L'intersection du discours critique et d'ouverture dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité par les étudiants en formation

Marianne Jacquet
Simon Fraser University

Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche qualitative portant sur le traitement de la pluriethnicité dans des cours de deux programmes de formation des enseignants en Colombie-Britannique. L'analyse des données révèle le maillage de deux discours, l'un d'ouverture et l'autre critique, dans le traitement des enjeux de la pluriethnicité en éducation, lesquels s'expriment avec plus ou moins d'intensité selon les acteurs et les enjeux discutés. Le maillage des discours témoigne de la difficulté à traiter la différence et de ses enjeux en termes d'opposition simplistes, sans tenir compte des contextes et des enjeux spécifiques. Toutefois, à maints égards, le traitement discursif d'enjeux sensibles en classe a créé un espace privilégié de « fusion des horizons » ayant permis d'explorer les paradoxes de la politique du multiculturalisme en éducation et de son traitement institutionnel. Afin de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants, la formation des maîtres ne peut faire l'économie de l'exploration des zones d'inconfort que soulève l'articulation complexe des droits, des libertés et des responsabilités nécessaires au « savoir vivre ensemble » dans les sociétés démocratiques.

Mots-clés : formation des enseignants, éducation interculturelle, multiculturalisme, discours, représentations sociales, identité, culture.

We present the results of a qualitative research study about the ways two teacher education programs in British Columbia deal with multiethnicity. The data reveal two interwoven discourses in dealing with issues of multiethnicity in education, one of openness and the other critical. These discourses are expressed with more or less intensity depending on the actors and the issues being discussed. The mixing of the discourses shows the difficulty of dealing with difference and its challenges in simplistic terms of opposition, without taking context and specific concerns into consideration. However, in many respects, talking about

sensitive issues in class created an ideal place for the merging of viewpoints, making it possible to explore the paradoxes of policies and institutional practices in multicultural education. To facilitate the transition from student teacher to fully fledged professional, teacher education cannot cut corners in exploring the zones of discomfort created by the complex interaction of the rights, freedoms and responsibilities essential to knowing how to live together in a democratic society.

Keywords: teacher education, intercultural education, multiculturalism, discourse, social representations, identity, culture

INTRODUCTION

Dans les écoles des grandes métropoles canadiennes, la population scolaire provient de différents horizons socioculturels, à l'image d'une société multiethnique et multilingue (Statistique Canada, 2008). Telle est la réalité du milieu scolaire à Vancouver, en Colombie-Britannique (C.B.), où la diversité culturelle et linguistique est davantage la norme que l'exception.¹ Dans ces contextes scolaires de diversité, poser la centralité de l'école dans le développement et la promotion d'une « société saine, démocratique et multiculturelle » (Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2008) nous amène inévitablement à nous interroger en aval sur la formation initiale des enseignants aux enjeux complexes, croisés et parfois contradictoires de la pluriethnicité en éducation. Une telle formation est centrale au développement d'une réflexion critique approfondie et équilibrée sur ces enjeux et à l'adoption ultérieure par les étudiants en formation de stratégies pédagogiques ancrées dans des pratiques d'égalité et d'équité et soucieuses de promouvoir chez tous les élèves les capacités de réflexion critique essentielles au « vivre ensemble » dans les sociétés multiethniques et démocratiques.

Dans cet article, nous explorons le traitement de la pluriethnicité dans les cours de formation initiale de deux institutions universitaires en C.B.², à travers une analyse du discours des étudiants. Dans un premier

¹ Selon le recensement de 2006, les allophones représentent 27,4% de la population de la C.B. De plus, dans la région métropolitaine de Vancouver, un peu plus de quatre habitants sur dix - soit 41% - ont une langue maternelle autre que l'anglais ou le français (Corbeil & Blaser, 2007).

² Cette formation débute au niveau du baccalauréat en éducation ou du certificat professionnel (un ou deux ans selon l'institution). Celui-ci permet aux étudiants ayant une formation académique

temps, nous présenterons les éléments de la problématique et du cadre théorique, lequel s'appuie sur une approche critique du multiculturalisme et du traitement de la différence, avant de préciser la méthodologie et discuter des résultats obtenus.

1. ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE

En C.B., l'importance accordée au rôle de l'école dans le respect de la diversité, des droits humains et de la justice sociale est explicite dans le document-cadre du Ministère de l'Éducation (2008) : *La diversité dans les écoles de la Colombie Britannique*. Les orientations proposées dans ce document sont ancrées dans la politique du multiculturalisme, adoptée par la province en 1993, et plusieurs autres lois-phares³. Ce document propose une conception holistique de la diversité où la différence est attribuable autant à « l'idée de notre individualité et notre sentiment d'appartenance ou notre besoin d'identification à un ou des groupes » (p. 7). Ainsi, la notion de diversité renvoie « aux particularités qui nous différencient les uns des autres. Certaines différences sont visibles (p. ex. race, origine ethnique, sexe, âge, aptitudes), tandis que d'autres le sont moins (culture, ascendance, langue parlée, croyances religieuses, orientation sexuelle, milieu socioéconomique) » (p. 7).

Le Ministère énumère six conditions pour favoriser la réussite des élèves et la promotion d'un traitement juste et équitable en contexte scolaire multiethnique :

1) pour tous les élèves, des chances égales d'accéder et de participer à une éducation de qualité; 2) des cultures scolaires qui valorisent la diversité et qui répondent aux besoins sociaux et culturels des différentes collectivités qu'elles sont appelées à servir; 3) des cultures scolaires qui encouragent la compréhension à l'égard d'autrui et le respect pour tous; 4) des milieux d'apprentissage et de travail qui sont accueillants, sûrs et exempts de violence, de harcèlement et de dis-

dans des matières enseignées dans le programme scolaire de la C. B. d'obtenir le permis d'enseigner dans les écoles de la province.

³ Nommément : la *Loi constitutionnelle*, la *Charte canadienne des droits et libertés*, la *Loi sur les langues officielles*, la *Loi sur le multiculturalisme*, le *Code des droits de la personne de la C.B.*, la *Loi sur l'équité en matière d'emploi* et la *Loi scolaire*.

crimination; 5) des processus décisionnels qui permettent à tous les membres du milieu scolaire d'avoir voix au chapitre; 6) des politiques et des pratiques qui favorisent un traitement juste et équitable pour tous (pp. 4-5).

L'engagement des enseignants à la réalisation des objectifs ministériels est ici essentiel, puisqu'ils doivent enseigner la compréhension à l'égard d'autrui et le respect de tous, et donner l'exemple en modélisant ces attitudes positives dans le développement de pratiques professionnelles inclusives.

Dès lors, la formation des enseignants sur les problématiques de la diversité et de l'inclusion s'impose comme une condition nécessaire au développement de milieux éducatifs ouverts à la diversité culturelle, linguistique et religieuse de la population scolaire, et engagés dans des pratiques de respect, de justice et d'équité.

Le Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2008) focalise prioritairement sur la formation continue des enseignants, laquelle permet aux enseignants en exercice « [d'] acquérir une meilleure compréhension d'eux-mêmes et de leurs antécédents, et de la façon dont ces éléments influent sur la compréhension qu'ils ont de leurs élèves » (p. 27). La formation continue des enseignants sur ces problématiques et le soutien des autorités scolaires dans la mise en œuvre de politiques ou directives portant sur la diversité est certes indispensable, puisque leur absence, comme le soulignent Wideen et Barnard (1999), conduit souvent à un manque de cohérence dans le traitement de la diversité culturelle et linguistique. En cela, la formation initiale des enseignants représente un maillon central dans la formation des enseignants, puisqu'elle permet de poser les bases communes pour une réflexion approfondie et continue sur des enjeux, dont la complexité, les intersections et les contradictions dépassent bien souvent le cadre limité des ateliers de formation. Cela d'autant plus que les étudiants en formation des maîtres ne sont généralement pas tenus de suivre des cours spécifiques sur ces problématiques pour l'obtention du permis d'enseignement en C.B.

Les chercheurs dans les champs de l'éducation multiculturelle, interculturelle où de l'antiracisme en Amérique du Nord s'entendent sur la nécessité d'une formation initiale et continue des enseignants sur les enjeux de la diversité à l'école (Cochran-Smith; Davis & Fries, 2004; Ghosh,

1991; 1996; King, Hollins, & Hayman, 1997; Mujawamariya, 2006; Ouellet, 1991; Ruimy-Van Dromme & Lefebvre, 1991). À cet égard, plusieurs approches à la diversité sont discutées dans la littérature, lesquelles se recoupent souvent suivant les phases de leur évolution, les typologies développées par différents auteurs (Banks, 2004; Fleras & Elliott, 1992; Lessard & Crespo, 1992; McLeod, 1984; Moodley, 1988, 1995; Pagé, Provencher, & Ramirez, 1993) et l'accent mis sur les notions de différence (culturelle et raciale), d'égalité, d'inégalités et de cohésion sociale (Ouellet, 2002b).⁴ Malgré la disparité des approches, un consensus semble s'imposer autour de trois préoccupations fondamentales : « (1) reconnaître et accepter le pluralisme comme une réalité de société; (2) contribuer à l'instauration d'une société d'égalité de droit et d'équité; (3) contribuer à l'établissement de relations interethniques harmonieuses » (Pagé & al. 1993, p. 3).

De manière très schématique, l'éducation multiculturelle et interculturelle accorde une place prépondérante à la « différence culturelle » et à l'égalité, tandis que les notions de « race » et d'inégalités sont centrales dans l'approche de l'antiracisme, et que l'éducation à la citoyenneté se préoccupe plus globalement de la formation de citoyens responsables. L'éducation multiculturelle est prévalente aux États-Unis et dans les provinces anglophones au Canada, alors que l'approche interculturelle est privilégiée au Québec et dans d'autres pays francophones, comme la France (Lorcerie, 2002). Envisagée sous l'angle de l'éducation multiculturelle et interculturelle, la formation des enseignants présente plusieurs dimensions similaires, telles l'ouverture à la diversité, la réflexion sur les attitudes, le développement de connaissances sur les groupes ethniques, l'intégration d'un contenu multiculturel, l'adoption de pratiques pédagogiques équitables (Banks, 2004; Gay, 1995; Ghosh, 1991), la réduction des préjugés et une répartition plus juste du pouvoir (*empowering*) dans les structures scolaires et sociales (Banks, 2004), ainsi qu'une compréhension critique plus large de l'interdépendance globale des ressources, des décisions politiques, des politiques économiques et des rela-

⁴ L'objet de l'article n'étant pas de faire une revue extensive des différentes approches éducatives, nous ne brossons ici que les grands traits des approches les plus connues, soient : l'éducation multiculturelle, interculturelle, l'antiracisme et l'éducation à la citoyenneté.

tions humaines (Ghosh, 1991). Par ailleurs, l'ouverture à l'altérité dans la perspective interculturelle repose sur un double processus de centration sur soi et de décentration vers l'autre (Camilléri, 1988; Doutreloux, 1991; Lorcerie, 1988).

L'approche de l'antiracisme se distancie de l'approche multiculturelle et interculturelle par son accent sur le racisme systémique dont sont victimes les individus ou les groupes dans les organisations scolaires. Plus spécifiquement, elle vise le changement radical des institutions scolaires afin de résoudre la discrimination raciale et les autres formes d'oppression sociale présentes dans les organisations (Dei, 1996). Cette perspective est généralement intégrée, avec plus ou moins d'accent, dans les approches multiculturelle et interculturelle plus récentes. Enfin, l'approche de l'éducation à la citoyenneté (McAndrew, 2004; Ouellet, 2002a; 2002b; Tessier & McAndrew, 2001) inclut les finalités des approches multiculturelle et interculturelle, ainsi que les principes d'égalité et d'équité, tout en poursuivant des objectifs plus larges relatifs à la participation critique à la vie et à la délibération démocratique, la préservation de la vie sur la planète et le développement durable (Ouellet, 2002a, p.13).

L'insistance accordée dans la littérature sur la formation des enseignants à la diversité a, paradoxalement, suscité peu de recherches sur la formation initiale des enseignants. Hollins et Guzman (2005) constatent que les recherches américaines effectuées sont assez disparates, les résultats mitigés et leur application limitée. Aux États-Unis comme au Canada, les quelques recherches effectuées sur la formation initiale en arrivent à des conclusions assez similaires : le traitement superficiel de la pluriethnicité ainsi que le manque de cohérence et d'intégration transversale de cette problématique à l'ensemble du programme de formation (Goodwin, 1997, 1993; Ghosh, 1991; Kanouté, 2006; Ladson-Billings, 2004; Ruimy-Van Dromme & Lefebvre, 1991; McGill University, 1989). Le manque de compétences interculturelles chez les professeurs en milieu universitaire (Goodwin, 1994; 1993; Melnick & Zeichner, 1997), ainsi que la nécessité d'examiner les pratiques pédagogiques des professeurs eux-mêmes sont signalés (Cohran-Smith, 1995; García, 2002; Ghosh, 1991; Ladson-Billings, 2004; Melnick & Zeichner, 1997; York, 1997). Chacune de ces dimensions méritent de faire l'objet de recherches en profondeur,

pour notre part nous privilégions le traitement discursif par les étudiants en formation des enjeux de la pluriethnicité en éducation. Le discours des étudiants laisse-t-il à voir une compréhension critique nuancée de la différence, de ses intersections et de ses contradictions ? Quels types de discours émergent de leurs discussions sur la diversité en éducation ? Leur discours sur la diversité est-il uniforme ? Ce sont là des questions que nous abordons dans cet article.

CADRE THÉORIQUE

La notion de différence est un concept relationnel évasif, ambiguë et dont la multiplicité notionnelle et l'interdisciplinarité évidente en fait une notion complexe et à géométrie variable. Dans cet article, nous nous inspirons – sans nous y restreindre – d'auteurs comme Ghosh et Abdi (2004) et Bennett (1998), lesquels proposent une conception politique et historiquement située de la différence. Bennett (1998) considère que la réduction de la différence à un enjeu identitaire est problématique, puisqu'elle induit une conception ahistorique et apolitique de la différence culturelle :

[...] addressing ethnic and racial difference as a question of 'identity' rather than of history and politics, they translate alterity as cultural diversity,... treating difference (a relation) as an intrinsic property of 'cultures' and as *value* (a socially 'enriching' one), to be 'represented' as such. (p. 4)

Ainsi, Ghosh et Abdi (2004) conçoivent la différence comme un processus de construction de sens inscrit en creux des relations de pouvoirs et d'identité : « Here, difference is taken as a process of construction of meanings in the interplay of power and identity, which bring together groups on the basis of their subordination. It recognizes differences both within and between groups » (p. 26).

Dans la littérature, les marqueurs de la différence sont multiples (« race », classe sociale, genre, culture, langue, religion, etc.), mais les chercheurs dans le champ ont souvent focalisé sur l'une ou l'autre dimension de la triade classique : classe sociale, genre et « race » pour expliquer les rapports sociaux d'inégalités en éducation. Toutefois, les limites d'une approche cloisonnée des différences et la reconnaissance des identités plurielles conduit à analyser la différence dans ses intersections

plutôt que de façon isolée (Banks, 2004; Garcia, 2002; Ghosh & Abdi, 2004; Gollnick & Chinn, 2002; Ladson-Billings, 2004). C'est dans cette perspective que nous nous inscrivons.

Quant aux notions d'identité et de culture, elles n'en sont pas moins problématiques, lorsqu'elles sont représentées comme des totalités homogènes et immuables, isolées de leur contexte d'émergence, où imaginées l'une et l'autre en symbiose. L'identité est un concept relationnel complexe qui s'élabore dans le rapport à soi et à l'autre, et que l'on peut approcher sous différents angles. L'identité sociale d'une personne « se caractérise par l'ensemble de ses appartenances dans le système social : appartenance à une classe sexuelle, à une classe d'âge, à une classe sociale, à une nation, etc. L'identité permet à l'individu de se repérer dans le système social et d'être lui-même repéré socialement » (Cuche, 2004, p. 83).

La culture en contexte migratoire est envisagée dans ses ruptures et discontinuités (Bhabha, 1996; Hall, 1996). Selon Bhabha, la culture qui émerge de la négociation constante de la différence culturelle est une culture liminaire, une culture de « l'entre-deux ». Cette conception a une influence sur la manière de concevoir l'une des composantes de l'identité sociale, soit l'identité culturelle. En contexte migratoire, la construction de l'identité culturelle est marquée par le jeu incessant de l'histoire, de la culture et du pouvoir, et est ainsi définie dans son dynamisme, sa polysémie et sa fluidité (Bhabha, 1996; Cuche, 2004; Gollnick & Chinn, 2002; Hall, 1996). Le terme d'identité hybride est fréquemment employé pour caractériser le métissage culturel produit en situations migratoires, et la non concordance systématique de l'identité culturelle avec la communauté d'appartenance d'origine (Hall, 1996; Simard, 1991). Dans les sociétés multiethniques, comme le Canada, il est ainsi possible de concevoir le rapport à la différence, dans l'éventail des agencements identitaires possibles, plutôt que dans leur singularité. Wieviorka (2005) le formule en ces termes : « Nous ne vivons pas dans des sociétés où la différence culturelle serait soit exclusivement extérieure, soit le fait d'unités à l'écart les unes des autres, sans contacts autre qu'épisodiques, un message de temps en temps » (p. 67). Au contraire, pour l'auteur, le défi est davantage d'assurer un espace de communication interculturelle et de vivre dans le brassage culturel.

La notion de représentation sociale est essentielle à l'analyse de la différence et de l'identité, puisqu'elle conceptualise la manière dont les individus ou les groupes se définissent et redéfinissent leurs expériences à travers le discours (Jodelet, 1989). En tant que processus de catégorisation, la construction sociale de l'identité repose tout à la fois sur un processus d'affirmation/assignation à une communauté. Selon Bourdieu (1980), discuté dans Cuche (2004), l'assignation se comprend comme l'affirmation de la seule identité légitime selon le groupe majoritaire. Ce dernier ayant le « pouvoir symbolique de faire reconnaître comme fondées ses catégories de représentation de la réalité sociale et ses propres principes de division du monde social, et par la même de faire et de défaire les groupes » (Cuche, 2004, p. 87). En cela, la représentation sociale n'est pas nécessairement partagée et peut être source de conflit (Doise, 1990). L'identité sociale ou culturelle ainsi constituée s'enracine dans les rapports sociaux et de pouvoirs qui structurent les dynamiques d'inclusion/exclusion entre majorité et minorités en contexte multiethnique.

Dans les sociétés multiethniques, il est ainsi possible de rendre visible la différence en délimitant des critères (culturels, religieux ou raciaux) qui permettent sa reconnaissance dans l'espace public; ou au contraire, de la rendre invisible en lui déniaient toute légitimité dans l'espace public. À cet égard, Wieviorka (2005) expose les tensions que suscite la reconnaissance de la différence dans l'espace public et les conceptions opposées, libérale ou communautaire, qui en gouvernent sa reconnaissance. Il discute tout à la fois de la conception réductrice de la neutralité républicaine qui, pour l'essentiel, se soucie d'éviter toute reconnaissance des particularismes culturels dans l'espace public; et de la reconnaissance de la différence culturelle dans l'espace public, telle qu'exprimée par exemple dans la politique de multiculturalisme au Canada et de l'*Affirmative Action* aux États-Unis.

Enfin, notre réflexion s'appuie aussi des résultats de recherches empiriques discutant des limites et difficultés du traitement de la pluriethnicité dans les programmes de formation des maîtres en Amérique du Nord (Goodwin, 1994, 1993; Jacquet, 2007; Kanouté, 2006; Kanouté, Lavoie, & Duong, 2004; Ruimy-Van Dromme & Lefebvre, 1991). Selon Goodwin (1994; 1993), discutée dans Goodwin (1997), les étudiants en

formation initiale perçoivent l'éducation multiculturelle « ...as a mechanism for delivering cultural content or for changing the way children behave with one another... multicultural education appeared to be reactive education – it depends on the circumstances one was in » (p. 14). Plusieurs auteurs (Goodwin, 1993; Jacquet, 2007; Kanouté, 2006) relèvent les difficultés qu'ont les étudiants à traiter d'enjeux sensibles comme le racisme, qu'ils préfèrent tout simplement éviter. Jacquet (2007) observe aussi le silence et le désespoir exprimés par certains étudiants-maîtres devant la complexité de ces enjeux et l'ampleur des changements à réaliser à l'école.

3. MÉTHODOLOGIE

Les résultats discutés dans cet article proviennent d'une étude qualitative et inductive portant sur le traitement de la diversité dans des cours universitaires offerts par les facultés d'éducation de deux universités anglophones de la C.B.⁵

Les objectifs de cette étude exploratoire étaient : d'identifier les types de programmes ou de cours disponibles sur la thématique de la diversité dans ces deux contextes; de dégager les thématiques émergentes des discussions en classe et dans les travaux des étudiants; de cerner les perspectives théoriques privilégiées dans les cours et dans les travaux des étudiants; de dégager les stratégies pédagogiques utilisées par les instructeurs et les étudiants; d'examiner la manière dont les étudiants envisagent leur pratique pédagogique à ce sujet. Afin d'assurer la comparabilité des données, seuls les cours de premier cycle focalisant sur les enjeux de la pluriethnicité en éducation ont été retenus. La recherche a été menée dans six cours optionnels offerts en anglais aux étudiants en éducation inscrits dans les programmes de baccalauréat, de certification professionnelle ou de post-baccalauréat⁶. Les six cours, répartis égale-

⁵ Cette recherche a été réalisée grâce à une subvention du Conseil de Recherches en Sciences Humaines et Sociales du Canada (CRSH 2002-2004).

⁶ Dans un cours du site A, le groupe-classe était composé d'enseignants désireux de suivre un cours sur le sujet, d'étudiants en cours de formation et d'étudiants songeant à la carrière d'enseignant.

ment dans les deux institutions, ont été sélectionnés à partir de la description présentée dans les syllabi et suite à une entrevue préliminaire avec les formateurs. L'entrevue a permis d'expliciter les orientations du cours, d'obtenir les autorisations éthiques nécessaires et d'établir le calendrier des observations.

Notre corpus d'analyse est constitué : 1) de notes d'observations sur le terrain ; 2) de documents divers (articles du cours, notes de cours) ; 3) d'un échantillon de travaux d'étudiants ; 4) et d'enregistrements audio de discussions en classe. Au total, 21 observations ont été menées, dont douze dans le site A et neuf dans le site B. Le verbatim des discussions enregistrées a été retranscrit en vue d'une analyse de discours (Schiffrin, Tannen, & Hamilton, 2001). Dans un article précédent, nous avons traité du discours sur la praxis (Jacquet, 2007), par conséquent, dans cet article, nous focaliserons sur le discours des étudiants sur les enjeux de la pluriethnicité; lequel se dévoile lors des discussions sur les articles du cours. Les extraits présentés ici proviennent des enregistrements de discussions faites en classe ainsi que des notes d'observation non-participante prises durant le cours. Dans le cadre de ces observations, nous avons noté des informations concernant le contexte de déroulement des cours et les discussions/réactions suscitées par les articles du cours.

4. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Plusieurs thèmes ont été discutés dans les différents cours, de manière plus ou moins approfondie, tels la politique du multiculturalisme, les approches éducatives multiculturelle, interculturelle et de l'antiracisme en éducation, les phénomènes de racisme et d'homophobie, le rôle de l'école et des enseignants, les défis de la formation des enseignants aux enjeux de la diversité. L'analyse des discussions en classe sur ces thématiques met en lumière le maillage de deux discours sur la diversité : l'un d'ouverture et l'autre plus critique.

De l'évidence du discours d'ouverture

Dans les deux sites, le discours d'ouverture à la différence se manifeste de manière explicite lors des discussions en classe sur la politique du multiculturalisme et sur le rôle des enseignants à l'égard de la diversité des élèves. L'échange retranscrit dans l'extrait 1 est en réponse à la ques-

tion posée par l'étudiante qui présentait un article du cours traitant de la culture, du multiculturalisme et de l'intégration. Dans cet extrait, l'étudiante interpellée réfère à la politique du multiculturalisme comme une idéologie positive de reconnaissance de la diversité qui doit être activement mise en œuvre dans les classes. Dans l'extrait 2, l'étudiante réagit à un article qu'elle présentait en classe sur la formation des enseignants. Son intervention relève l'importance d'une politique de multiculturalisme et de son intégration dans les programmes de formation des maîtres, telle que discutée dans la littérature sur le sujet (Cochran-Smith & al., 2004; Ghosh, 1996; 1991; King, Hollins, & Hayman, 1997; Mujawamariya, 2006, Ouellet, 1991; Ruimy-Van Dromme & Lefebvre, 1991).

Extrait 1

E1: Heather did you have something to say?

E2: I just want to say that I think multiculturalism, as an ideology is very positive. [But if] you're not integrating culture into your classroom on an everyday basis, then it's not multiculturalism. You want to open a textbook and see boys and girls and people of all different heritages (Étudiante, Cours E, audio 22.05.03).

Extrait 2

[T]eacher today needs to understand there's difference, we need to investigate what those differences are and so that those differences can shape your practice in teaching these children. [The article] talks about, initially, that teacher education needs to become multicultural first and that's what I really got from the beginning was, we need multiculturalism to become part of the education system, but before we can do that, teachers need to be educated. When they say that, it's like yah that makes sense (Étudiante, Cours B, audio 3.06.03).

Dans ces extraits, le discours d'ouverture au multiculturalisme s'affiche comme une évidence de l'imaginaire collectif; il témoigne du passage d'une société idéologiquement assimilatrice à une société idéologiquement pluraliste (Juteau & Mc Andrew, 1992). Dans les cours, nul ne conteste le bien fondé du multiculturalisme ni l'importance de former les enseignants aux enjeux de la pluriethnicité. En même temps, l'ouverture à l'égard de cette politique n'est pas inconditionnelle; au fil des discussions, des nuances sont apportées, des limites sont soulignées, des paradoxes sont soulevés. Au discours d'ouverture, se maille un discours plus

critique sur la différence qui révèle, selon les enjeux discutés, une compréhension chez les étudiants des mécanismes qui participent à la construction de l'exclusion, ou une résistance à la reconnaissance institutionnelle de la différence. Le maillage des discours nous renvoie ainsi à l'espace contesté de la politique du multiculturalisme et de la reconnaissance des différences dans l'espace public (Bennett, 1998; Wierviorka, 2005).

De l'instabilité du discours critique

Le discours critique des étudiants sur la différence traverse l'ensemble des thèmes discutés en classe. Il est alimenté par les lectures obligatoires qui permettent aux étudiants de s'interroger à propos de la construction de la différence et des inégalités; par les témoignages – personnels ou observés – de discrimination à l'école; par les interjections critiques continues des instructeurs lors des discussions en classe; et enfin, par la modélisation d'une praxis critique chez certains formateurs (Jacquet, 2007). Toutefois, ce discours est instable pour plusieurs raisons. Tout d'abord, il est davantage présent dans les discussions sur des enjeux sensibles spécifiques, comme le racisme ou l'homophobie et plus occasionnellement dans les discussions sur la culture et l'identité. Ensuite, il est souvent porté par les étudiants très articulés, souvent issus de groupes minoritaires ou appartenant à une minorité visible. Durant nos observations en classe, nous avons constaté que ces étudiants s'exprimaient plus fréquemment que les autres sur des enjeux sensibles et que leur discours témoignait d'une bonne compréhension des phénomènes de discrimination systémique, souvent appuyée à l'aide de témoignages personnels. Enfin, ce discours critique se double d'un discours de résistance sur certains enjeux, comme les programmes d'accès à l'égalité (PAE) mis en place dans les organisations pour lutter contre la discrimination systémique.

Dans l'extrait 3, l'étudiante interpellée par la question de sa collègue expose certaines contradictions de la politique de multiculturalisme, où la reconnaissance de la différence suppose à priori de la « délimiter », contrevenant ainsi à une conception plus souple de l'identité (Bhabha, 1996; Bennett, 1998; Wierviorka, 2005; Hall, 1996) :

Extrait 3

There's a couple of positive and negative connotations with multiculturalism, I think. Overly looked in say, multiculturalism is great, but at the same time as it encourages everyone's differences, it emphasizes differences, and we spend the time in school to say : 'we are all the same!'. The color of your skin doesn't matter, where your parents are from doesn't matter, you're all human beings [...] but your culture does this thing [...], here's all the ways you are different. Multiculturalism is a double edged sword, when it's working right [...] further separating people, it helps set up walls (Cours E, audio, 22.05.03).

La différence est ici instituée en îlots culturels, où la correspondance entre l'identité et la culture est présumée (Hall, 1996). Cette lecture rigide et stéréotypée des différences culturelles conduit à un enfermement identitaire, qui éclaire le décalage entre l'ouverture idéologique désirée et la fermeture matérielle réalisée. Lorcerie (2002) souligne avec justesse combien

ce que l'on désigne par diversité culturelle renvoie à des logiques sociales de construction de frontières ethniques entre des groupes qui composent la population nationale, induisant une partition entre des 'majoritaires' (au sens psychologique) et des 'minoritaires' assignés au statut d'intrus dans la nation, avec le cortège de discriminations, tensions, souffrances, revendications que cela induit (p. 177).

Les limites d'une conception figée de l'identité culturelle et des mécanismes de différenciation participant à la construction des frontières ethniques sont soulignées lors d'une activité en équipe, où des étudiants devaient discuter d'une question posée par un étudiant dans le cadre de sa présentation orale :

You are a member of an immigrant family from India. You have recently settled here and now live in a large house with several family members, all of whom have also immigrated from India [...]. Is it possible to retain your cultural ethnicity now that you live in Canada? (Étudiant, Cours E, 22.05.2003).

La question posée est ambiguë car elle ne permet pas de situer clairement le discours de l'étudiant-animateur. Fait-il référence à un sentiment d'appartenance à un groupe ethnique ? Fait-il référence à la possibilité

que la culture puisse se transformer dans le pays d'accueil ? Ou encore, fait-il implicitement référence au rôle de la politique de multiculturalisme dans le maintien de la culture « d'origine » et de l'identité culturelle ? Notre observation des échanges lors de l'activité nous amène à favoriser ce dernier sens. Ici, la question semble renvoyer à une conception rigide de la culture et de l'identité souvent évoquée dans le discours ordinaire sur le multiculturalisme.

Dans l'extrait 4, les discussions au sein de l'équipe éclairent le mouvement simultané de construction et de déconstruction de la différence culturelle; la manière dont le discours critique s'efface temporairement dès la question pour être ensuite réintroduit par l'étudiant issu de la minorité discutée (extrait 4). Notre observation relève d'emblée le processus de différenciation Eux/Nous et d'assignation identitaire qui se met en place au sein du groupe. En effet, puisque l'un des étudiants semblait « visiblement » être issu de la communauté discutée (étudiant 1), tous les regards se sont tournés vers lui et il s'est vu assigner le rôle de représentant de la minorité discutée, tandis que les autres étudiants se sont positionnés, tout aussi naturellement, comme membres de la majorité blanche anglo-saxonne. Dans cet exemple, il est clair que le marqueur « race » a contribué à rendre visible la différence du minoritaire (Wierviorka, 2005); en même temps que, par effet de miroir, la majorité blanche était invisible (Ghosh & Abbi, 2004).

Extrait 4

Étudiant 1: It depends how big of a community you have around you.

Étudiant 2: But Surrey has a big East Indian community [...] then it would be much easier because you could [integrate into] society without losing or changing any of your original cultural ethnicity. It depends on how much you want to isolate yourself from the other.

Étudiant 3: So if you lived in Vancouver, then you could be, nothing would change.

Étudiant 1: Well not nothing because one of the things we talked about is the education system in Canada is different from where ever those other people would have come from, and it's going to saturate Canadian values and Canadian culture into their, unless they educate themselves in a private system, then they're going to, and I hate the word lose, lose their cultural ethnicity, like change like add (Cours E, audio 22.05.03).

Les étudiants dans cette équipe semblent avoir intégré les représentations sociales courantes sur la politique du multiculturalisme, lesquelles associent l'identité culturelle à la culture d'un groupe particulier. En même temps, l'étudiant minoritaire adopte un positionnement plus critique en proposant une conception plus fluide, positive et moins « totalitaire » de l'identité (Simard, 1991), où les ruptures et discontinuités soulevées en contexte migratoire ouvrent la voie à une identité hybride (Bhabha, 1996; Hall, 1996).

Le discours critique sur la différence est le plus stable dans les discussions sur des enjeux sensibles, tel le racisme et l'homophobie. Le thème du racisme, en particulier, est abordé à travers les discussions sur différents sujets : la ségrégation/déségrégation scolaire aux États-Unis, les écoles résidentielles au Canada, les critères discriminatoires dans les politiques d'immigration, les expériences personnelles de racisme à l'école, le rôle de l'école et des enseignants dans la promotion de l'égalité versus la reproduction des inégalités. Le caractère systémique du racisme à l'endroit des élèves issus de minorités visibles est exposé dans les extraits 5, 6 et 7 où les témoignages des étudiants révèlent une prise de conscience du rôle de l'école et de ses agents dans la construction sociale de l'exclusion.

Extrait 5

In Kamloops, there is an interesting dynamic with the Native community and I had really forgotten, like cause I grew up there and the school that I went to was mostly White.... I had about four native students in my classes, and the interesting thing was that three of them came from foster families, but they were really neat kids, I really enjoyed them. The interesting thing was when I did a novel study with my grade nines and it had to do with racism, a lot of them thought [that] there was no such thing left in Kamloops such as racism, but you could see it reflected in the Native students when you got to talk to them one-on-one and they opened up to you about how their life experiences already at this point, by grade nine, had really shown them that there still is segregation in so many ways, just through their attitudes and level of schooling, it was very interesting and at the same time really sad, and I feel bad that I actually didn't do more to integrate them (Étudiante, Cours D, audio 28.05.2003).

Extrait 6

When I entered kindergarten, I could fully read and I could speak English clearly, but ... they put me into an ESL class and it was really an odd experience because I wasn't sure why I was there with these other ESL students, and it just created a lot of confusion for me... like why would they put me in ESL classrooms with other immigrant students? [...] I was just put into ESL because I was a racial minority so it was really odd (Cours B, site 1, audio 10.06.2003).

À travers les souvenirs qu'ils ont gardés de leurs expériences scolaires, les étudiants démontrent les mécanismes subtils qui sont en jeu dans la production de l'exclusion où le marqueur « race » contribue tantôt à la visibilité de la différence tantôt à son invisibilité. Dans l'extrait 5, les autochtones, et la discrimination qu'ils subissent, sont renvoyés « à la périphérie du centre » (Bhabha, 1996; Moodley, 1995) et ainsi rendue invisible sous le regard de la majorité blanche. À l'inverse, dans l'extrait 6, la visibilité raciale conduit à la marginalisation de l'étudiant dans des classes spécialisées, par l'association tacite entre « race » et « déficit linguistique ». Ce qui est souligné dans ces extraits, c'est le « pouvoir symbolique » du groupe majoritaire de « faire ou de défaire » les groupes (Bourdieu, 1980, discuté dans Cuché 2004). Telle que révélée à travers ces témoignages, la construction de la visibilité/invisibilité sociale en milieu scolaire puisse à même les rapports de pouvoirs inégaux entre majorité/minorités. L'école participe intentionnellement ou non à la production/reproduction des inégalités (Ghosh & Abdi, 2004; Ghosh, 1996, 1991) : « Those who are not members of the dominant group are different, and this difference may be the basis for discrimination.... The task of multicultural education is to reveal the structures of power and inequalities » (Ghosh, 1996, p.5).

C'est lors des discussions sur les programmes d'accès à l'égalité (PAE) ⁷, que l'instabilité du discours critique est la plus évidente. Ce thème, discuté dans trois cours sur sept, a suscité en effet des débats po-

⁷ « Un programme d'accès à l'égalité permet à l'organisation qui l'implante d'identifier et de supprimer les règles et pratiques du système d'emploi susceptibles d'être discriminatoires. Tout en comportant des mesures destinées à régler certains problèmes d'emploi des membres des groupes visés... » (Commission des droits de la personne et de la jeunesse, n.d.). Les groupes visés sont les minorités visibles, les femmes et les autochtones.

larisés sur la légitimité de ces programmes et ses effets. L'extrait 7 ancre la légitimité des PAE à la lumière de la discrimination systémique rencontrée par les minorités visibles dans les organisations; tandis que les extraits 8 et 9 révèlent les ambiguïtés du traitement institutionnel de la différence. Dans ces extraits, ce sont deux niveaux de discours qui s'opposent : le discours personnel et le discours politique.

Extrait 7

Members of the majority need to recognize how aboriginal and people of color have been marginalized in the past. They need to recognize their privileges (Étudiant Cours A, 10.02.03).

Extrait 8

In the *What's so bad about hate?* », the article talks about how government institutions should not perpetuate hate...and yet by hiring by race they enforce racist ideas (Étudiante, Cours C, 30.06.2003).

Extrait 9

What if I was accepted to University because I am a woman? I wouldn't like it, because it's based on my gender not on my intelligence (Étudiante, Cours D, notes d'observation).

La notion de « compétences professionnelles » évoquée fréquemment dans les échanges sert d'ancrage au discours critique de résistance. Si ce discours est plus fréquemment le fait des étudiants majoritaires qui associent les PAE à de la « discrimination renversée », dans certains cours ce sont les étudiantes et les étudiants des minorités visibles qui vocalisent leur inquiétude à l'égard de ces programmes d'embauche. Dans l'extrait 9, l'étudiante membre d'une minorité visible s'insurge contre une embauche préférentielle qu'elle associe à un processus de délégitimation de sa crédibilité professionnelle. Dans les échanges, tout se passe comme si la centralisation sur les « compétences professionnelles » contribuait à délégitimer ces programmes, en faisant table rase des objectifs de justice sociale visés par ces programmes, et en instituant une dichotomie implicite entre une situation « avant » les PAE idéalisée et une situation « après » les PAE problématisée (Pietrantonio, 2002), C'est là le sens de l'intervention de l'instructeur dans le débat :

Extrait 10

There is an assumption here that before Affirmative Action, candidates were qualified and not the candidate after the introduction of Affirmative Action (Instructeur, Cours D, notes d'observation 26.05.03).

Les controverses que soulèvent les PAE révèlent plus fondamentalement les ambiguïtés de la politique de la différence et de son traitement institutionnel. En effet, le traitement politique de la différence conduit à considérer la différence dans sa totalité et singularité, plutôt que dans sa multiplicité. C'est en réifiant les identités sociales et les appartenances communautaires que de telles mesures sont possibles dans les organisations (Wierviorka, 2005). De plus, les discussions à ce sujet éclairent la multiplicité des marqueurs de la différence et l'importance d'analyser la différence dans ses intersections plutôt que de façon isolée. Une telle posture est suggérée dans la littérature sur l'éducation multiculturelle (Banks, 2004; Bennett, 1998; Gollnick & Chinn, 2002; Ladson-Billings, 2004). Ladson-Billings souligne en effet combien la distinction raciale est limitée pour rendre compte de la multiplicité des marqueurs identitaires : « ...the multiple identities that people inhabit and embrace, and an awareness of others forms of oppression made the ethnoracial distinctions a limited way to talk about multiculturalism and multicultural education » (Ladson-Billings, 2004, p. 51).

CONCLUSION

Le traitement des enjeux de la pluriethnicité dans des cours de formation initiale en Colombie-Britannique révèle le maillage de deux discours sur la différence, l'un d'ouverture et l'autre plus critique, lesquels sont portés avec plus ou moins d'intensité selon les acteurs et les enjeux discutés. Le discours d'ouverture est explicite lorsqu'il s'agit de soutenir la politique du multiculturalisme, et dans les discussions sur la culture et l'identité. Tandis que le discours critique est surtout présent dans les discussions sur les enjeux sensibles, tels le racisme, l'homophobie et les PAE et plus occasionnellement dans les discussions sur l'identité et la culture. Ce discours critique témoigne d'une prise de conscience chez les étudiants des mécanismes qui sont en jeu dans la production de l'exclusion et propose une compréhension plus nuancée, moins « totalitaire » de la culture et de l'identité. Toutefois, ce discours est instable

dans la mesure où il se double d'un discours de résistance sur des enjeux particuliers, comme les PAE. En effet, bien que les étudiants soient sensibles aux objectifs de justice sociale visée par ces programmes, ils résistent aux effets que ces programmes produisent dans leur vie professionnelle. Les étudiants issus des minorités visibles et les femmes qui se sont exprimées à ce sujet, sont d'avis que ces programmes induisent une image négative de leur compétence professionnelle. Pour certains étudiants masculins, identifiés à la majorité anglo-saxonne, ces programmes sont de la « discrimination renversée ». Le maillage des discours témoigne de la difficulté à traiter la différence et ses enjeux en termes d'opposition simplistes (ouverture/résistance), sans tenir compte des contextes et des enjeux spécifiques. En effet, le traitement des enjeux de la pluriethnicité en éducation résiste mal à des cadres d'analyse rigides.

Toutefois, à maints égards, le traitement discursif d'enjeux sensibles en classe a permis de créer un espace privilégié de « fusion des horizons » (Ghosh, 1996) entre le centre (la norme ethnocentrique) et la périphérie (l'altérité), facilitant l'exploration de certains paradoxes de la politique du multiculturalisme en éducation, et de son traitement institutionnel. Le caractère dynamique de l'identité et la multiplicité de ses intersections (« race », culture, langue, religion, classe sociale, genre, etc.) se prête en effet peu à une approche réifiées des cultures et des identités, telle que soutenue dans les représentations ordinaires du multiculturalisme.

Finalement, dans une société multiethnique, où les intersections identitaires ne cessent de se complexifier, la formation initiale des enseignants aux enjeux de la pluriethnicité en éducation, ne peut faire l'économie d'explorer, dans un environnement de classe respectueux des étudiants, les zones d'inconfort que soulève l'articulation complexe des droits, des libertés et des responsabilités nécessaires au « savoir vivre ensemble » dans les sociétés démocratiques (Bourgeault, Gagnon, Mc Andrew, & Pagé, 1995; Lorcerie, 2002; Pagé et al., 1993). Loin d'être confortable, ni porteuse de certitudes, cette approche critique nous semble préférable à un traitement superficiel de la différence (Ghosh, 1991; Goodwin, 1997), où à l'évitement et au silence observé chez certains étudiants en formation (Jacquet, 2007). Afin de soutenir l'insertion professionnelle des enseignants dans des contextes scolaires multilingues, mul-

tiethniques et multiconfessionnels, la formation à ces enjeux complexes est nécessaire.

RÉFÉRENCES.

- Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 3-29). San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Bennett, D. (1998). (Ed.). *Multicultural states: Rethinking difference and identity*. London, New York: Routledge.
- Bhabha, H. (1996). Culture's in-between. In S. Hall & P. du Gay (Eds), *Questions of cultural identity* (pp. 53-60). London: Sage.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 35, 63-72.
- Bourgeault, G., Gagnon, F., Mc Andrew, M., & Pagé, M. (1995). L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale. *Revue des migrations internationales*, 11(3), 79-103.
- Camilléri, C. (1988). Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle. In F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme et école : Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs* (pp.565-594). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Cohran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65(4), 541-570.
- Cochran-Smith, M., Davis, D., Fries, K. (2004). Multicultural Teacher Education: Research, Practice, and Policy ». In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 931-978). San Francisco: Jossey-Bass.
- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. (n.d.). *Programmes d'accès à l'égalité*. Retrieved December 6, 2007, from <http://www.cdpedj.qc.ca/fr/programme-acces-egalite>
- Corbeil, J.-P., & Blaser, C. (2007). Recensement de 2006 : *Le portrait linguistique en évolution, Recensement de 2006 : Faits saillants*. Statistique Canada, division de la démographie. Retrieved April 15, 2009, from

<http://www12.statcan.ca/census-recensement/2006/as-sa/97-555/p1-fra.cfm>

- Cuche, D. (2004). *La notion de culture dans les sciences sociales* (3^e éd.). Paris : La Découverte.
- Dei, G. J. S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax: Fernwood.
- Dilworth, M. E. (Ed.). (1992). *Diversity in teacher education: New expectations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Doise, W. (1990). Les représentations sociales. In R., Ghiglione, C. Bonnet, & J.-F. Richard (Eds.), *Traité de psychologie cognitive*, (Vol. 3) (pp. 113-174). Paris : Dunod.
- Doutreloux, A. (1991). L'analyse anthropologique des processus et des particularités culturelles dans la formation des maîtres. In F. Ouellet & M. Pagé (Eds.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun* (pp. 293-305). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Fleras, A. & Elliot, J. L. (1992). *Multiculturalism in Canada*. Scarborough, ON: Nelson Canada.
- García, E. (2002). *Student cultural diversity : Understanding and meeting the challenge* (3rd ed.). Boston : Houghton Mifflin Company.
- Gay, G. (1995). A multicultural school curriculum. In C. A. Grant & M. L. Gomez (Eds.), *Making school multicultural : Campus and classroom* (pp.37-54). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall/Merril.
- Ghosh, R. (1991). L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle. In F. Ouellet & M. Pagé (Eds.), *Pluriethnicité, éducation et société: Construire un espace commun* (pp. 207-229). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ghosh, R. (1996). *Redefining multicultural education* (2nd ed.). Toronto: Harcourt Brace.
- Ghosh, R., & Abdi, A.A. (2004). *Education and the Politics of Difference. Canadian Perspectives*. Toronto: Canadian Scholars' Press.
- Gollnick, D. M., & Chinn, P. (2002). *Multicultural education in a pluralistic society* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Goodwin, L.A. (1993). *Multicultural teacher education: Listening to preservice teachers' stories*. Paper presented at the annual meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education, San Diego.

- Goodwin, L.A. (1994). Making the transition from self to other: What do preservice teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-130.
- Goodwin, L. A. (1997). Historical and contemporary perspectives on multicultural teacher education: Past lessons, new directions. In J. E. King, E. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural diversity* (pp. 5-22). New York and London: Teachers College, Columbia University.
- Grant, C. A., & Secada, W. G. (1990). Preparing teachers for diversity. In W. R. Huston (Ed.), *Handbook of research on teacher education* (pp. 403-422). New York: Macmillan.
- Hall, S. (1996). Who needs identity? In S. Hall & Du Gay, P. (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Hollins, E. & Torres Guzman, M. (2005). Research On Preparing Teachers for Diverse Populations. In M. Cochran-Smith; K. M. Zeichner (Eds.) *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 477-548). Washington (D.C.): American Education Research Association; London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Jacquet, M. (1996). Les formes claires-obscurs de l'altérité dans le matériel d'éducation interculturelle au primaire. In K. McLeod & Z. de Koninck (Ed.), *L'éducation multiculturelle: État de la question. Rapport #3 : L'éducation multiculturelle : École et société* (pp. 122-134). Winnipeg : Association canadienne des professeurs de langues secondes.
- Jacquet, M. (2007). La formation des maîtres à la pluriethnicité : pédagogie critique, silence et désespoir. *Revue des Sciences de l'éducation* 33(1), 25-45.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Juteau, D., & Mc Andrew, M. (1992). Projet national, immigration et intégration dans un Québec souverain. *Sociologie et sociétés*, 24(2), 162-180.
- Kanouté, F. (2006). L'hétérogénéité ethnoculturelle en classe traitée dans un cours de formation initiale à l'enseignement. In D. Mujawamariya (Ed.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada* (pp.101-118). Berne : Peter Lang.

- Kanouté, F., Lavoie, A., & Duong, L. (2004). L'interculturel et la formation des enseignants. *Éducation Canada*, 44(2), 8-10 & 54.
- King, E. J., Hollins, E. R., & Hayman, W. C. (Eds.). (1997). *Preparing teaching for cultural diversity*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education : Complexities, boundaries, and critical race theory. In J. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (2nd ed.) (pp. 50-65). San Francisco: Jossey-Bass.
- Laferrière, M. (1985). Race, culture and ideology in Canadian education. *Éducation canadienne et internationale*, 14(1), 16-27.
- Lessard, C., & Crespo, M. (1992). L'éducation multiculturelle au Canada : Politiques et pratiques. *Repères*, 14, 125-183.
- Lorcerie, F. (1988). Éducation interculturelle et changement institutionnel : L'expérience française. In F. Ouellet (Ed.) *Pluralisme et école : Jalons pour une approche critique de la formation des éducateurs* (pp. 223-269). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Lorcerie (2002). Éducation interculturelle : états des lieux. *VEI-Enjeux*, 129, juin, 170-189.
- McAndrew, M. (2004). Éducation interculturelle et éducation à la citoyenneté: regards critiques sur la réforme. In F. Ouellet (Ed.), *Quelle formation pour l'éducation à la citoyenneté ?* (pp. 27-71). Québec : Presses de l'Université Laval.
- McGill University (1989). *Education and interculturalism in the future. A report of the Academic policy sub-committee on inter-cultural and inter-racial education*. Unpublished report. Montreal: Faculty of Education, McGill University.
- McLeod K. A. (1984). Multiculturalism and Multicultural Education: Policy and Practice. In R.J. Samuda, W. Berry & M. Laferrière (Ed.), *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives* (pp. 30-49). Toronto: Allyn and Bacon, Inc.
- Melnick, S. L., & Zeichner, K. (1997). Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. In J. E. Kink, E. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Prepar-*

- ing teachers for cultural diversity* (pp. 23-39). New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique. (2008). *La diversité dans les écoles de la Colombie-Britannique: Document-cadre*. Retrieved August 20, 2009, from http://www.bced.gov.bc.ca/diversity/f_diversity_framework.pdf
- Moodley, K. (1995). Multicultural education in Canada: Historical development and current status. In J. A. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (p. 801-820). New York: MacMillan Publishing.
- Moodley, K. (1988). L'éducation multiculturelle au Canada: Des espoirs aux réalités. In F. Ouellet (Ed.), *Pluralisme et école*, (pp. 187-221). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Mujawamariya, D. (Éd.). (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*. Berne : Peter Lang.
- Ouellet, F. (1991). Jalons pour un enrichissement du contenu de la formation des maîtres. In F. Ouellet & M. Pagé (Eds.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun* (pp. 243-273). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Ouellet, F. (2002a). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté : Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, 129, 146-167.
- Ouellet, F. (2002b). *Les défis du pluralisme en éducation : Essais sur la formation interculturelle*. Sainte-Foy : Presses de l'université Laval-Paris, L'Harmattan.
- Pagé, M., Provencher, J., & Ramirez, D. (1993). *Catégorisation des courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec : Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'Éducation.
- Pietrantonio, L. (2002). Le débat scientifique sur l'action positive : L'occasion d'une analyse sociologique de l'égalité. *Canadian Ethnic Studies*, 34(1), 64-84.
- Ruimy-Van Dromme, H., & Lefebvre, M. L. (1991). Les modèles de formation des maîtres pour l'école pluriethnique: Analyse d'exemples québécois. In F. Ouellet & M. Pagé (Eds.), *Pluriethnicité, éducation et société : Construire un espace commun* (pp. 231-242). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.

- Schiffrin, D., Tannen, D., & Hamilton, H. (Eds.). (2001). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Simard, J.J. (1991). Droits et identités et minorités à l'arrière plan de l'éducation interculturelle. In F. Ouellet & M. Pagé (Eds.), *Pluriethnicité, éducation et société: Construire un espace commun* (pp. 155-197). Québec : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Statistique Canada. (2008). *La mosaïque ethnoculturelle du Canada, Recensement de 2006 : portrait national*. Retrieved April, 15, 2009, from <http://www12.statcan.ca/francais/census06/analysis/ethnicorigin/more.cfm>
- Tessier, C., & McAndrew, M. (2001). L'éducation à la citoyenneté. In C., Gohier (Ed.) & S. Lauring. *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale, un espace à redéfinir* (pp.319-341). Québec : Éditions Logiques.
- Wideen, M., & Barnard, K. A. (1999). Impacts of immigration on education in British Columbia: An analysis of efforts to implement policies of multiculturalism in school. Research on immigration and intergration in the metropolis, *Working Paper Series*. Retrieved September 11, 2002, from <http://mbc.metropolis.net/Virtual%20Library/1999/wp9902.pdf>
- Wierviorka, M. (2005). *La différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*. La Tour-d'Aigues, France: Éditions de l'Aube.
- York, D. E. (1997). Preparing teachers for tomorrow's children : Cross-cultural training for teachers. In J. E. King, E. Hollins, & W. C. Hayman (Eds.), *Preparing teachers for cultural Diversity* (pp. 73-96). New York: Teacher College Press, Columbia University.

Marianne Jacquet est professeure adjointe à la Faculté d'éducation de l'Université Simon Fraser en Colombie Britannique, Canada, depuis 2004. Elle a une formation interdisciplinaire en anthropologie et en éducation. Elle s'intéresse au domaine des relations ethniques en éducation, aux politiques et discours sur le multiculturalisme/l'interculturalisme, à l'éducation interculturelle et à la formation des enseignants à ce sujet. À ce jour, elle a publié près d'une vingtaine d'articles et de chapitre de livres dans des publications canadiennes et internationales et elle a présenté une trentaine de conférences au Canada et à l'étranger. Elle poursuit actuellement des recherches sur l'intégration des minorités visibles en contexte francophone minoritaire et sur les politiques de gestion de la diversité religieuse dans les écoles publiques et les universités en Colombie-Britannique. mjacquet@sfu.ca