles à l'endroit des autres* ». Stéphane a été discriminé à cause de son orientation sexuelle, Caroline aussi a subi la discrimination en raison de sa taille et Vincent, comme membre d'une minorité visible, en subit les conséquences au quotidien.

Ces trois enseignants racontent avoir subi des préjugés qui les ont conduit à être discriminé. Ils semblent déterminés à faire comprendre l'impact négatif de la discrimination dans la vie d'une personne en général et de leurs élèves en particulier. Ils connaissent la douleur ressentie, le sentiment de tristesse et ce malaise intérieur. Ils veulent que leurs élèves apprennent à accepter la différence et même, à la valoriser. Bien que Maria et Éric n'aient pas subi la discrimination, ils trouvent important d'expliquer les mécanismes et les méfaits de la discrimination à leurs élèves. Enfin, parce que Sarah a été elle-même intimidée à l'école durant son adolescence, elle veut prévenir que ses élèves ne subissent le même sort.

Les extraits de cette section portent sur le processus éducatif représenté par l'objet de savoir tel que suggéré dans le modèle de références inspiré de Legendre (2005).

Force est de constater que les futurs enseignants désirent transmettre de nouvelles connaissances sur la discrimination aux élèves. Cependant, la nature des rapports aux savoirs des enseignants ainsi que la nature des savoirs des enseignants déterminent comment l'enseignant fait ses choix de stratégies pédagogiques. Lussier (2006) précise que le savoir doit être lié à la mémoire collective, au contexte socioculturel et à la diversité des modes de vie. De là, l'importance de former les enseignants afin de les aider à prévoir des stratégies pédagogiques efficaces impliquant l'objet de savoir.

5.2 Stratégies pédagogiques impliquant la matière scolaire enseignée

Cette section implique les liens entre les stratégies pédagogiques que les étudiants ont déclaré et la matière scolaire enseignée. Un total de trois extraits a pu être retenu pour analyser comment les futurs enseignants en adaptant leurs stratégies pédagogiques peuvent utiliser la matière enseignée pour aborder la discrimination :

- 1) Julie utilise l'art dramatique pour parler de discrimination;
- 2) Louis utilise le français langue seconde pour parler de discrimination;
- et 3) Mike utilise l'éducation physique pour aborder la discrimination.

5.2.1 Julie utilise l'art dramatique pour traiter le thème de la discrimination

Vignette 8

« [Lors des différents stages] Étant en enseignement de l'art dramatique, j'ai déjà travaillé avec des élèves du secondaire (1 à 5) des scènes d'intimidation. L'art dramatique est une matière fantastique pour conscientiser les jeunes. Je compte faire du théâtre invisible (un jeune qui se fait insulter dans le corridor par deux autres). Le but de est de voir si quelqu'un va intervenir, cela peut prendre du temps. L'art dramatique est aussi une matière qui permet la discussion les échanges et le développement de son identité. Suite à ce théâtre invisible, les jeunes deviendront beaucoup plus sensibles à la cause. Plusieurs interventions sont donc possibles dans le cadre scolaire et je ne négligerai pas d'adapter mes interventions. »

Future enseignante d'art dramatique, Julie veut intégrer les différents aspects de l'intimidation dans l'enseignement de sa matière. Visant l'implication de ses élèves dans les activités qu'elle propose, elle souhaite initier ses élèves aux différentes facettes de la discrimination afin de les prémunir contre les menaces de l'intimidation.

Pour ce faire, Julie propose de faire du théâtre invisible pour sensibiliser ses élèves. Il s'agit de provoquer dans la réalité une situation de discrimination. Au moyen de cette stratégie, elle cherche à provoquer des discussions, pour savoir ce que pensent les élèves et corriger les écarts entre ce qu'ils croyaient avant de réaliser l'activité et ce qu'ils ont appris lors des discussions avec les élèves et les explications de l'enseignante.

5.2.2 Louis utilise le français langue seconde pour parler de discrimination

Vignette 9

« Les journaux et les médias peuvent ainsi avoir un rôle primordial dans notre vision du monde, nous n'avons qu'à penser à la vision de l'occident face aux yeux des individus arabes au lendemain du 11 septembre. En somme, la meilleure stratégie pour un enseignant en FLS (français langue seconde) est bien sûr la lecture. En effet une lecture pertinente invite l'élève à réfléchir. Suite à cette lecture, une discussion devrait avoir lieu avec l'enseignant. Il faut donner des informations factuelles et sortir les préjugés de la salle de classe. »

Louis profite de l'apprentissage du français langue seconde (FLS) pour instruire ses élèves par la lecture de textes qui suscite des questions, des discussions, voir des débats les portant à réfléchir sur la discrimination. Pour lui, tous les moyens sont bons pour sortir les préjugés de sa classe.

5.2.3 Mike utilise l'éducation physique pour aborder la discrimination

Vignette 10

« Je compte assurément montrer le DVD sur la discrimination à mes jeunes. Je veux aussi les conscientiser sur l'immense problème de la discrimination. Je vais leur en parler pendant le cours. Un bon exemple serait de parler de toutes les équipes sportives, des Jeux Olympiques qui comptent des personnes de toutes les nationalités et de toutes les religions. Il faut que les jeunes sachent que la discrimination est quand même très présente [à l'école] mais qu'il peut toujours y avoir des solutions. Des documentaires et de la sensibilisation, je pense que ce sont de très bons moyens pour que les jeunes réalisent le problème. »

Enseignant d'éducation physique et à la santé, Mike veut que ses élèves sachent que la discrimination est une réalité qui est présente dans toutes les sphères de la vie incluant l'école. Pour lui, parler des différents types de sport et des Jeux Olympiques est un bon point de départ pour les sensibiliser à accepter l'Autre, pour montrer les ressemblances que les élèves partagent avec d'autres jeunes de la planète et accepter la richesse des différences physiques, culturelles, linguistiques ou religieuses dans le contexte de la vie sociale.

Il compte également présenter LLDD pour que ses élèves comprennent le mécanisme de la discrimination. En tant que futur enseignant d'éducation physique et à la santé, Mike veut aborder la discrimination à partir de l'activité physique et du sport pour apprendre à ses élèves à mieux vivre ensemble.

En guise de synthèse, les trois enseignants sont conscients de la réalité et intègrent l'objet de savoir dans la matière enseignée. Julie future enseignante d'art dramatique, Louis futur enseignant du FLS et Mike futur enseignant d'éducation physique et à la santé veulent tous les trois donner un sens aux apprentissages de leurs élèves. De plus, ils veulent les rendre conscients de la portée de leurs gestes et sortir les préjugés de la salle de classe. En s'engageant à prendre en compte

différents aspects interculturels de la matière qu'ils enseignent, les enseignants font preuve d'une grande ouverture d'esprit et deviennent des porteurs de changement.

5.3 Stratégies pédagogiques impliquant l'enseignant

À partir des propos des participants à l'étude, cette section décrit ce qu'ils disent sur le rôle de l'enseignant et de son style d'enseignement. On retient deux extraits qui dessinent le profil de futur enseignant : 1) Alexandra utilise son influence pour imposer ses règles disciplinaires et 2) Fatima veut intervenir avant que la discrimination se manifeste dans sa classe.

5.3.1 Alexandra impose ses consignes disciplinaires sur le respect de la différence

Vignette 11

« Tout d'abord pour sortir la discrimination de ma classe, dès le début de l'année, j'instaurerais le respect dans mes règlements de classe. Je leur présenterais aussi la discrimination en parlant de ses effets négatifs et en donnant des exemples concrets du quotidien. À la suite de chaque présentation, il y aurait une discussion avec la classe. Aussi, j'aimerais leur parler des émotions comme anglophone, [discrimination de sa belle-famille francophone en raison de sa provenance de la communauté anglophone en raison de sa langue et de son accent] et des sentiments des victimes pour qu'ils comprennent les conséquences de cette discrimination. Il serait fort intéressant de présenter cette expérience [visionnement] LLDD dans la classe et disposer de ressources externes [des professionnels] pour discuter en profondeur. »

Pour Alexandra, l'imposition de règles disciplinaires n'est pas gratuite, mais plutôt au service du respect de la différence. Avant toute chose, instaurer le respect dans sa classe est sa plus grande priorité puisqu'il permet d'établir un climat de confiance et de sécurité. Ayant subi de la discrimination de la part de sa belle-famille en raison de sa langue et de son accent puisqu'elle est anglophone, elle se croit en mesure d'expliquer la discrimination en exposant ses méfaits et en donnant des exemples à ses élèves.

Elle prétend qu'à partir du visionnement de LLDD qui propose de faire vivre la discrimination d'un groupe valorisé au détriment d'un groupe dévalorisé en raison de leur taille (respectivement, les petits *versus* les grands au jour 1), elle peut faire comprendre à ses élèves la discrimination en raison de leur langue ou de leur accent.

5.3.2 Fatima prépare un éventail d'outils

Vignette 12

« [Pour mieux apprendre le vivre-ensemble] En premier lieu, je dois faire en sorte que tous mes élèves comprennent qu'ils sont tous égaux malgré leurs différences physiques. Je peux passer des films qui portent sur l'aspect physique. Pour ce faire, je dois les traiter équitablement. En deuxième lieu, je pourrai faire un atelier sur les conséquences de la discrimination. Cet atelier sensibilisera les autres élèves et permettra de répondre aux questions des élèves. Je crois qu'il est important que les élèves comprennent le phénomène de la discrimination pour qu'ils ne le reproduisent pas. En troisième lieu, lorsque je verrai une situation discriminante ou un préjugé porté envers un élève, je réagirai le plus tôt possible pour faire comprendre que c'est mal.»

Considérant son rôle d'enseignante et son style d'enseignement, Fatima veut se munir de différents outils pour intervenir dès qu'une situation de discrimination se présente. Dans le but de sensibiliser ses élèves, elle propose des multiples stratégies pour parler du phénomène de la discrimination : parler des stigmates, préparer un atelier sur les méfaits de la discrimination et donner l'exemple en dénonçant la discrimination.

En guise de synthèse, Alexandra souffre beaucoup de l'incompréhension de sa belle-famille et tient à sensibiliser ses jeunes à la présence de discrimination non seulement à l'école, mais au sein des familles. Elle considère inviter des ressources externes pour discuter en profondeur de situations discriminatoires où qu'elles soient pour ouvrir ses jeunes à la diversité interculturelle. Puisque l'identité québécoise est partagée par tous ceux qui habitent le territoire du Québec, les

Québécois peuvent être autochtones, allophones, anglophones et francophones ce qui pourraient les amener à réaliser qu'ils partagent à la fois des ressemblances et des différences sur un même territoire d'où l'idée d'intraculturalité.

Fatima, tout comme Alexandra, priorise par-dessus le choix de stratégies pédagogiques dénuées de discrimination. À l'instar de Legendre (2005), elles perçoivent le rôle de l'agent (enseignant) comme une personne qui joue un rôle déterminant dans l'apprentissage des élèves et dispose d'un ensemble de ressources humaines, matérielles et pédagogiques.

5.4 Stratégies pédagogiques impliquant le milieu : la classe

Un total de quatre extraits est retenu pour analyser comment les futurs enseignants s'y prennent pour choisir des stratégies pédagogiques en fonction de la classe pour aborder la discrimination : 1) Dan veut préparer sa classe à vivre une expérience de discrimination; 2) Après une réflexion en classe, Martin veut solliciter ses élèves à trouver des solutions pour contrer la discrimination; 3) Isabelle veut que toutes ses activités de classe soient empreintes de diversité culturelle; et 4) Julie veut rédiger un code de vie interculturel pour sa classe.

5.4.1 Dan veut utiliser LLDD pour faire vivre l'expérience de discrimination

Vignette 13

« J'ai vu des personnes handicapées se faire discriminer. Je dois reconnaître que j'ai discriminé aussi les autres. Je réalise que mes préjugés viennent de mon éducation (ma famille). Dans ma pratique enseignante, j'utiliserai les activités qui amènent les enfants à se mettre dans la peau de l'autre afin de créer un climat de classe basé sur le respect de l'autre. L'expérience d'Annie a été bouleversante pour les enfants mais assez réussie. Parmi les activités je favoriserai différentes approches. Je sensibiliserai les élèves par rapport aux personnes ayant un handicap en les faisant vivre des moments où ils ne pourront pas se servir de leurs yeux, un bras. Je leur demanderai d'écrire des expériences qu'ils ont vécues. En dernier lieu, j'établirai un lien de collaboration axé sur l'ouverture avec les parents des enfants »

Dan, proche parent d'une personne ayant un handicap, se sent interpellé par le phénomène de la discrimination puisqu'il l'a subi les préjugés de son entourage. Il admet lui aussi avoir des préjugés envers les autres. Parmi les stratégies pédagogiques disponibles, il veut s'inspirer de LLDD l'expérience (se mettre dans la peau de l'autre) pour faire vivre la discrimination à ses élèves. Sachant que les préjugés viennent en partie des familles, il veut établir une collaboration avec les parents pour sensibiliser ses élèves.

5.4.2 Martin veut réfléchir avec sa classe pour trouver ensemble des solutions

Vignette 14

« Pour contrer la discrimination, je compte être surtout le plus congruent possible dans ma pratique. Si mes avertissements et ma sensibilisation quotidienne ne suffisent pas, je mettrai en place des systèmes qui viseront à sensibiliser les élèves. Par exemple, [créer un climat propice pour aborder la discrimination] par des causeries en groupe comme la philosophie pour enfants qui traiteraient de la discrimination ou bien d'impliquer les enfants des groupes discriminés (comme nous le faisons dans notre groupe ASC2047) pour s'ouvrir aux différences, atténuer et essayer de désamorcer les préjugés et les peurs envers les *exo groupes* [et endogroupe]. Si jamais les résultats en lien avec mes stratégies ne sont pas fructueux, je pourrai, avec le consentement des parents, vivre une expérience comme on a pu voir dans la vidéo *La leçon de discrimination*. »

Après une réflexion en classe, Martin veut créer un espace de discussion avec son groupe pour sensibiliser tous ses élèves au phénomène de la discrimination. Il souhaite amener ses élèves à s'exprimer ouvertement sur la discrimination afin de désamorcer les préjugés et d'apprendre sur ce qui différencie les groupes.

5.4.3 Isabelle veut que toutes ses activités reflètent la diversité culturelle

Vignette 15

« Je dois avouer que je suis une personne qui discrimine beaucoup. Je crois que nous la société prenons la discrimination à la légère et nous ne faisons rien pour l'arrêter. Alors, dans ma classe future, c'est certain que je ferai plusieurs discussions et des projets en lien avec la discrimination. Je ne veux pas que mes élèves soient victimes de discrimination. Je veux que le RESPECT (sic) règne dans ma future classe, je veux profiter de différents thèmes culturels [afin de créer un climat de groupe agréable]. Alors, les activités de groupe seront à l'honneur dans ma future classe pour sensibiliser mes élèves. Après le visionnement de ce documentaire, je ne veux pas laisser passer ça sous silence. »

Isabelle veut créer un climat convivial qui témoigne de la diversité culturelle et du respect mutuel dans sa classe. Par exemple, lors d'une fête, Isabelle veut en profiter pour décorer sa classe en s'inspirant de différentes traditions culturelles. Pour elle, c'est une occasion en or pour proposer à ses jeunes un projet collectif interculturel qui permet de découvrir la richesse des cultures et d'apprendre sur l'Autre : entre autres, comparer les ressemblances et les différences des cultures d'ici et d'ailleurs. Par ailleurs, c'est un moment propice pour organiser des discussions et des débats pour démystifier les préjugés qui trop souvent mènent à discriminer l'Autre différent.

5.4.4 Carla veut rédiger un code de vie interculturel pour sa classe

Vignette 16

« La valeur de tolérance vis-à-vis de la différence est importante pour moi et ceci bien avant le visionnement de La leçon de discrimination. Le Québec a évolué et les immigrants ne sont plus que dans les petites écoles. Ils font partie de la majorité des élèves. Dans ma classe, je commencerai par faire visionner à mes élèves l'expérience de cette enseignante, ce qui me permettra de faire des échanges [afin d'animer des discussions sur la valeur de la tolérance ou sur la place des immigrants dans leur société d'accueil] dans le groupe. Sachant que la discrimination est facilement mise en place, je souhaite faire une bonne gestion de ma classe. »

Les commentaires de Carla suggèrent le visionnement de LLDD est rassurant pour elle, car il lui permet de maintenir un certain contrôle sur sa classe. Après le visionnement de cette expérience, elle peut avec assurance animer des discussions sur la valeur de la tolérance ou sur la place des immigrants dans leur société d'accueil puisque plusieurs thèmes relativement à la discrimination peuvent être abordés.

En guise de synthèse, bien que Dan, Martin, Isabelle et Carla veuillent élargir les horizons de leurs élèves par l'acquisition de nouvelles connaissances, ils valorisent l'établissement d'un climat de classe réflexif, créatif, critique, ludique, coopératif et collaboratif dans le but de promouvoir une cohésion sociale du groupe-classe. Comme le mentionne Legendre (2005), le milieu se définit par l'espace à l'intérieur duquel les composantes sont interreliées.

Dans ce cas, les enseignants, qui disposent de différentes approches pour assurer une bonne gestion du groupe, favorisent une bonne synergie dans le groupe. En effet, ces quatre enseignants par leur choix de stratégies pédagogiques désirent impliquer leurs classes autant dans le processus d'apprentissage que dans l'établissement d'un climat de groupe empreint de respect pour éviter toute situation de discrimination et d'intimidation.

5.5 Stratégies pédagogiques impliquant les élèves

Dans cette section, cinq extraits sont retenus pour l'analyse. Le rôle de l'enseignant est centré sur l'élève. À travers les extraits, il est possible de constater les choix des stratégies pédagogiques des futurs enseignants face à l'élève pour aborder la discrimination : 1) Frédéric veut être équitable envers ses élèves en leur donnant la même chance de réussite; 2) Linh veut former ses élèves à l'éducation interculturelle; 3) François veut conscientiser ses élèves au phénomène de

discrimination; 4) Monika a vu un intimidateur en action et ne veut pas que les élèves deviennent des intimidateurs; et enfin, 5) Dimitri, qui tient à la sécurité de ses élèves, veut agir sur les comportements agressifs de certains élèves.

5.5.1 Frédéric veut être équitable envers ses élèves

Vignette 17

« Pour avoir été victime de discrimination, je crois en savoir sur le sujet. Dans ma classe, j'essaierai d'être juste et équitable avec tous les élèves du groupe. Des fois, parler avec les élèves pour leur faire comprendre des choses n'est pas toujours gagnant. Je ne sais pas si je serai capable de faire la même expérience de cette enseignante [Annie Leblanc de LLDD]. Je crois que pour comprendre, il faut être capable de se mettre dans les souliers d'un autre. Je pense, un jour, faire ce genre d'expérience s'il y a présence de discrimination dans mon groupe. Sinon, je ferai des discussions ouvertes pour que certains élèves partagent leurs expériences. Je vise surtout la communication plus que d'autre chose. En espérant pouvoir avoir un impact sur mes élèves. »

Frédéric atteste avoir été victime d'injustice dans sa vie. Pour cette raison, il souhaite traiter ses élèves de manière juste et équitable. Pour aborder la discrimination, il songe à développer une bonne relation avec ses élèves en espérant avoir un impact sur eux. De plus, il voudrait un jour reproduire l'expérience de LLDD pour que ses élèves éprouvent le sentiment d'être discriminé pour en retour développer de l'empathie envers ceux qui sont dévalorisés et qui subissent la discrimination.

5.5.2 Linh veut former ses élèves à l'éducation interculturelle

Vignette 18

« En réfléchissant, je me souviens d'avoir été victime de discrimination [à cause des traits physiques]. Je me rends compte que j'ai sûrement discriminé moi aussi sans nécessairement le vouloir. J'y penserai deux fois avant de porter un jugement et je tenterai à mon tour de faire passer le message. Lorsque je serai enseignant, je présenterai des vidéos par exemple comme le documentaire sur La leçon de discrimination. Je souhaite faire un changement dans leur vision de la discrimination, dans leurs agissements et dans leur vie. »

Linh a subi la discrimination à cause de ses traits physiques ingrats. Comme stratégie, elle veut faire visionner LLDD pour expliquer la discrimination et les sensibiliser à ses ravages.

5.5.3 François veut conscientiser ses élèves au phénomène de la discrimination

Vignette 19

« En tant qu'enseignant, la stratégie que j'utiliserais dépendrait en grande partie des élèves que j'aurai en face de moi. Je me questionnerai : est-ce une clientèle jeune, hétérogène, ou bien, mais élèves sont-ils exposés à la diversité? Toutes ces questions doivent être prises en compte dans l'élaboration de la stratégie à mettre en place. Une chose est sur faisant moi-même partie d'une minorité visible, je serai toujours sensible à l'impact que la discrimination pourrait avoir [sur la réussite de ses élèves] dans ma classe. Je souhaite pouvoir les porter à adopter une attitude tolérante et d'ouverture vis-à-vis de l'autre en favorisant les échanges entre les groupes : discussions, partages d'expérience, visionnement de La leçon de discrimination. »

Avant toute chose, François prend en considération les caractéristiques de ses élèves dont ils s'inspirent. Comme les autres enseignants, il veut aborder la discrimination dans sa classe par des discussions, des partages d'expérience et le visionnement de LLDD. Dans le but d'amener ses élèves à adopter une attitude de tolérance et d'ouverture vis-à-vis des autres. Il veut laisser émerger les thèmes qui ressortent des discussions avec les élèves.

5.5.4 Monika veut sensibiliser ses élèves aux ravages de l'intimidation

Vignette 20

« Dans ma pratique, je pourrais adresser des messages aux élèves pour leur faire comprendre l'ampleur de l'intimidation à l'école. Lorsque j'étais en 2^e année du primaire, mon enseignante avait pris le temps de nous parler du cas d'un élève lorsque celui-ci était absent pour la journée. Elle nous avait fait prendre conscience que nous étions tous méchants en le traitant de gros sans cesse et que nous devions tous nous excuser et l'intégrer à la classe. Dès le lendemain le comportement de tous les élèves avait changé à son égard. Nous nous sommes excusés et il était maintenant notre ami. »

Monika valorise sa relation avec ses élèves. Elle veut prendre le temps de parler à ses élèves : de leur dire que l'intimidation ne sera pas tolérée et que les élèves qui s'y adonnent auront à en assumer les conséquences. Par contre, pour expliquer l'intimidation, elle propose de s'inspirer de l'expérience de son enseignante lorsqu'elle était en deuxième année qui a profité de l'absence d'un élève qui subissait la discrimination pour culpabiliser les autres élèves de sa classe en les blâmant pour leurs comportements empreint de méchanceté.

Est-ce juste de considérer, de « pré-juger » que tous ces élèves étaient méchants ? Ne vaut-il pas mieux de sensibiliser les jeunes et de les conscientiser aux valeurs familiales, culturelles et sociales qu'ils ont déjà intériorisées à l'extérieur de l'école (enculturation).

5.5.5 Dimitri veut agir sur les comportements agressifs de certains élèves

Vignette 21

« En tant que futur enseignant, je trouve important que les élèves se respectent entre eux. J'aimerais bien faire ce genre d'expérience [La leçon de discrimination] avec une classe si j'en ai la possibilité un jour, car je pense qu'en vivant une situation de discrimination les élèves sont en mesure de se mettre dans la peau d'une personne discriminée. Quand on ressent la pression des autres et qu'on est victime de gestes ou paroles blessantes, on n'a pas envie de faire vivre cela aux autres. J'espère que mes futurs étudiants apprendront avec moi à ne pas discriminer les autres sur des bases purement impertinentes. Il faut renseigner les élèves à ce sujet pour qu'ils soient conscients de cette réalité. »

Sachant que l'intimidation peut prendre différentes tournures, Dimitri souhaite sortir la discrimination de sa classe. Pour leur apprendre à ne pas discriminer, il veut les informer et les conscientiser aux ravages de la discrimination sur ses victimes. De plus, il aimerait faire l'expérience de LLDD avec sa classe pour que chaque élève comprenne la teneur de leurs actes.

En guise de synthèse, cette section présente les stratégies pédagogiques impliquant l'élève. Frédéric et Linh ont tous deux été victimes d'intimidation. Ils veulent adopter une approche qui tient compte de leurs élèves dans leur apprentissage pour soutenir leur réussite scolaire. Ils souhaitent aussi faire de LLDD un outil de sensibilisation pour changer l'attitude des élèves envers les personnes discriminées et pour amener les élèves à adopter des comportements respectueux entre eux. François, Monika et Dimitri en font tout autant.

De ces enseignants, deux ont subi la discrimination dans leur vie. Trois autres veulent faire de LLDD un outil de sensibilisation pour réduire la discrimination dans leur classe.

5.6 Synthèse

Ce qui vient d'être présenté réfère aux stratégies pédagogiques que les futurs enseignants ont déclaré vouloir mettre en place dans leur classe. Dans les extraits, les enseignants expliquent qu'ils ne peuvent se contenter d'une seule approche pédagogique. Ils ont plutôt avantage à développer une panoplie d'outils qui pourraient les prémunir contre les défis qu'ils ont à rencontrer dans leur classe. Néanmoins, puisqu'il n'y a pas d'outils méthodologiques qui prévoient des observations en classe, nous ne pouvons nous prononcer que sur leurs intentions d'intervention.

Puisque les futurs enseignants ont décrit plusieurs stratégies pédagogiques, il a été possible d'en dresser un répertoire. Certaines stratégies pédagogiques proposées dans les vignettes touchent plus particulièrement l'apprentissage alors que d'autres sont en lien direct avec l'enseignement.

Tableau 5.6 Synthèse des stratégies pédagogiques en lien avec la discrimination

Participants : 21 étudiants en formation à l'enseignement		Objet de savoir	Matière scolaire	Enseignant	Classe	Élève
Extrait 1 : Emilie		1				
Extrait 2: Stéphane		1				
Extrait 3: Caroline		1				
Extrait 4: Maria		1				
Extrait 5: Vincēnt		1				
Extrait 6: Éric		1				
Extrait 7: Sarah		1				
Extrait 8: Julie			1			
Extrait 9 : Louis			1			
Extrait 10: Mike			1			
Extrait 11: Alexandra				1		
Extrait 12: Fatima				1		
Extrait 13: Dan					1	
Extrait 14: Martin					1	
Extrait 15: Isabelle					1	
Extrait 16: Carla					1	
Extrait 17: Frédéric						1
Extrait 18: Linh						1
Extrait 19: François						1
Extrait 20: Monika						1
Extrait 21: Dimitri						1
n=21		7	3	2	4	5

Le schéma inspiré de Legendre (2005) présenté dans le chapitre II expose les interrelations en représentant l'élève ou le groupe en processus d'éducation par le *sujet (S)*, ensuite l'enseignant dans ce processus ainsi que les stratégies et ressources mises à contribution pour développer la compétence interculturelle qui représente *l'agent (A)*, puis, l'intention du processus éducatif, *l'objet (O)* et enfin, la classe qui représente *le milieu (M)*.

Le tableau ci-dessus fait la compilation des stratégies pédagogiques déclarées par 21 enseignants en formation. Dans les sections ci-dessous, les stratégies pédagogiques sont présentés par thème : l'objet de savoir (5.6.1); la matière scolaire enseignée (5.6.2); le rôle de l'enseignant (5.6.3); les caractéristiques du groupe-classe (5.6.4) ainsi que celles des élèves (5.6.5).

5.6.1 Stratégies pédagogiques et objet de savoir

Beaucoup de participants réfèrent à l'objet de savoir dans leurs choix de stratégies pédagogiques. Parmi les 21 extraits, sept participants mettent surtout l'accent sur l'objet de savoir en énumérant un ou plusieurs thèmes pour expliquer la discrimination. Cette réalité n'est pas l'effet du hasard puisque dans le tableau 5.6 quatre répondants ont subi directement la discrimination et un autre a été témoin d'une situation discriminante.

Pour les citer, Émilie a été témoin de situations discriminantes, Stéphane a été victime de l'homophobie, Caroline a été victime de discrimination à cause de sa taille, Vincent vit la discrimination au quotidien faisant partie d'une minorité visible et Sarah a été intimidée. Puisque 5/7 répondants connaissent les sentiments liés à la discrimination et à l'intimidation, force est de constater l'importance qu'ils accordent l'apprentissage factuel (l'objet de savoir) pour comprendre ce qu'est la

discrimination et l'intimidation : les définitions, les mécanismes, les types d'attitudes et de comportements discriminatoires, entre autres.

Cependant, il faut peut être considérer qu'une stratégie qui tient seulement compte de l'apprentissage d'un objet de savoir en l'occurrence la discrimination et l'intimidation risque de faire de la discrimination un sujet désincarné ou disconnecté des différentes matières scolaires enseignées. En ce sens, pour le MELS (2014), l'école n'est pas seulement un lieu où se nouent des interactions sociales, c'est aussi le lieu par excellence pour apprendre à vivre ensemble.

C'est pourquoi, malgré le fait que sept participants se prononcent sur l'apprentissage d'un objet de savoir, ils ne doivent pas, à notre avis, le dissocier des autres aspects de la vie scolaire. Si l'enseignant n'est pas formé à la compétence interculturelle, il risque de ne pas être en mesure d'établir des interrelations entre les contenus de savoir à enseigner, les caractéristiques des enseignants et des élèves ainsi que celles du milieu où se déroule ces interactions.

5.6.2 Stratégies pédagogiques et élève

À la lumière de la triple mission de l'école, éduquer, socialiser et instruire, l'élève est tenu d'accomplir une multitude de tâches, mais la plus importante est celle d'acquérir de nouvelles connaissances. Même si l'apprentissage découle de la relation entre les composantes du modèle proposé dans le cadre de références théorique, le rôle principal est joué par l'enseignant, car c'est lui qui établit des liens entre l'objet de savoir, l'élève, la classe, la matière scolaire et le rôle de l'enseignant.

À titre d'exemple, on se rappelle que Frédéric veut traiter ses élèves de manière équitable, Linh veut les former à l'éducation interculturelle, François veut que ses

élèves comprennent la discrimination, Monika ne veut pas d'intimidation parmi les élèves de sa classe et Dimitri veut changer leurs comportements. Leur approche démontre un style incitatif puisque les enseignants ont le souci de faire participer les élèves de la classe. Les stratégies centrées sur l'élève favorisent un apprentissage intrinsèque motivant.

Les résultats révèlent un besoin à combler dans la formation à l'enseignement, celui de former les futurs enseignants à développer la compétence interculturelle afin de les préparer la réalité de l'école québécoise. L'erreur que la majorité des enseignants font dans les déclarations, c'est transmette les connaissances sur la discrimination séparément de la matière scolaire. Selon Joyce et Weil (1996), il faut varier son enseignement en fonction des caractéristiques de l'élève : « ...adapt the models to conform to the characteristics of the learners. » (p. 394).

Un enseignant qui veut s'approprier la compétence interculturelle est quelqu'un qui possède un vaste répertoire de stratégies pédagogiques. Les utiliser à bon escient signifie le fait d'établir une relation entre l'objet de savoir (la discrimination), la matière scolaire (toutes les matières scolaires enseignées), l'enseignant (son style d'enseignement), le sujet (l'élève) et le milieu (la classe). Certainement, ces résultats soulignent la pertinence des cours ASC 2047 *Éducation et pluriethnicité au Québec* et ASC 6003 intitulé *Problématiques interculturelles à l'école québécoise* dans la formation des futurs enseignants.

5.6.3 Stratégies pédagogiques et classe

Dans cette section, le style d'enseignement se rapporte à la manière personnelle dont l'enseignant « gère sa classe » ou son groupe d'apprentissage. Il n'existe pas de style idéal, mais il est important que l'enseignant varie son style d'enseignement et ses stratégies pédagogiques. Évidemment, un style peut faire appel à des stratégies pédagogiques très différentes. En effet, Michel veut préparer sa classe à vivre une

expérience de discrimination, Martin veut réfléchir avec sa classe et trouver des solutions pour contrer la discrimination, Isabelle veut que sa classe reflète la diversité et Carla veut rédiger un code de vie de classe. Pour analyser l'approche de ces enseignants, quatre extraits sont choisis pour démontrer le style associatif qui valorise les techniques de travail en groupes. Pour Therer et Willemart (1983), cité dans LEM (2007), l'enseignant joue un rôle de facilitateur pour favoriser tant l'effort individuel que collectif.

5.6.4 Stratégies pédagogiques et matière scolaire enseignée

Très peu d'étudiants établissent des liens avec leur matière scolaire. Dans les activités d'enseignement, le style d'enseignement est d'une importance capitale dans l'acte d'enseigner. Parmi les 21 vignettes, trois d'entre elles évoquent les propos de futurs enseignants qui tiennent compte de la matière scolaire.

Il est possible de comprendre pourquoi Julie future enseignante d'art dramatique veut faire du théâtre invisible, Louis futur enseignant du FLS croit que la lecture est efficace et pour Mike futur enseignant d'éducation physique et à la santé, il croit que les activités sportives sont un moyen pour rapprocher ses élèves.

Cette approche des futurs enseignants est ce qui est souhaité afin d'intégrer l'objet de savoir dans la matière enseignée. Puisque les futurs enseignants (3/21) veulent transmettre de nouvelles connaissances sur la discrimination, il semble nécessaire qu'ils adaptent leur contenu de cours en annonçant leurs objectifs (Therer et Willemart, 1983, cité dans LEM, 2007), Pour se sentir outillé, ils ont à considérer les caractéristiques de leur public (élèves).

5.6.5 Stratégies pédagogiques et rôle de l'enseignant

Tout d'abord, il existe plusieurs modèles théoriques pour expliquer l'acte d'enseigner. À ce propos, il n'existe pas de stratégie qui, en soi, est meilleure qu'une autre. Sachant que l'enseignant a une influence sur l'apprentissage de l'élève, Legendre (2005) rappelle que le style d'enseignement renvoie à la « configuration de comportements et d'attitudes (faits et gestes, intérêts, communication, caractère) qui caractérisent un enseignant en regard de diverses relations d'une situation pédagogique » (p. 1275).

En effet, le style d'enseignement est un concept multidimensionnel, il n'est pas réaliste de vouloir cerner tous les facteurs qui le composent. D'autant plus, les éléments qui le constituent peuvent varier d'un style à l'autre et le style de l'enseignement peut être affecté, en outre par les facteurs personnels, par l'objet de savoir, la matière scolaire, les élèves et l'environnement de la classe. Therer et Willemart (1983), cité dans LEM (2007) proposent quatre styles d'enseignement : le transmissif, l'incitatif, l'associatif et le permissif.

Toutefois, il est important que l'enseignant reconnaisse son style d'enseignement dominant. La qualité de l'enseignement est considérée comme un facteur déterminant dans l'apprentissage des élèves. Dans les extraits, seulement deux participants (2/21) profitent de leur rôle d'enseignant pour donner le ton dès le début de l'année scolaire. Alexandra et Fatima veulent instaurer un climat de classe empreint de respect et de sécurité afin de contrer les effets ravageurs de la discrimination et de l'intimidation.

Alexandra et Fatima démontrent un style transmissif centré davantage sur la discrimination. Lorsqu'elles optent pour ce style d'enseignement, elles exposent les thèmes sur la discrimination sans l'adapter à la réalité. Certes, à la lecture des

données recueillies au chapitre IV, les enseignants peuvent décrire un ou plusieurs thèmes sur la discrimination. Après avoir répondu au premier objectif de la recherche : « identifier et catégoriser les énoncés de ce qu'est la discrimination » tous les thèmes du cadre de référence retenus pour analyser le mécanisme de la discrimination apparaissent sur la grille synthèse dans un certain ordre d'importance. Cette version du style transmissif est moins efficace puisque les deux enseignantes transmettent des connaissances sur la discrimination dans le temps qu'elle réserve durant la période de cours accordé.

Pour conclure, les stratégies pédagogiques privilégiées par les enseignants sont par ordre décroissant d'importance : l'objet de savoir, l'élève, le groupe-classe, la matière scolaire enseignée et le rôle de l'enseignant.

CHAPITRE VI

DISCUSSION : LIEN ENTRE DISCRIMINATION ET STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES (OBJECTIFS TROIS ET QUATRE)

Ce chapitre établit des liens entre les énoncés sur la discrimination et les stratégies pédagogiques déclarées tel que visé par les troisième et quatrième objectifs (6.1). Il présente également la façon dont les futurs enseignants s'approprient la compétence interculturelle tel qu'énoncé par le quatrième objectif (6.2) et les limites de la recherche (6.3).

6.1 Liens entre la compréhension de la discrimination et les stratégies pédagogiques déclarées par les enseignants

Le rôle de l'enseignant dans ces extraits n'est pas seulement de transmettre le savoir, mais de choisir des stratégies pédagogiques en vue d'atteindre les objectifs définis. Celles-ci sont regroupées en quatre catégories : les stratégies centrées sur l'enseignement et le style de l'enseignant, les stratégies centrées sur l'élève et la classe.

Dans les extraits ci-haut, certains enseignants souhaitent visionner LLDD avec leurs élèves tandis que d'autres veulent faire vivre la même expérience que l'enseignante de Sainte-Hyacinthe. Afin de mieux faire de LLDD un outil pédagogique, quelques conseils sont à considérer. Tout d'abord, la présidente de l'Ordre des Psychologues du Québec recommande de ne pas refaire l'exercice de LLDD sans l'appui des experts.

Pour réaliser une telle activité, il faut obtenir l'approbation des parents, de la directrice de l'école et de la commission scolaire concernée. De plus, l'expérience québécoise de LLDD permet aux élèves québécois de s'identifier aux mêmes réalités que la classe de cette enseignante.

Les stratégies pédagogiques déclarées par les étudiants en formation à l'enseignement démontrent la façon dont ils se perçoivent dans leur rôle.

Tableau 6.1 Répertoire des stratégies pédagogiques déclarées

21 participants	Stratégies pédagogiques
	<ul style="list-style-type: none"> - des causeries en groupe - vivre une expérience comme dans LLDD - des discussions sur le sujet (causeries) - susciter chez l'élève un intérêt - impliquer les élèves de différentes communautés pour partager leurs expériences - établir des règlements basés sur le respect de l'autre - mise en scène pour démontrer les comportements discriminatoires - parler des émotions et sentiments des victimes - présenter et visionner LLDD - informer sur les différences individuelles et culturelles - inviter des personnes victimes de discrimination à partager leurs expériences - faire vivre la discrimination aux élèves par des jeux de rôles - établir un lien entre les inventions dans le monde et les personnes de différentes religions : musulman, juif ou catholique - inviter des personnes de différentes religions - inviter une personne ayant un handicap - faire vivre aux élèves des situations d'un handicap - instruire à travers la philosophie - utiliser le théâtre pour aborder certains thèmes - tenir un journal de réflexion pour apporter des solutions - en français, c'est la lecture sur les thèmes - discussion après la lecture pour donner des informations factuelles - exposé sur les mécanismes de la discrimination - utiliser les sports : les équipes - présenter des documentaires - des mises en scène sur l'intimidation - utiliser le théâtre invisible - partager des expériences (enseignant ou élève) - utiliser l'histoire pour parler les peuples

Dans ce rôle, l'enseignant n'est pas obligé de connaître toutes les cultures. Il est surtout nécessaire de posséder une conscience interculturelle pour être en mesure de différencier ses stratégies, c'est-à-dire apprendre à connaître l'autre et à se connaître, prendre conscience des ressemblances et des différences, reconnaître les points communs et les points de divergence, réfléchir sur ses points de vue, analyser les normes de la société, les valeurs et les croyances. Cette démarche est le point de départ pour comprendre les mécanismes de la discrimination.

Le style de l'enseignant est le premier facteur d'influence sur l'apprentissage des élèves. Dans ce qui suit, puisque les futurs enseignants ont fait preuve d'imagination, à l'aide de leurs réponses, il a été possible de dresser un répertoire. Les enseignants doivent déployer des stratégies pédagogiques pour transmettre ce savoir sur le mécanisme de la discrimination qui se trouve au cœur de la société.

Dans les extraits sur les stratégies pédagogiques, les enseignants choisissent de présenter un ou plusieurs thème(s) selon leurs connaissances et leurs expériences personnelles. Pour trois des participants (3/21), la situation idéale réside en établissant des liens avec la matière scolaire enseignée. Pour favoriser cette approche, l'enseignant pourrait prendre en compte un certain nombre de facteurs : le style d'enseignement à adopter, l'organisation de la classe, les élèves et le choix du thème à présenter.

Aussi, le style de l'enseignement n'est pas à négliger et doit être pris en compte. Deux participants ont fait des liens avec leur rôle d'enseignant pour imposer leurs règlements pour une meilleure gestion de la classe. Choisir une stratégie pédagogique consiste à planifier l'ensemble des moyens utilisés par l'enseignant pour atteindre l'objectif d'apprentissage. Quatre participants favorisent le travail en groupe. Tous les élèves ont un style d'apprentissage préféré. Pour Louis qui veut susciter une discussion à la suite d'une lecture pertinente, Fournier (2007) précise

qu'il est important de permettre à l'enfant-élève non seulement d'exprimer ses idées, mais de creuser un peu plus son raisonnement afin d'enrichir son opinion initiale. Il est évident qu'il y a des différences entre les élèves qui valent la peine d'être considérées : leurs intérêts, leurs connaissances antérieures, et leurs valeurs familiales, culturelles et sociales.

Par ailleurs, très peu de lien est fait entre les différentes composantes du cadre de références théorique. Cette recherche exploratoire veut démontrer que LLDD a en effet sensibilisé les étudiants en formation à la discrimination : avec le peu de notions qu'ils ont apprises, ils ont réussi à définir en forte majorité les types de discrimination. À la lecture de ce qui précède, il est possible de croire que la formation des futurs enseignants n'est pas achevée bien que tout porte à croire qu'ils soient sensibilisés aux méfaits de la discrimination. En effet, leurs déclarations sont des intentions de stratégies pédagogiques.

6.2 Appropriation de la compétence interculturelle par les futurs enseignants

Pour s'attribuer la compétence interculturelle les futurs enseignants devraient s'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, et se sentir réellement concerné dans leurs actions pédagogiques. Aujourd'hui, personne ne peut contester la dimension interculturelle et l'importance de son intégration dans les stratégies pédagogiques. Les résultats sur la discrimination démontrent que les futurs enseignants accordent beaucoup d'importance aux ravages qu'occasionnent les différents types de discrimination tels que le racisme, l'homophobie, le linguicisme, la stigmatisation et l'intimidation.

Sachant que l'école a une triple mission qui veut instruire dans un monde de savoir, socialiser dans un monde pluraliste et qualifier dans un monde en changement, l'enseignant doit éduquer les élèves à vivre pleinement la diversité interculturelle. D'après Lussier (2007), cela ne veut pas dire de transmettre une multitude

d'information, mais d'éveiller une prise de conscience pouvant les amener à induire le changement dans leur vie sociale et dans la construction de leur identité. Dans ce contexte, l'enseignant devrait être formé pour introduire la dimension interculturelle dans le contenu des matières scolaires.

Ainsi, le cadre de référence du développement de la compétence de communication interculturelle de Lussier (2009, 2010) implique trois domaines d'apprentissage : des savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Pour arriver à construire et à enseigner le savoir, les futurs enseignants ont besoin avant tout d'apprendre à apprendre. Travailler au développement de la compétence interculturelle passe par « les prises de conscience graduelles susceptibles d'induire un changement chez les élèves dans leur quête de socialisation et de construction identitaire » (Lussier 2008, p.72).

Ce qui est entendu par la compétence interculturelle désigne un ensemble d'aptitudes permettant aux futurs enseignants de choisir des stratégies pédagogiques adaptées au profil de leur classe. Le développement de la compétence interculturelle prend tout particulièrement sens lorsque l'enseignant favorise le rapprochement de ses savoirs et ses choix de stratégies pédagogiques.

6.2.1 Domaine des savoirs

Selon Lussier (2009), les *savoirs* qui sont d'ordre cognitif s'appuient sur trois approches : 1) *l'approche humaniste* se fonde sur l'héritage de la culture d'un peuple, c'est-à-dire « la mémoire collective d'un peuple »; 2) *l'approche anthropologique* se base sur les relations qu'entretiennent les membres des autres groupes et des autres cultures sur la diversité des valeurs, des habitudes et des styles de vie propre à chaque culture; et 3) *l'approche sociologique* est relié au contexte socioculturel qui sert de repère pour l'élève par rapport à sa culture et les cultures différentes.

6.2.2 Domaine du savoir-faire

Toujours pour Lussier (2009), les *savoir-faire* relèvent de l'application des connaissances liées à la langue. Dans l'ordre, l'apprenant apprend à *fonctionner* dans la langue cible, ensuite, l'apprenant se sert de l'expérience de la pratique plurilingue et pluriculturelle pour *savoir-ajuster* adéquatement ses comportements face aux contextes social et culturel de l'environnement et en dernier lieu, le *savoir-intéragir* c'est lorsque l'apprenant parvient à décoder les messages d'un discours pour ensuite l'interpréter.

6.2.3 Domaine du savoir-être et savoir-agir

Le savoir-être se caractérise par « le développement des attitudes et des représentation mentales lesquelles façonnent notre vision du monde ». Il comprend trois dimensions : 1) le *savoir-comprendre* se réfère à la sensibilisation et l'appropriation des autres cultures, appelé conscience culturelle; puis, 2) le savoir-accepter, c'est lorsqu'il y a une prise de position de l'apprenant qui lui permet d'ajuster et d'adapter ses modes de pensées envers sa propre culture et celle des autres, et 3) le *savoir-interpréter* veut dire que l'apprenant a atteint le niveau de la compétence transculturelle.

Lussier (2009) l'explique par « l'intégration et le respect des valeurs des autres découlant de la coexistence de divers groupes ethniques et de cultures en présence dans une même société ou dans des sociétés distinctes tout en prônant l'enrichissement identitaire de chacune des cultures en contact » (n. p.).

Il convient de souligner que les futurs enseignants constatent que leurs capacités sont vite épuisées lorsque vient le temps d'aborder la discrimination. Pour cette raison, *La leçon de discrimination* se veut un outil de sensibilisation pour réduire les préjugés, la discrimination et l'intimidation. Cet outil devient efficace si

l'enseignant sait comment adapter la planification de son cours pour y intégrer la dimension interculturelle.

En s'engageant à présenter les thèmes reliés à la discrimination, l'enseignant se responsabilise à préparer le contenu de son cours ou de l'activité en déployant des stratégies appropriées. Cette compétence interculturelle, une fois développée permettra aux futurs enseignants de former les nouvelles générations de jeunes à vivre dans le respect mutuel. Comme le mentionne Lussier (2008), « ils passent d'une phase de conscientisation à la deuxième dimension qui est l'appropriation critique des autres cultures pour une meilleure compréhension des autres et aussi de soi-même » (p. 4).

Bien que le savoir-être est nécessaire, il est important de mentionner le savoir-agir. Tel que le mentionne Tardif (2006), une compétence c'est : « c'est un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situation » (p. 22). En d'autres mots, le savoir-agir se réfère aux actions ou aux gestes professionnels auxquels l'enseignant désire préparer ses élèves. Ces savoir-agir impliquent la maîtrise des connaissances qui conviennent aux contenus spécifiques de la matière enseignée.

Permettez-nous de proposer quelques exemples d'enseignants qui ont à coeur le développement de la compétence interculturelle. Julie, future enseignante d'art dramatique, veut faire du théâtre pour sensibiliser ses élèves. Elle compte faire du théâtre invisible en préparant un jeu de rôle impliquant un élève intimidé et deux autres dans un rôle d'intimidateur. À partir de cette mise en scène, Julie veut susciter les discussions et les échanges afin de débusquer la discrimination.

Pour sa part, Louis, futur enseignant du français langue seconde, favorise la lecture et la discussion pour sortir les préjugés de sa classe qu'il croit responsable des

méfais de la discrimination. Ainsi, pour opérer un changement dans l'attitude des élèves, il veut utiliser les journaux et les médias puisqu'ils façonnent la vision que ses élèves pourraient avoir sur le monde. Puis Mike, futur enseignant d'éducation physique et à la santé, veut utiliser les sports et l'activité physique pour dénoncer la discrimination. Pour lui, les jeux olympiques d'hiver ou d'été sont un bon point de départ pour montrer qu'il est possible de coexister avec des personnes de différentes cultures, provenances, nationalités et religions.

Enfin, l'acquisition de la compétence interculturelle se matérialise lorsque l'enseignant maîtrise les différentes composantes du cadre de référence théorique et de leur mise en relation. Voir modèle de la page suivante.

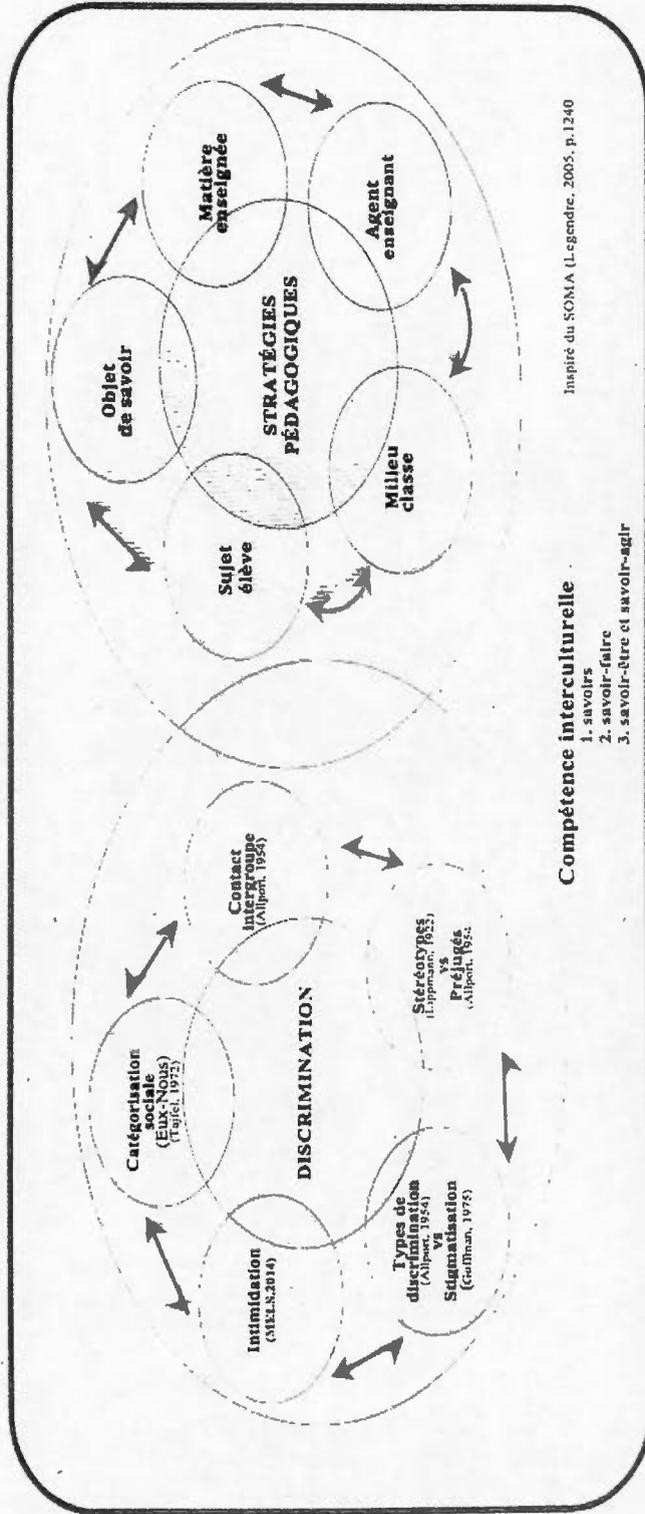


Figure 9 : Nouveau cadre de référence idéal pour développer la compétence interculturelle

6.3 Limites de la recherche

Cette étude avait comme objectif premier d'analyser le contenu des réflexions écrites des étudiants en formation à l'enseignement afin de faire de LLDD un outil de sensibilisation pour réduire la discrimination. Après une telle formation, les enseignants pourraient développer une compétence interculturelle accrue et être mieux outillés pour adapter leurs stratégies pédagogiques dans leur matière enseignée.

Dans le cadre de cette recherche, il n'a pas été possible d'observer les étudiants en classe et les voir intervenir auprès de leurs élèves parce qu'ils feront leur stage une fois que le cours sera terminé. De plus, cette recherche retient que 165 réflexions écrites des étudiants en formation à l'Université du Québec à Montréal. À cause de cet échantillon restreint dû à la disponibilité des professeurs et des étudiants, il n'est pas possible de généraliser les résultats. Toutefois, une démarche rigoureuse de dépouillement des données peut donner un aperçu de l'impact de LLDD dans leurs stratégies pédagogiques. Après la lecture des réflexions, force est de constater que les futurs enseignants ont visionné le documentaire au début de leur session avec beaucoup d'intérêt puisqu'il s'y réfère pour s'inspirer de l'enseignante.

Cette recherche privilégie l'analyse de contenu pour comprendre ce que disent les futurs enseignants. Comme le précise Bélanger (2008), l'analyse de contenu est une analyse bien campée et limitée puisque le cadre de références théorique détermine la manière de mener à terme l'analyse et présenter les résultats. En ce sens, le chercheur doit user de son jugement pour choisir les éléments qui forment le mieux son cadre de références théorique (Boutin 1997).

CONCLUSION

Ce mémoire a pour but d'explorer un sujet peu abordé dans le cadre du développement de la compétence interculturelle chez les étudiants en formation à l'enseignement. En considérant le contexte démographique actuel où la diversité ethnoculturelle croît en de nombreux endroits au Québec, et plus particulièrement en région, la compétence interculturelle des futurs enseignants devient une préoccupation majeure. Tout d'abord, les éléments de la problématique et la recension des écrits permettent de découper l'objet à l'étude. Puis, la question centrale de la recherche est posée : « Quelles sont les réactions des étudiants en formation à l'enseignement en termes de compréhension de la discrimination et ce qu'ils déclarent comme stratégies pédagogiques anticipées dans le cadre d'une formation à l'interculturel soutenue par le visionnement du DVD *La leçon de discrimination (LLDD)* ? » De la question centrale découle la formulation des quatre objectifs : 1) identifier et catégoriser les énoncés de ce qu'est la discrimination pour eux; 2) identifier et catégoriser les énoncés en lien avec leurs stratégies pédagogiques déclarées par eux; 3) établir des liens entre les énoncés relativement à leur compréhension de la discrimination et de leurs stratégies pédagogiques déclarées; et 4) établir comment les étudiants en formation à l'enseignement s'approprient la compétence interculturelle.

L'élaboration du cadre de références théorique a rendu possible l'explication de l'importance de la compétence interculturelle dans la formation à l'enseignement des futurs enseignants. Le choix des thèmes (stéréotypes, préjugés, catégorisation sociale « Eux-Nous », contacts intergroupes, discrimination, stigmatisation et intimidation) faisant partie du cadre théorique permet de comprendre de ce que disent les étudiants en formation sur la discrimination et fait état de leurs choix de stratégies pédagogiques.

Dans le premier chapitre, les éléments de problématique et la recensions des écrits a permis de présenter les perspectives historiques du Canada et du Québec comme sociétés d'accueil (1.1); le multiculturalisme et l'interculturalisme (1.2); la proposition du projet de Loi 60 sur les valeurs québécoises (1.3); le contexte de l'école québécoise (1.4); le programme de formation de l'école québécoise (1.5); la formation à l'enseignement (1.6); la formation à l'interculturel (1.7); les facteurs expliquant les défis à relever pour contrer la discrimination dans la pratique enseignante (1.8) et la question centrale de recherche (1.9).

Le cadre de références théorique proposé dans le deuxième chapitre a permis de préciser les concepts pour la compréhension de la discrimination (2.1); les stratégies pédagogiques (2.2), la matière scolaire enseignée (2.3); la compétence interculturelle (2.4); le cadre de références théorique retenu en vue de comprendre la discrimination (2.5) ainsi que les objectifs de recherche (2.6).

Après le cadre de références théorique vient le troisième chapitre qui définit le cadre méthodologique de la recherche. Ce chapitre a présenté la nature de cette recherche qui se veut être qualitative, exploratoire et descriptive. Ce cadre méthodologique présente le type de recherche (3.1); la collecte des données (3.2); et le traitement des données (3.3). Il explique aussi les outils de collecte des données : un questionnaire a été distribué pour collecter les réponses des étudiants qui ont été présentées au moyen de grilles et de vignettes au quatrième chapitre. Le journal du chercheur quant à lui a permis de colliger des réflexions, des découvertes et des impressions à toutes les étapes de la recherche, soit au moment du dépouillement des données, du déroulement de l'analyse et de l'interprétation des résultats. L'analyse de contenu a permis de traiter 165 réflexions qui ont été rédigées après le visionnement de LLDD par les participants à la recherche.

Dans le quatrième chapitre, les résultats de recherche ont permis d'identifier ce qu'ont dit les participants futurs enseignants sur la discrimination en matière de stéréotypes et de préjugés (4.1), de catégorisation « Eux-Nous » (4.2), de contact intergroupe (4.3), de discrimination et de stigmatisme (4.4) et d'intimidation (4.5), suivi en guise de synthèse d'une discussion (4.6). Dans le cinquième chapitre, les résultats de recherche ont permis d'identifier ce qu'ont dit les participants futurs enseignants sur les stratégies pédagogiques anticipées en termes d'objet des savoirs (5.1); de matière scolaire enseignée (5.2); de rôle et de style de l'enseignant (5.3); de climat de classe (5.4), de la place de l'élève (5.5); suivi de la synthèse (5.6). Enfin, le sixième chapitre a présenté les troisième et quatrième objectifs de la recherche qui sont respectivement l'importance d'établir des liens entre les énoncés sur la discrimination et les stratégies pédagogiques déclarées (6.1) et de comprendre la façon dont les futurs enseignants s'approprient la compétence interculturelle (6.2).

Bien que LLDD les a sensibilisés à la question, ce documentaire n'est pas suffisant pour développer la compétence interculturelle puisqu'il n'y aura ni observations ni rétroactions sur les stratégies qu'ils privilégieront dans leur classe. En ce sens, il est possible de croire que les futurs enseignants sauront comment reconnaître les types de discrimination. Par contre, il ne faut pas négliger que l'intimidation est un comportement qui préoccupe les futurs enseignants. Ce constat amène à la conclusion que les futurs enseignants ne comprennent pas comment il est possible d'arriver au passage à l'acte. Si le mécanisme qui déclenche toutes les étapes de la discrimination est compris, il est évident de dire que l'enseignant peut avoir les meilleures approches pour intervenir dans les situations problématiques.

Par ailleurs, très peu d'enseignants établissent des liens entre l'objet de savoir et la matière enseignée. Or, le modèle sur les stratégies pédagogiques inspiré de celui de Legendre (2005) démontre les connexions entre l'objet de savoir, la matière enseignée, l'enseignant, la classe et le rapport à l'élève. La relation entre ces composantes s'avère une formule gagnante pour choisir ses stratégies. Dans ces conditions, il est évident que l'enseignant pourra intégrer l'objet de savoir dans la matière enseignée afin de démystifier la discrimination, comportement négatif qui affecte particulièrement les membres de groupes socialement dévalorisés. En réalité, l'enseignant ne transmet pas seulement un contenu de savoir, mais surtout suscite l'intellect des élèves pour développer une conscience interculturelle et s'ouvrir aux autres afin d'accepter les différences et de vivre dans le respect pour tous (Lussier, 2009).

Une fois que les résultats ont été présentés et analysés, il en est ressorti que les futurs enseignants ont une bonne compréhension de ce qui les attend dans leur carrière enseignante. Il semble évident que le visionnement du documentaire la LLDD et les discussions qui en ont résulté ont éveillé, chez les futurs enseignants, une prise de conscience du mécanisme qui déclenche la discrimination dans l'espace de la classe et ce, même dans un milieu homogène. Cette prise de conscience est le premier pas vers le développement de la compétence interculturelle chez les futurs enseignants.

Dans la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle* du MEQ (1998) il est dit que : « Les enseignants et les enseignantes de même que les autres membres des établissements d'enseignement jouent un rôle capital dans l'implantation et la réussite de tout projet du milieu scolaire. Ces personnes constituent le moteur d'un processus de scolarisation et de formation réussi, et leur collaboration est essentielle à la mise en œuvre de la présente politique » (p. 35). Plus que jamais, les futurs enseignants du Québec ont besoin de développer la

compétence interculturelle afin d'œuvrer en contextes de diversité ethnoculturelle. Sachant que la discrimination peut prendre plusieurs formes, il ne faut pas sous-estimer les conséquences des gestes posés à l'égard d'une personne catégorisée. Comme Albert Einstein a dit : « Il est plus facile de désintégrer un atome qu'un préjugé ». Venant d'un physicien nobélisé en 1921, ces propos prennent tout leur sens.

BIBLIOGRAPHIE

- Allport, G. (1954). *The nature of the prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Antonius, R. (2002). Un racisme « respectable ». Dans J. Renaud, L. Pietrantonio, et G. Bourgeault (Éds.), *Les relations ethniques en question*. Montréal, QC : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Arora, C.M. (1987). Defining Bullying for a secondary school. *Educational and Child Psychology*, 3-4, 110-120.
- Audet, G. (2003). « Récits de pratique et formation à la diversité culturelle ». In *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme divers*, sous la dir. de M. Abdallah-Preteceille, 110-127. Paris : Anthropos.
- Bariteau, C. (2000). « Langue et dynamiques identitaires au Québec », dans M. Plourde, H. Duval et P. Georgeault (dirs), *Le français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*, Québec, Conseil de la langue française, Gouvernement du Québec, 357-361.
- Bégin, H. (2008). *Économie du Québec : les effets pervers du choc démographique sont à nos portes. Il importe d'agir maintenant pour amoindrir les conséquences sur le marché du travail*. Point de vue économique, Desjardins Études économiques, 1-6. Disponible sur le site internet : www.desjardins.com/économie.
- Bélanger, A. (2008). « Analyse critique des valeurs explicites et implicites du discours de la réforme en éducation au Québec ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 124 p.
- Benes, M.-F. et Dyotte, S. (2005). « L'intégration des jeunes immigrants et immigrantes à l'école québécoise ». *VEI Enjeux*. vol. 125.
- Bennett, C.I. (1999). *Comprehensive Multicultural Education. Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 436p.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. Glencoe, The free Press.
- Berthelot, J. (1991). *Apprendre à vivre ensemble. Immigration, société et éducation*. Montréal, Québec : Éditions Saint-Martin.
- Blier, J.M. et De Royer, S. (2001). *Discriminations raciales, pour en finir*, Paris : Jacob Duvernet.
- Borri-Anadon C., Larochelle-Audet J., 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, CEETUM <http://www.ceetum.umontre...on-initiale-2013-juin.pdf>.

- Bouchard, P. et Bourhis, R.Y. (2002). L'aménagement linguistique au Québec : 25 ans d'application de la Charte de la langue française. *Revue d'Aménagement Linguistique*, Automne. Québec : Les Publications du Québec.
- Bourhis, R.Y. (1984). « Cross-cultural communication in Montréal: Two field studies since Bill 101 », In *International Journal of the Sociology of Language*, n° 46, 33-47.
- Bourhis, R.Y. (2001). Reversing language shift in Quebec. In J.A. Fishman (ed.), *Can threatened languages be saved?* 101-141. Bristol, England: Multilingual Matters.
- Bourhis, R.Y. (2008). The English-Speaking Communities of Québec: Vitality, Multiple Identities and Linguicism. Dans R.Y. Bourhis (Ed.), *The Vitality of English-Speaking Communities of Québec: From Community Decline to Revival*, Canadian Heritage, CIRLM et CEETUM, 127-164.
- Bourhis, R. et Carignan, N. (2007a). Quelques conseils autour de La leçon de discrimination (chapitre 1), *La leçon de discrimination : DVD et Guide Pédagogique*. Émission Enjeux. Société Radio-Canada, 3-6.
- Bourhis, R. et Carignan, N. (2007b). Thèmes de discussion pour La leçon de discrimination (chapitre 2), *La leçon de discrimination : DVD et Guide Pédagogique*. Émission Enjeux. Société Radio-Canada, 7-28.
- Bourhis, R. et Carignan, N. (2007c). Glossaire relié à l'explication du préjugé et de la discrimination (chapitre 3), *La leçon de discrimination : DVD et Guide Pédagogique*. Émission Enjeux. Société Radio-Canada, 29-38.
- Bourhis, R.Y., Carignan, N. et Sioufi, R. (2013). Sécurité identitaire et attitudes l'égard de l'Autre chez de futurs maîtres : les impacts d'une formation interculturelle, dans *Le développement des institutions inclusives en contexte de diversité*, Presses de l'Université du Québec.
- Bourhis, R., Carignan, N. et Sioufi, R. (2015). Acculturation et jumelage interculturel dans la formation à l'enseignement, dans *Jumelages interculturels Communication, inclusion et intégration*, Presses de l'Université du Québec. 15-32.
- Bourhis, R.Y. et Gagnon, A. (2006). Préjugés, discrimination et relations intergroupes. Dans R.J. Vallerand (Ed.). *Les Fondements de la Psychologie Sociale*, 2^e édition. Boucherville, Québec : Chenelière Éducation. 532-598.
- Bourhis, R.Y. et Leyens, J.P. (1999). (Eds.) *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*. 2e édition. Sprimont, Belgique : Mardaga. 416p.

- Bourhis, R.Y., Moïse, L.C., Perreault, S. et Sénécal, S. (1997). Towards an interactive acculturation model: A Social Psychology Approach. *International Journal of Psychology*, 32, 269-386.
- Bourhis, R.Y. et Montreuil, A. (2004). Les assises socio-psychologiques du racisme et de la discrimination. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (dir.). *Racisme et discrimination : Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 231-259.
- Bourhis, R.Y., Montreuil, A., Helly, D. et Jentzen, L. (2007). Discrimination et linguicisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies/Études ethniques au Canada*, 39(1-2), 31-49.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec, 169 p.
- Boutin, G. (2004). L'approche par compétences en éducation : un amalgame paradigmatique, *Connexions*, n°81, 25-81.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal : Éditions nouvelles.
- Bowen, F., Desbiens, N., Rondeau, N. et Ouimet, I. (2000). La prévention de la violence et de l'intimidation en milieu scolaire, dans F. Vitaro et C. Gagnon (sous la dir. de) *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents – Tome II : Les problèmes externalisés*, Québec, Presses Université du Québec, 165-229.
- Brown, R. (2000). *Group processes* (2e éd.), Oxford (UK): Blackwell.
- Brown, R. (2010). *Prejudice. Its Social Psychology*, Second Edition, Chichester: UK.
- Bruce, C.J. (1995). *Economics of employment and earnings*. Ontario: Nelson Canada.
- Buffet, F., Willems, G.M. (1995). « Communication transculturelle et *lingua franca* », *Revue internationale d'éducation*, no 6, Sèvres, juin (61-72).
- Canada, archives nationales (1960). Les artisans de notre patrimoine : La citoyenneté et l'immigration au Canada de 1900 à 1977. PA 181041.
<http://www.cic.gc.ca/francais/ressources/publications/patrimoine/chap-6.asp>
- Carignan, N. (1993). « Pédagogie musicale et éducation interculturelle : matériaux pour une analyse critique ». Thèse de doctorat, Montréal, Université de Montréal, xvii, 453p.
- Carignan, N. (2004). Analyse de contenu de manuels scolaires de mathématiques sud-africains. Département d'Éducation des sciences, des mathématiques et des

Technologies (SMARTE). University Métropolitaine Nelson Mandela, Rapport de recherche non publié.

Charte des valeurs québécoises (2013). www.nosvaleurs.gouv.qc.ca/fr

Charte canadienne des droits et libertés de la personne, (2012). Parlement du Canada. Article 33.

<http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/bp194-f.htm>

Citoyenneté Canada (2010). *Mobilité interprovinciale des immigrants au Canada*, p11.

<http://www.cic.gc.ca/francais/pdf/recherche-stats/mobilite-interprov.pdf>

Cohen-Émerique, M. (1993). « L'approche interculturelle dans la formation des professionnels du champ socio-éducatif », dans Andrée Collot, Guy Didier et Béchir Loueslati (dir.), *La pluralité culturelle dans les systèmes éducatifs européens*, Actes du Colloque de Nancy, 209-219.

Comité de gestion de la taxe scolaire de l'île de Montréal (2012). Portrait socioculturel des élèves inscrits dans les écoles publiques de l'île de Montréal,

Conseil supérieur de l'Éducation (1993). Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles, Avis au ministre de l'Éducation, Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1997). *L'insertion sociale et professionnelle : une responsabilité à partager*, Rapport annuel 1996-1997 sur l'état et les besoins de l'éducation, Québec.

Corneille, O. et Leyens, J.-P. (1999). Catégories, catégorisation et essentialisme psychologique. In R.-Y. Bourhis et J.-P. Leyens (éd.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes (41-68)*. Liège : Mardaga.

Croizet, J.-C. et Leyens, J.-P. (2003). *Mauvaises réputations*. Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale, Paris, Armand Colin, p.13

Diallo, R. (2011). *Racisme : mode d'emploi*, Larousse, 220p.

Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of studies in International Education*, 10(3), 241-266.

Dovidio, J. F. et Gaertner, S. L. (1986). *Prejudice, discrimination, and racism*. New York: Academic Press.

Duong, L. et Kanouté, F. (2007). Les interactions sociales de l'élève immigrant à Montréal. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 73-105.

- Dupont, E. et Leyens, J.-P. (2003). Perceptions différentes des discriminations individuelles et groupale. Dans *Mauvaises reputations: Réalités et enjeux de la stigmatisation sociale*, ed. J.-C. Croizet et J.-P. Leyens, 93-117. Paris: Armand Colin.
- Eisenkraft, H. (2010). Le racisme à l'université, (12-14), In *University Affairs /Affaires Universitaires*, 10/10.
- Erickson, F. (1986). « Qualitative methods in research on teaching », in M.C. Wittrock, *Handbook of reaserch on teaching*, New York, Macmillan, 119-161.
- Fisher, G. N. (1997). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*, Paris : Dunod.
- Fournier, S. (2003). *Les 8 intelligences de votre enfant*. Saint-Lambert (Québec) : Éditions Enfants Québec.
- Gagné, M. et Chamberland, C. (1999). « L'évolution des politiques d'intégration et d'immigration au Québec », dans : M. Mc Andrew, A. C. Decouflé et C. Ciceri (dirs), *Les politiques d'immigration et d'intégration au Canada et en France : analyses comparées et perspectives de recherche*, Paris/Ottawa, Ministère de l'Emploi et de la Solidarité/CRSH, 71-90.
- Gagnon, A.-G. et Raffaele, I. (2003). «Le projet interculturel québécois et l'élargissement des frontières de la citoyenneté ». In *Québec : État et société. Tome 2*, sous la dir. D'Alain-G Gagnon, 413-436. Montréal : Les Éditions Québec Amérique.
- Gaudet, É. (2005). *Relations interculturelles. Comprendre pour mieux agir*. Québec : Éditions Thompson/Groupe Modulo.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gauthier, F. (1987). La validité d'une recherche portant sur des pratiques éducatives, Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal, juillet, p.12
- Genesee, F. et Bourhis, R.Y. (1988). « Evaluative reactions to language choice strategies: The role of sociostructural variables », dans : *Language and Communication*, n° 8, 229-250.
- Gendarmerie Royale du Canada (2014). *Intimidation et Cyberintimidation* <http://www.rcmp-grc.gc.ca/cycp-cpcj/bull-inti/index-fra.htm#def>
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1970). *The Discovery of grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*, Chicago, Aldine Publication, 271p.

- Goffman E. (1975). *Stigmaté, Les usages sociaux des handicaps*, Paris : Minuit
- Gordon, J. A. (1996). Teachers from Different Shores, *Equity and excellence in education*, 29(3), 28-36.
- Gouvernement du Québec, (2014). Loi sur l'accès à l'égalité en emploi des organismes publics. Article 1.
- Harvey, S.P. et Bourhis, R.Y. (2012). Discrimination in wealth and power intergroup structures. *Group Processes & Intergroup Relations*, 15, 21-38.
- Hecht, M.L. (1998). *Communicating Prejudice*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Helly, D. (1996). Le Québec face à la pluralité culturelle 1977-1994. Bilan documentaire, Sainte-Foy : Presses Université Laval.
- Helly, D. (2004). Are Muslims discriminated against in Canada since September 2001? *Canadian Ethnic Studies*, 36, 24-47.
- Hohl, J. 1994. « Qui sont « les parents » ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école ». *Lien social et politique-Revue internationale et interdisciplinaire de sciences humaines*, 35, 51-62.
- Hohl, J. et Normand, M. (1996). « Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire: le rôle des intervenants scolaires ». *Revue française de pédagogie*, 117, 39-52.
- Journal Métro*, (2007). Accommodements raisonnables pour motifs religieux. 5mars. Économie, p. 8.
- Joyce, B. et Weil, M. (1996). *Models of Teaching* (5th ed.). London : Allyn and Bacon.
- Julien, L. (2004). *Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (formation initiale) 7693*. Faculté des sciences de l'éducation. Université du Québec à Montréal.
- Kanouté, F., Hohl, J. et Chamlian, N. (2002). Les étudiants allophones dans les programmes de premier cycle de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal. In D. Mujawamariya (dir.), *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante* (183-201). Montréal : Les Éditions Logiques.
- Katz, D. et Braly, K. W. (1933). Racial stereotypes in one hundred college students. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 28, 280-290.
- Knowles, V. (2000). Les artisans de notre patrimoine. *La citoyenneté et l'immigration au Canada de 1900 à 1977*. Ottawa : Citoyenneté et immigration

- Canada, 31.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de Soi*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 472p.
- La Leçon de discrimination* : DVD et Guide Pédagogique (2007). Montréal : Émission Enjeux. Société Radio-Canada, 1-25.
- Landry, R. (1997). L'analyse de contenu. Dans Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données* (329-356). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Laporte, P.-E. (1984). « Status language planning in Québec », dans : R.Y. Bourhis (dir.), *Conflict and Language Planning in Québec*, Clevedon, Angleterre, Multilingual Matters, 53-80.
- Lavoie, M. (2006). « Les effets de la réforme 2000 québécoise sur le travail enseignement au 1^{er} cycle du primaire ». Mémoire de maîtrise, Montréal, Université du Québec à Montréal, 160 p.
- Lê, Thành Khôi. (1981). *L'éducation comparée*. Coll. «U». Paris : A. Collin.
- Legendre, R. (2005.). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (3^e édition). Montréal, Québec : Guérin.
- LEM, Laboratoire d'enseignement multimédia (1999). Grilles « styles d'enseignement, styles d'apprentissage ». http://www2.ulg.ac.be/lem/StyleApprent/StyleApprent_CG/media/StyleApprent.pdf
- Lepicq, D. et Bourhis, R.Y. (1994). Psychologie sociale et aménagement linguistique : le cas du Québec, dans P. Martel et J. Maurais (dirs), *Langues et sociétés en contact*. Mélanges offerts à Jean-Claude Corbeil, Tubingen, Allemagne, Max Niemeyer Verlag, 409-433.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal : Fides.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. et Boutin, G. (1997). *La recherche qualitative : fondements et pratiques*, 2^e éd. Coll. « Éducation ». Montréal : Éditions Nouvelles, 124 p.
- Leyens, J.-P., Yzebyt, V. et Schadron, G. (1996). *Stéréotypes et cognition sociale*, Liège, Mardaga.
- Linteau, P.-A. (1982). La montée du cosmopolitisme montréalais. *Questions de culture* (2), 23-54.
- Lippmann, W. (1922). The Lipmann-Terman debate. In NJ. Block et G. Dworkin

- (Eds). *The IQ controversy*. New York: Pantheon Books. Harcourt Brace.
- Lott, B. et Maluso, D. (Eds.). (1995). *The social psychology of interpersonal discrimination*. New York: Guilford Press.
- Lussier, D. (2008). Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer. *Vie Pédagogique : Le français : enjeu social, trésor culturel* (149), 70-76.
- Lussier, D. (2009). Enseigner la compétence de communication interculturelle : une réalité à explorer. *Revue pédagogique*, Novembre 2008. Québec : Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport.
- Lussier, D. (2010). Theoretical Bases of a Conceptual Framework of Reference to Intercultural Communicative Competence. *Journal of Applied Linguistics*, 4-3 2007, 285-308.
- Mc Andrew, M. (2001). Immigration et diversité à l'école. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal, 264 p.
- McLemore, S.D., Romo, H.D. et Gonzalez, B. (2001). *Racial and ethnic relations in America* (6^e éd.), Needham Heights (MA): Allyn et Bacon.
- Maher, I. (2013). Voile ou tuque, aucun effet néfaste. In *Journal de Montréal, Nouvelles, jeudi 19 septembre 2013*, p.24.
- Maraillet, É. et Armand, F. (2006). L'éveil aux langues : des enfants du primaire parlent des langues et de la diversité linguistique. *Les Cahiers du Gres*, 6(2), 17-34.
- Mercer, J. (1995). Canadian cities and their immigrants: New realities. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 538, 169-184.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study in education: A qualitative approach*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- MCCI (1989). Message du sous-ministre Norman Riddell sur la restructuration et la consolidation, dans *Bulletin de liaison*, vol.5, no 1, août 1989, 2p.
- MIDI (2015). Ministère de l'immigration et des communautés culturelles. *Plan d'immigration du Québec pour l'année 2015*.
<http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/planification/Plan-immigration-2015.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997b). L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1998). Une école d'avenir. Intégration scolaire et éducation interculturelle, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec (1998-2002). Plan d'action en matière d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école québécoise.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). *La formation à l'enseignement : orientation et compétences professionnelles*.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (2014). <http://www.mels.gouv.qc.ca/branche-sur-le-positif/definitions/#c19600>.
- Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion (2014). MIDI. <http://www.midi.gouv.qc.ca/fr>
- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (2003). *Analyse des données qualitatives*, 2^e édition. Bruxelles : De Boeck, 626 p.
- Moghaddam, F.M. et Taylor, D. (1987). The Meaning of Multiculturalism for Visible Minority Immigrant Women. *Canadian Journal of Behavioural Science* 19, 121-136.
- Moghaddam, F.M. (1992). Assimilation et multiculturalisme : Le cas des minorités au Québec. *Revue québécoise de psychologie* 13, 140-157.
- Morin, A. (2006). Historique de la déconfessionnalisation des écoles québécoises (18 mars). *Le Soleil*, D2-D3.
- Mucchielli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF 9^e éd. Paris, 214 p.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Lambert, M. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. Quel rôle, quelle compétence et quelle contribution pour les formateurs de stagiaires ?. In *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*, sous la dir. de D. Mujawamariya, p.ISA8.
- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among schoolchildren : Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler et K. Rubin (dir.), *The development and treatment of childhood aggression*. Hilldale, NJ: Erlbaum, 411-448.
- Ouellet, F. (2002). *Les Défis du pluralisme en éducation. Essais sur la formation interculturelle*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval-Paris : L'Harmattan.
- Pâquet, M. (1997). *Vers un ministère québécois de l'immigration, 1945-1968*. Coll. Les groupes ethniques du Canada. Ottawa : Société historique du Canada, 29 p.

- Pelletier, F.-N. (2008). Invisible diversité, *Gazette des femmes*, janvier/février, 38-42.
- Pendakur, R. (2000). *Immigrants and the Labour Force: Regulation and Impact*. Montreal, Kingston: McGill-Queen's University Press.
- Pettigrew, T. et Tropp, L. (2011). *When Groups Meet: The Dynamics of Intergroup Contact*. New York: Psychology Press.
- Plourde, M., Duval, H. et Georgeault, P. (2000). *Le Français au Québec : 400 ans d'histoire et de vie*. Montréal : Fides et Conseil de la langue française : Les Publications du Québec.
- Potvin, M., Audet-Larochelle J. et Campbell M-A. (2013). Courants théoriques sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en formation initiale et continue du personnel scolaire. Rapport préliminaire de recherche remis à la Direction des services aux communautés culturelles, Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), Montréal, janvier 2013.
- Pourtois, J.P. et Desmet, H. (1997). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Bruxelles : P. Mardaga éditeur.
- Rea, A. et Tripiet, M. (2003). *Sociologie de l'immigration*. Paris : La Découverte.
- Renaud, J., Germain, A. et Leloup, X. (dir.) (2004). *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Lévis : Les Presses de l'Université Laval.
- Ringuet, C. (2011). *À la découverte du Montréal Yiddish*, Fides, 300p.
- Rocque, S. (1994). *Conception, élaboration et validation théorique d'un schème conceptuel de l'écologie de l'éducation*. Thèse de doctorat, Montréal : Université du Québec à Montréal.
- Roy, J. (2010). *Osti de fif! Les Intouchables*, 168p.
- Sabatier, C. et Berry, J. (1994). Immigration et acculturation. Dans R.Y. Bourhis et J.-P. Leyens (Eds.), *Stéréotypes, discrimination et relations intergroupes*, Liège : Mardaga, 261-291.
- Saint-Amour, M. (2014). La migration interrégionale au Québec en 2012-2013, Institut de la Statistique du Québec, *Bulletin Coup d'oeil sociodémographique*, no 31.
- Satzewich, V. (1998). *Racism and Social Inequality in Canada*. Toronto: Thompson Educational Publishing.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII

- (1), 63-82.
- Spears, R., Doosje, B. et Ellemers, N. (1997). Ingroup stereotyping in the face of threats to group status and distinctiveness, *The role of group identification. Personality and Social Psychology Bulletin*, 23, 538-553.
- Stafford, M.C. et Scott, R.R. (1986). Stigma deviance and social control: Some conceptual issues In *The Dilemma of Difference*, edited by S.C. Ainlay, G. Becker, and L.M. Coleman (New York): Plenum.
- Stake, R.E. (1994). Case studies In N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (Dir.), *Handbook of qualitative research*. Thousands Oak: Sage Publications, 236-245.
- Statistique Canada (2009). Institut de la Statistique Canada. Minorité visible de la personne. *Définition*. <http://www.statcan.gc.ca/concepts/definitions/minorite-minorite1-fra.htm>
- Statistique Canada. (2013). Banque de données longitudinales sur les immigrants (BDIM).
- Statistique Québec (2012). Institut de la Statistique du Québec. Le bilan démographique du Québec. Édition 2012. <http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/population-demographie/bilan2012.pdf>
- Steele, A. (1997). A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, 52, 613-629.
- Stefanescu, A. et Georgeault, A. (2005). *Le Français au Québec : Les nouveaux défis*. Montréal : Fides et Conseil de la langue française: Les Publications du Québec.
- Steinbach, M. (2009). L'intégration socioscolaire des élèves néo-canadiens hors de Montréal. *Vie pédagogique*, 152.
- Steinbach, M. (2010). Quand je sors d'accueil : Sociolinguistic integration of immigrant adolescents in Quebec. *Language, Culture and Curriculum*, 23(2), 95-107.
- Steinbach, M. et Grenier, N. (2013). « Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture » : les attitudes des élèves de la société d'accueil envers les élèves issus de l'immigration, *Revue des sciences de l'éducation de McGill* 48(1) : n.d.
- Tajfel, H. (1972). La catégorisation sociale. In S. Moscovici (Ed.). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris : Larousse.
- Tajfel, H. (1978). *Differentiation between social groups*, Londres, Academic press, 1978.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Tajfel, H. et Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In: S. Worchel et W.G. Austin (dir.), *Psychology of intergroup relations*, Chicago: Nelson-Hall: International social, 7-24.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Education.
- Tardif, M. et Lessard C. (2004). *La profession d'enseignant aujourd'hui : Évolutions, perspectives et enjeux internationaux*. Québec : Les Presses de l'Université Laval, 313 p.
- Taylor, D.M., Wright, S.C. et Porter, L.E. (1994). Dimensions of Perceived Discrimination: The Personal/Group Discrimination Discrepancy. In *The Psychology of Prejudice: The Ontario Symposium, vol. 7*, ed. M.P. Zanna and J. Olson, Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 233-255.
- Taylor, O.L. (1990). *Cross-Cultural Communication : An Essential Dimension of Effective Education*, Wahsington D.C.
- Thésée, G., Carignan, N. et Carr, P.R. (2010). *Les faces cachées de l'interculturel, De la rencontre des porteurs de cultures*, L'Harmattan, 250 p.
- Thuram, L. et Fillaire, B. (2010). *Mes étoiles noires : de Lucy à Barack Obama*, Éd. Philippe Rey.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2010). « La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants », dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 143-164.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*.
- Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. 2e édition. Montréal : Presses de l'Université de Montréal; Paris et Bruxelles : De Boeck, 502p.
- Vaillancourt, F., Lemay, D. et Vaillancourt, L. (2007). *Laggards No More: The changed socioeconomic Status of Francophones in Quebec*. C.D. Howe Institute Backgrounder, 103, www.cdhowe.org
- Vatz Laaroussi, M. et Steinbach, M. (2010). Des pratiques interculturelles dans les écoles des régions du Québec: un modèle à inventer, *Recherches en Éducation* 9, 43-55.
- Zanna, M.P. et Olson, J. (1994). (Eds). *The psychology of prejudice: The Ontario Symposium, Vol. 7*, Hillsdale, NJ : Erlbaum.

ANNEXES

UQAM

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

Titre de la recherche : *“La leçon de discrimination”, un outil de sensibilisation pour réduire les préjugés et la discrimination : Analyse de contenu de réflexions écrites d’étudiants en enseignement.*

Responsable de la recherche : Paule-Carmel Pierre-Victor, Étudiante à la Maîtrise en éducation, UQAM
Directrice de recherche : Nicole Carignan, Professeure titulaire, Département d’éducation et formation spécialisées, UQAM

RENSEIGNEMENTS AUX PARTICIPANTS

1. Objectifs de la recherche

Cette étude vise à analyser le contenu des réflexions écrites d’étudiants en formation à l’enseignement à l’UQAM en lien avec la compréhension des préjugés et de la discrimination dans le cadre d’une formation soutenue par le visionnement du DVD *La leçon de discrimination*.

Les trois objectifs visés sont :

- 1) Identifier et catégoriser les énoncés de ce qu’est la discrimination pour vous
- 2) Identifier et catégoriser les énoncés en lien avec leurs stratégies pédagogiques déclarées
- 3) Établir des liens entre les réflexions sur la discrimination et les stratégies pédagogiques déclarées.

2. Confidentialité

Tous les renseignements recueillis dans votre réflexion restent confidentiels. Chaque participant à la recherche se verra attribuer un numéro et seul le chercheur principal et son assistante auront la liste des participants et du numéro qui leur a été accordé. Les renseignements sont conservés dans un classeur sous clé situé dans le bureau de la chercheuse à l’UQAM. Aucune information permettant de vous identifier ne sera publiée. L’anonymat sera respecté dans la présentation des résultats.

3. Avantages et inconvénients

En participant à cette recherche, vous contribuez à l’avancement des connaissances et à l’amélioration de la formation des enseignants.

4. Droit de retrait

Votre participation est entièrement volontaire. Vous êtes libre de vous retirer en tout temps par avis verbal, sans préjudice et sans devoir justifier votre décision. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, vous pouvez communiquer avec la chercheuse (voir coordonnées ci-dessous). Les renseignements personnels qui auront été recueillis au moment de votre retrait seront détruits.

Formule de consentement

J’ai pris connaissance des buts de la recherche et j’ai obtenu les réponses à mes questions sur la participation à la recherche. Je comprends que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision et que les informations fournies resteront strictement confidentielles. Je consens donc librement à prendre part à cette recherche.

Signature : _____ Date : _____
