

# Regard sur le cosmopolitisme éducatif pour la formation des futurs enseignants en milieu minoritaire francophone

Émilie Lavoie, Université d'Alberta, Canada

*Résumé : Cet article porte un regard sur l'usage des fondements de l'éducation cosmopolite comme approche potentielle pour préparer les futurs enseignants à œuvrer en milieu minoritaire francophone. Par un bref survol de la discrimination culturelle que l'école francophone peut perpétrer, l'article propose un courant théorique pour la formation qui est spécifique au milieu minoritaire. Selon sa conceptualisation renouvelée, le cosmopolitisme éducatif pourrait répondre aux besoins spécifiques du milieu maintenant fortement influencé par la diversité culturelle. À travers cet article, une réflexion relative aux fondements d'une approche cosmopolite pour penser la formation des futurs enseignants dans le milieu universitaire francophone est amorcée.*

*Mots-clés : Futurs enseignants, cosmopolitisme éducatif, milieu minoritaire francophone, diversité culturelle.*

*Abstract : This article builds on the foundations of cosmopolitan education as a potential approach to prepare future teachers working in a francophone community outside Québec. By a brief overview of the cultural discrimination at play in francophone schools, the article suggests the need to find a teacher training approach specific to the needs of the French minority setting. In its renewed understanding, educational cosmopolitanism could answer the specific needs of that community, one deeply altered by the transformations associated with the increasing cultural diversity in schools. Through this article, I initiate a reflection on cosmopolitan education for teacher training practices, specifically in the Francophone university environment.*

*Keywords : Future teachers, cosmopolitan education, French minority setting, cultural diversity.*

**A**u Canada se poursuivent une mouvance et une complexification des notions de participation culturelle, d'identité et d'appartenance qui transgressent les notions territoriales de citoyenneté et d'intégration. Maintenant que la diversité culturelle est reconnue comme un élément structurant et catalyseur de changement, il faut considérer ses effets sur le système d'éducation. Elle est d'ailleurs au cœur des débats sur la transformation des milieux francophones minoritaires (voir Farmer, 2008 ; Gérin-Lajoie, 2006b ; Jacquet, 2007 ; Jacquet, Moore, Sabatier et Masinda, 2008 ; Pilote, 2006 ; cité dans Cavanagh et Cammarata, 2015). Cet article a pour objectif de poser un regard sur le cosmopolitisme contemporain, et plus précisément sur le potentiel de ses fondements pour la formation des futurs enseignants en milieu minoritaire francophone (MMF). Un bref portrait de la minorisation en milieu scolaire ainsi que des courants théoriques privilégiés au Canada pour la formation à la diversité seront présentés. Le cosmopolitisme, ses fondements, et son potentiel pour le milieu de l'éducation seront mis en lumière afin d'amorcer une réflexion sur le potentiel d'une telle approche pour la formation des futurs enseignants (FE) en milieu minoritaire francophone (MMF).

## La minorisation en milieu francophone hors-Québec

La diversité est une caractéristique bien ancrée dans l'image que projette la société canadienne. Même avant que les Européens ne revendiquent le continent, de nombreuses nations autochtones peuplaient le territoire. Déjà à cette époque, le Canada était une terre de nombreuses langues et cultures. Depuis l'arrivée des premiers groupes colonisateurs, des flux migratoires ont continué à affluer au Canada ; certains groupes y ont été amenés de force, d'autres quittent d'urgence leur pays d'origine ou d'adoption, et certains choisissent d'y immigrer à diverses fins. Pour clarifier la complexité de la diversité ethnique, linguistique et culturelle, cet article souscrit au cadre que propose Kymlicka (2003) pour stratifier les groupes formant le Canada. Il a identifié deux types de groupes minoritaires, qui constituent tous deux une minorité en rapport à la culture eurocentrique anglo-dominante. Le premier groupe, les minorités nationales, possédait ses propres institutions de gouvernance avant la fédération du pays en 1987. Il s'agit des francophones (québécois et non québécois), des Premières nations, des Inuits et des Métis ; ces minorités nationales possèdent un statut distinct dans les lois et dans les politiques publiques canadiennes. Le deuxième groupe, les minorités polyethniques, comprend les immigrants récemment arrivés, ainsi que les descendants de migrants arrivés au Canada il y a longtemps. Ce groupe inclut les minorités visibles, mais la notion de visibilité n'est pas celle qui justifie

l'appartenance au groupe. Les minorités polyethniques sont couvertes par la Loi sur le multiculturalisme, en vigueur depuis 1988.

Au recensement de 2016, ce sont les immigrants en provenance de l'Asie, du Moyen-Orient et du continent africain qui forment les groupes les plus importants de nouveaux arrivants, non plus ceux en provenance de l'Europe (Statistique Canada, 2017). Selon ces mêmes données de l'Enquête nationale auprès des ménages de 2011, 20,6 % de la population canadienne était constituée d'immigrants de première génération (ce qui désigne les personnes qui sont nées à l'extérieur du Canada et exclut les résidents non permanents). De suite, 17,4 % de la population est composée d'immigrants de deuxième génération, soit des individus qui sont nés au Canada et dont au moins un parent est un immigrant. De ces données, on peut anticiper le potentiel exponentiel d'hybridité et de diversité de la population canadienne, et imaginer une pluralisation culturelle de plus en plus grande des prochaines générations, et conséquemment des salles de classe. Dans le contexte canadien, de nombreux auteurs ont écrit au sujet de l'influence des groupes majoritaires anglophones sur les groupes minoritaires francophones. Peu de chercheurs (par exemple Bourhis, Montreuil, Helly, et Jantzen, 2007 ; Cummins, 2007 ; Farmer et Labrie, 2008 ; Madibbo, 2007, 2010 ; Mujawamariya, 2000 ; Piquemal et Bolivar, 2009) abordent récemment la question des relations qui se cultivent et s'exercent à l'école entre la vis-à-vis des minorités polyethniques au sein de la minorité francophone. Ceux-ci mettent tous en lumière la complexité des processus à l'œuvre dans les relations entre l'école et les minorités polyethniques, et la manifestation de plusieurs formes de discrimination. De fait, aux deux groupes minoritaires définis par Kymlicka (2003), une troisième strate au cadre de référence pourrait inclure les individus doublement minorisés qui peuvent simultanément porter le libellé de minorité nationale et de minorité polyethnique. En proportion, ce troisième groupe est de plus en plus nombreux dans les classes en MMF. Ainsi, c'est dans une dynamique changeante et complexe que l'école francophone a le défi particulier d'annexer à sa mission de réussite éducative la construction langagière, identitaire et culturelle des élèves au sein de la minorité francophone au Canada (Gauvin, 2009). Et pourtant, malgré l'importance attribuée à ces aspects culturels et identitaires, c'est là que prend racine un certain déséquilibre culturel.

## Déséquilibre culturel et discrimination involontaire

En théorie, le multiculturalisme canadien invite à l'ouverture et à l'accueil de la différence, tout en assurant une cohésion sociale : à l'international, la réputation canadienne nous incite à croire que nous avons collectivement réussi à accueillir la différence grâce à la tolérance. D'ailleurs, plusieurs acteurs scolaires seraient consternés par toute forme apparente de discrimination ethnique ou culturelle au sein de leur établissement. Pourtant, mon expérience sème le doute. J'ai grandi en Ontario français, je travaille aujourd'hui en Alberta. J'ai été élevée dans un milieu familial biculturel (Syro-Libanais et Canadien-français) ; ayant hérité des traits égyptiens, je m'identifie comme minorité visible. Sans avoir été ouvertement victime de la discrimination flagrante démesurément, une réflexion m'a amenée à constater le profond inconfort que j'ai souvent ressenti face à mes expériences en milieu scolaire. Par l'entremise de mes recherches, je découvre que de nombreux chercheurs offrent une explication à ce sentiment persistant.

D'abord, dans le contexte hautement diversifié qu'est l'école en MMF, on juxtapose au travail d'enseignant des responsabilités liées à la langue et à la culture (Jones et Martin-Jones, 2004). Les politiques provinciales ou régionales offrent un cadre de référence professionnel qui permet à l'enseignant d'orienter des actions pour la valorisation de la langue et de la culture. Toutefois, les changements démographiques ont des répercussions sur les parcours et les expériences scolaires non seulement des élèves, mais aussi des enseignants. L'hétérogénéité amène un « chevauchement des frontières linguistiques et identitaires à l'intérieur des écoles » (Bélanger et Dulude, à paraître), ce qui engendre certains défis. Comme l'indique Labrie (2007), les politiques et les directives institutionnelles priorisent souvent la culture eurodominante, comme le fait la Politique d'aménagement linguistique (PAL) en Ontario (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2004). La PAL « commence par poser que les jeunes francophones de l'Ontario sont de plus en plus victimes de l'assimilation [anglodominante], et que par conséquent, une politique d'aménagement linguistique s'impose dans laquelle les jeunes devront faire l'acquisition l'école de la culture franco-ontarienne » (Labrie, 2007, p. 8). Les missions des écoles francophones font aussi souvent écho à cette idée de transmission d'une langue et d'une culture (Bélanger et Farmer, 2012, p. 306). Cela fait état d'un rapport de pouvoir qui tend à évacuer les cultures et les langues des minorités polyethniques de la salle de classe, ainsi que celles des Premières Nations, Inuits et Métis. Comme élève, je sentais une tension notable entre la

langue et la culture de l'école et les autres langues et cultures animant les élèves, incluant la mienne. Ce mandat de reproduction linguistique et culturelle veut assurer la pérennité de la communauté, mais les élèves des minorités polyethniques ont des besoins différents de ceux de la minorité francophone qui adhèrent à la culture eurodominante. De plus, plusieurs formes de discrimination, allant de la discrimination accidentelle ou l'involontaire au racisme flagrant, sont encore présentes en milieu éducatif (Kanouté, 2004; Levine-Rasky, 2000a). À la lumière d'un rapport déposé en 2015 qui recensait les écrits sur les défis de l'enseignement en milieu minoritaire canadien, Cavanagh et Cammarata (2015) ont conclu que les enseignants doivent devenir conscients « des tensions identitaires qu'ils [les élèves doublement minorisés] vivent (Gérin-Lajoie, 2006a, 2006b) et du type de rapport qu'ils entretiennent avec la culture francophone (Boudreau, Dallaire, et Deveau, 2009 ; Gratton, Boudreau, et Chiasson, 2014), l'identité (Dalley, 2006 ; Gérin-Lajoie, 2012 ; Lévasseur, 2012) et la langue française (Boudreau et Dubois, 1992) » (cité dans Cavanagh et Cammarata, 2015, p.21). Cela exige que les futurs enseignants soient explicitement préparés à œuvrer pour ces besoins (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006). Mais le sont-ils adéquatement ?

### **Approche pour la formation à la diversité : pas de consensus**

Nombre de courants théoriques sont actuellement en concurrence (en recherche et en pratique) pour orienter l'approche de formation des enseignants et leur « multiplicité sémantique [...] complexifie la démarche didactique ». L'Observatoire sur la diversité et l'équité (Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Élongué, et Chastenay, 2015), qui a procédé à une analyse documentaire approfondie, recense quatre approches principales utilisées dans la formation des enseignants canadiens. Les quatre les plus couramment utilisées sont : l'éducation interculturelle/multiculturelle, l'éducation critique, antiraciste ou transformative, l'éducation à la citoyenneté démocratique et aux droits de la personne ainsi que l'éducation inclusive. Historiquement, il faut souligner que ces approches coexistent souvent, l'une prenant parfois préséance sur les autres selon les modes et les recherches du moment. Alors, pourquoi suggérer le cosmopolitisme comme courant supplémentaire ?

La plupart des cadres de références énumérés ci-dessus ont été développés et raffinés par et pour la classe et la culture dominante ou en position privilégiée par rapport aux groupes minoritaires (eurocentrique anglophone ou eurocentrique francophone). C'est le cas de l'éducation interculturelle/multiculturelle, de l'éducation à la citoyenneté démocratique et de l'éducation inclusive. Ces deux premiers courants mènent à l'étude de la diversité des attitudes, opinions et compétences des individus (Levine-Rasky, 2000b; McIntyre, 1997; Solomon, Portelli, Daniel, et Campbell, 2005) en perpétuant néanmoins la culture eurodominante au sein du système éducatif et des facultés d'éducation (Gillborn, 2006; Gorski, 2006; Hébert, 2013; Montecinos\*, 2007; Mujawamariya, 2000; Picower, 2009, Villegas, Strom, et Lucas, 2012). Inversement, la théorie raciale critique est historiquement en phase avec les mouvements activistes américains visant le rééquilibre des inégalités sociales, économiques, culturelles et politiques découlant de la ségrégation raciale historique et actuelle. Elle cherche à donner voix et pouvoir aux groupes historiquement marginalisés. Quant à l'éducation inclusive, malgré des racines théoriques porteuses, ses finalités ne sont pas encore atteintes en milieu scolaire. En 2017, Peder Haug tirait la conclusion qu'aucun système éducatif n'avait encore réussi à implanter avec succès l'éducation inclusive : celle-ci se traduit encore trop souvent par l'intégration des élèves à besoins particuliers, en mettant en second plan la qualité de l'enseignement et des processus d'apprentissages. Durant le Colloque sur les défis en milieu scolaire albertain qui s'est déroulé à l'automne 2017 au Campus Saint-Jean, des enseignants-participants et des parents-participants rapportaient que la diversité linguistique et culturelle reste « un grand défi pour nous [enseignants], ce qui entrave la richesse qu'elle pourrait apporter à la classe ». Ils notent aussi que « comme un manteau étriqué », on tend à imposer une étiquette culturelle trop restreinte en ignorant les subtilités des construits culturels de chaque élève et en omettant de les engager de manière authentique. Ils soulignent aussi le manque de reconnaissance des identités plurielles ou hybrides. Des enseignants et FE participants au colloque qui ont eux-mêmes une culture différente de la culture francophone dominante soulignent les tensions entre leurs construits culturels et la culture à laquelle ils sentent qu'ils doivent s'assimiler en trop peu de temps. Ils n'ont pas tort : les FE sont professionnellement appelés à véhiculer la culture francophone « canadienne ». Ils ne sont pas nécessairement préparés à le faire, ni nécessairement à l'aise de véhiculer une culture avec laquelle ils viennent peut-être tout juste d'entrer en relation, au sein de laquelle ils « navigue[nt] encore un peu à l'aveugle », tel que relaté par une participante. Si les FE perçoivent qu'ils doivent abandonner ou mettre de côté leurs propres construits pour leurs tâches professionnelles, cela en dit déjà beaucoup sur le déséquilibre culturel qui règne. Et ce,

malgré un système bien implanté d'éducation inclusive en Alberta. Ainsi, l'éducation inclusive telle qu'elle est implantée en Alberta ne répond pas entièrement au défi que représente la diversité culturelle et linguistique en milieu francophone.

Force est d'admettre qu'aucun courant n'a encore été transformé avec succès en une approche de formation des enseignants pour le contexte spécifique des communautés francophones hors Québec. Qui plus est, le nombre de FE qui n'ont pas la culture francophone eurodominante comme première ou unique culture est grandissant. Ceux-ci se trouvent désavantagés par les approches actuelles en formation des enseignants et dans l'embauche et la rétention du personnel (Mulatris et Skogen, 2012). De suite, l'exploration d'un cadre de référence fondé sur la compréhension contemporaine du cosmopolitisme pourrait offrir un cadre de pensée et les ressources nécessaires pour jeter les bases d'une nouvelle approche en éducation à la diversité, spécifiquement développée pour besoins des communautés francophones du Canada. Ce cadre doit à la fois considérer les besoins des FE adhérant à la culture francophone eurodominante, mais aussi ceux des FE jouissant d'une culture hybride ou plurielle et des FE polyethniques ayant un cadre culturel principalement différent de celui des Franco ou Anglo-canadiens.

### **Le cosmopolitisme, encore impensé en milieu minoritaire francophone**

Le concept de cosmopolitisme n'est pas nouveau ; au contraire, il jouit d'un cheminement historique particulièrement bien garni, bien qu'il ait grandement évolué depuis ses débuts. On peut remonter à Socrate et le retrouver dans les écrits et l'héritage grec et romain de Sénèque et Marc-Aurèle, puis chez des auteurs de la Renaissance tels qu'Érasme et Montaigne, et encore plus récemment chez Kant, Emerson, Nietzsche, Arendt et Foucault (Lu, 2002). Depuis les années 90, ce sont des philosophes et des universitaires qui sortent du cadre eurodominant qui sont devenus les auteurs les plus respectés et prolifiques du mouvement (voir les auteurs associés aux mouvements de *rooted cosmopolitanism* ou de *cosmopolitanism from below*, tels que Arunj Apparudai (2000), Homi Bhabha (2004), Farah Godrej (2002), Kwame Anthony Appiah (2006), Marianna Papastephanou (2002), Sheldon Pollock (2000) ou Ifeoma Kiddoe NwanKwo (2005). Kleingeld et Brown (2002) classifient les idées récurrentes du mouvement en quatre grands types de cosmopolitisme : politique, moral, économique et culturel. En 2008, Hansen propose un cinquième type, jusqu'alors absent de la littérature : le cosmopolitisme éducatif. Je suggère de porter un regard sur cette notion renouvelée de cosmopolitisme et son sous-type éducatif.

La diversification du milieu scolaire continue de poser de nouveaux problèmes épistémologiques pour les chercheurs ; nous sommes alors appelés à repenser les paradigmes traditionnels servant à construire les savoirs (Heller, 2008 ; Appadurai, 2000). Le MMF se caractérise par une identité fortement ancrée dans son héritage culturel traditionnel, dans la pensée d'unification des membres, et parallèlement dans l'image de l'ouverture à l'autre. À priori, cela est pourtant compatible avec le cosmopolitisme. Pourtant, le mot lui-même ravive certaines hésitations à l'utiliser, puisqu'il est souvent évoqué à profusion. Il suscite d'une part la dissolution de la culture francophone et d'une autre, un élitisme théorique. Malgré cela, le concept peut trouver sa place dans cette communauté où se joue une tension perpétuelle entre la nation francophone (son histoire, ses lieux de mémoire, ses objets culturels, ses narratifs unificateurs), les minorités polyethniques qui changent et transforment ladite nation, et le milieu anglo-dominant. Le cosmopolitisme présente une approche créative et flexible pour répondre aux changements sociaux, politiques et culturels de notre époque. Dans le contexte de la préparation des FE pour le contexte de l'école francophone en milieu minoritaire, l'esprit cosmopolite pourrait permettre aux FE de « cultiver une réceptivité réfléchie envers la nouveauté » et simultanément « une loyauté réflexive envers le connu » (Hansen, 2011, traduction libre). Bien qu'il existe peu de recherches pratiques sur les relations possibles entre cosmopolitisme et éducation, les travaux théoriques sont déjà bien entamés. Cette flexibilité qu'offre le courant cosmopolite permet alors d'inventer et de raffiner des approches qui conviendraient mieux pour rééquilibrer les iniquités culturelles en formation des enseignants, en milieu minoritaire.

### **Vers une pédagogie cosmopolite**

Dès lors, il est impératif de souligner que l'éducation cosmopolite n'est ni une philosophie, une doctrine, ou une théorie libérale, ni une compétence à développer. Elle est d'abord et avant tout une orientation par

laquelle un individu peut répondre, et non simplement réagir, à la complexification de notre époque. Cette orientation fournit un cadre nécessaire pour que l'intégrité et l'authenticité prévalent, sans toutefois sombrer dans l'immobilisme et la rigidité (Hansen, 2011). À cet égard, le cosmopolitisme accepte de facto notre exposition constante à la différence. L'idée même du cosmopolitisme est « l'impossibilité qu'il y a à incarner une identité pure, intacte, inaffectée, restant fermée ou immaculée au regard des contacts extérieurs » (Hansen, 2008, p.33). Cela nécessite un apprentissage, afin que l'individu cultive sa capacité à examiner, évaluer et répondre de manière personnelle aux influences externes, en considérant les autres cultures et traditions comme des héritages potentiels pour éclairer, nourrir, remettre en question ou solidifier ses propres construits. Une autre prémisse qui chapeaute toute l'idée de cosmopolitisme en éducation est que le concept n'exige pas de repenser et reconstruire l'éducation telle que nous la connaissons. On nous suggère plutôt de se focaliser sur une prise de conscience de nos propres perceptions.

Ancré dans ses racines théoriques, le cadre conceptuel d'une approche cosmopolite en éducation s'articule autour de quelques principes. L'approche cosmopolite rompt avec le point de vue objectiviste et structuraliste puisqu'elle s'intéresse à la (re)production de la culture par un individu. On peut alors s'intéresser au processus lorsque des individus aux construits différents combinent des objets culturels, créant alors un tout nouvel objet. Ensuite, elle se concentre sur l'affirmation de l'identité par laquelle les manifestations de la culture émergent. De plus, la relation entre individus prime sur les caractéristiques de ceux-ci. Semblable à l'interculturalité définie par Abdallah-Preteille (2012) ce sont « les stratégies, les manipulations, les dynamiques et non les structures, les caractéristiques ou encore les catégories qui sont les objets privilégiés » (p.9). Puis, le cosmopolitisme éducatif accepte l'équilibre toujours instable entre l'universel et le singulier, le local et le global. Deux éléments caractéristiques de l'approche la différencient toutefois de l'interculturalité d'Abdallah-Preteille (2012) et des autres courants cités plus haut. D'abord, l'agonisme collaboratif est au cœur de l'approche. Cela se traduit par l'exploration et l'analyse des conflits et présuppose que le consensus n'est pas nécessaire, mais qu'un processus de « reconnaissance de la légitimité » de l'Autre (Mouffe, 2005, p.20) accepte l'impossibilité de tout résoudre, mais souligne l'importance d'incarner l'ouverture à l'Autre (et non simplement le prôner). Ensuite, elle rejette quasi automatiquement l'idée d'humaniser l'Autre en mettant de l'avant les ressemblances malgré la différence, ou combien la nature extraordinaire de certains individus devrait nous convaincre de leur valeur. Au contraire, cette habitude déshumanise l'Autre et répète les comportements eurodominants. Pour une approche de formation cosmopolite, les FE doivent eux-mêmes jouir d'un espace où ils peuvent s'exercer à mettre en application ces principes envers eux-mêmes et entre eux, et surtout où ils peuvent ouvertement vivre cet agonisme collaboratif qui est essentiel à l'approche. C'est un éthos et non pas une liste de compétences à développer ; c'est une orientation à intégrer à sa pratique pédagogique. Finalement, le cosmopolitisme diffère des autres courants par sa nature profondément politique.

Prenons par exemple une classe de langue et littératies ; la plupart du temps, les textes-modèles que nous utilisons en classe sont bien enracinés dans l'héritage canadien-français, ou européen. De plus, les attentes vis-à-vis des textes des élèves sont basées sur les construits culturels dominants, même si les structures d'un même genre textuel peuvent varier grandement d'une culture à l'autre. C'est le cas par exemple du conte, généralement enseigné au Canada selon un schéma narratif qui présente une situation initiale, un élément déclencheur, un déroulement, un dénouement et une situation finale. Nous pourrions toutefois nous laisser guider par la classification internationale des contes d'Arne et Thompson (Uther, 2011). Ils catégorisent plusieurs structures qui bousculent les normes habituelles. C'est le cas des contes tronqués (*unfinished tales*), des contes interminables (*endless tales*), des contes circulaires (*rounds*), des contes contradictoires (*tales filled with contradictions*) et des contes-atrapes (*catch tales*). À ce noyau initial, Petitat et Pahud (2004) ont ajouté d'autres types de contes : les comptines pseudocontes, les contes descriptifs et les contes de transformations erratiques. Cette prise de conscience du nombre de structures possibles pour le conte permet ensuite de saisir que c'est un choix de se focaliser uniquement sur une structure spécifique à la culture francophone en salle de classe. Ce constat mène ensuite à un choix professionnel : le statu quo ou le changement. Sans évacuer *de facto* le conte structuré tel que nous le connaissons, la prise en considération des autres types de contes permet au contraire toute une panoplie d'activités pédagogiques, sans omettre de développer les compétences prescrites au curriculum. L'éducation inclusive nous suggérerait de dénicher, lire, analyser, comparer, expliquer, démontrer, apprécier, etc., des textes-modèles présentant diverses structures, issus de différents héritages culturels et peut-être même offrant l'occasion d'adopter une pédagogie plurielle et plurilingue en salle de classe (Moore et Sabatier, 2014). En plus d'appliquer cela, je

suggère de former les FE à surpasser cette mise en pratique, d'intégrer et transmettre les principes cosmopolites, afin de pouvoir à leur tour guider leurs élèves dans cette orientation. Discuter des différences et similitudes, comparer les archétypes des héros et leurs valeurs, fouiner les racines historiques des textes, encourager les interactions intergénérationnelles et familiales, poser les questions difficiles et souvent considérées comme déplacées. Le cosmopolitisme invite à cultiver un point d'ancrage non-pas commun à tous, mais plutôt unique à chacun, et travailler la capacité des individus à se s'autocritiquer, se mesurer, se comparer, s'échauffer et éventuellement peut-être, se comprendre mieux ; et non seulement se tolérer, tout en s'attendant au conformisme de l'Autre.

## Conclusion

La coalescence entre la minorité nationale francophone et les minorités polyethniques exige des changements profonds dans notre manière de nous (ré)ajuster à la diversité culturelle en milieu scolaire, à la fois celle des élèves et des FE. Ce mouvement de réajustement occasionne nombre d'inconforts et suscite plusieurs tensions pour les individus qui s'y adonnent.

Pertinemment, l'éducation cosmopolite est tissée de contraires : c'est peut-être là que réside sa plus grande richesse. Elle exige que l'on apprivoise la réalité, même brumeuse et mal définie, comme un lieu d'inconfort et d'imprévu. Elle suggère une manière d'entrer en relation avec l'autre et avec le monde, une manière de penser, de voir et d'agir, sans toutefois tomber dans le *surprescriptif*. Il importe donc de se demander dans quelle mesure le cosmopolitisme éducatif est une approche qui peut favoriser un changement de mentalité et de pratiques permettant aux futurs enseignants de naviguer différemment entre les espaces culturels qu'habite chacun d'entre eux, ceux que les élèves emportent en classe ainsi que ceux de la classe elle-même. S'il n'existe pas de réponse simple et évidente à cette situation, il est néanmoins nécessaire de continuer de définir les contours d'une éducation cosmopolite. Le champ théorique regorge d'avenues qui, avec un peu de pédagogie et de créativité, pourraient préluder à la création d'approches de formation qui permettraient aux FE de prendre conscience et d'interpréter leurs construits culturels, et d'entrer en relation de manière réfléchie (et agoniste !) avec d'autres. Cette orientation cosmopolite autonomiserait le FE pour naviguer les tensions continues entre le soi et l'autre, le prescrit et le vécu, la survie et le foisonnement, le local et le global, la déstabilisation et la préservation. Je crois qu'il vaut la peine de vérifier comment une approche de formation menée dans l'esprit du cosmopolitisme a le potentiel créer des pratiques et des dispositifs pour que les futurs enseignants puissent préserver leur intégrité culturelle et valoriser celle de leurs élèves, spécifiquement pour le milieu minoritaire francophone.

## RÉFÉRENCES

- Abdallah-Preteille, M. (2012) La pédagogie interculturelle : entre multiculturalisme et universalisme. *LingarumArena*, 2, 91–101.
- Atangana-Abe, J., et Ka, M. (2016). L'intégration des élèves nouveaux arrivants d'origine africaine dans les écoles de la division scolaire franco-manitobaine. *Alterstice*, 6(1), 77–89. doi : <https://doi.org/10.7202/1038281ar>
- Appiah, K.A. (2006). *Cosmopolitanism: Ethics in a World of Strangers*. New York: W. W. Norton.
- Appadurai, A. (1996). *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, Minn: University of Minnesota Press.
- Appadurai, A. (2000). Grassroots Globalization and the Research Imagination. *Public Culture—Special Issue on Globalization*, 12 (1), 1–19
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of culture*. London: Routledge
- Bélanger, N., et Dulude, É. (à paraître). Toile de fond : La francophonie, un objet à redéfinir. *Éducation et Francophonie*, 48 (1), 1-9.
- Bélanger, N., et Farmer, D. (2012). Autonomie de l'élève et constructions de situations scolaires. Études de cas à l'école de langue française en Ontario. *Éducation et Sociétés*, 29(1), 173-191.
- Boudreau, A. et Dubois, L. (1992). Insécurité linguistique et diglossie : Étude comparative de deux régions de l'Acadie du Nouveau-Brunswick, *Revue de l'Université de Moncton*, 25 (1-2), 3-32.
- Boudreau, R., Dallaire, C. et Deveau, K. (2009). *L'appropriation culturelle des jeunes à l'école secondaire francophone en milieu minoritaire : Synthèse de l'enquête. Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants*. Ottawa: Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. Repéré à : [https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/appropriation-culturelle\\_3\\_synthese-de-l-enquete.pdf](https://www.ctf-fce.ca/Research-Library/appropriation-culturelle_3_synthese-de-l-enquete.pdf)
- Bourhis, R., Y. et Montreuil, A. et Helly, D. et Jantzen, L. (2007). Discrimination et linguicismisme au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada. *Canadian Ethnic Studies*, 39(1–2), 31–49.
- Cavanagh, M., et Cammarata, L. (2015). *Enseigner en immersion française et en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants*. Ottawa: Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.
- Cochran-Smith, M., Davis, D. et Fries, K. (2004). Multicultural teacher education: Research, practice, and policy. Dans Banks, J.A. et McGee Banks, C.A. (dir.), *Handbook of research on multicultural education* (2e éd.), 931–978. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cummins, J. (1997). Minority Status and Schooling in Canada. *Anthropology and Education Quarterly*, 28, 411–430. doi:[10.1525/aeq.1997.28.3.411](https://doi.org/10.1525/aeq.1997.28.3.411)
- Dalley, P. (2006). Héritiers des mariages mixtes : possibilités identitaires. *Éducation et francophonie*, 34(1), 82-95.
- Farmer, D. (2008). « Ma mère est de Russie, mon père est du Rwanda » : Les familles immigrantes dans leurs rapports avec l'école en contexte francophone minoritaire. *Canadian Issues / Thèmes canadiens*, Spring, 113–115.
- Farmer, D., et Labrie, N. (2008). Immigration et francophonie dans les écoles ontariennes : comment se structurent les rapports entre les institutions, les parents et le monde communautaire ? *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 377–398. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/019686ar>
- Gauvin, L. (2009). La construction langagière, identitaire et culturelle : un cadre conceptuel pour l'école francophone en milieu minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 21(1-2), 87–126. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/045325ar>
- Gérin-Lajoie, D. (2006a). Identité et travail enseignant dans les écoles de langue française situées en milieu minoritaire. *Éducation et francophonie*, 24(1), 162-176.
- Gérin-Lajoie, D. (2006b). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et francophonie*, 34(1), 1–7.
- Gérin-Lajoie, D. (2012). L'école et le rapport à l'identité chez les jeunes des minorités de langue officielle. *Franquêtes*. Lieu? : Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- Gillborn, D. (2006). Citizenship education as placebo: “standards”, institutional racism and education policy. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(1), 83–104.
- Godrej, F. (2011). *Cosmopolitan political thought: Method, practice, discipline*. Oxford: Oxford University Press.

- Gorski, P.C. (2006) Complicity with conservatism: the de-politicizing of multicultural and intercultural education. *Intercultural Education*, 17(2), 163–177. doi: [10.1080/14675980600693830](https://doi.org/10.1080/14675980600693830)
- Gratton, L., Boudreau R. et Chiasson M. (2014). Enjeux de l'enseignement en contexte minoritaire francophone : Résultats de deux enquêtes pancanadiennes réalisées auprès du personnel enseignants. en milieu minoritaire: Synthèse de l'enquête. Fédération canadienne des enseignants et enseignantes.
- Hansen, D.(2008).L'éducation vue à travers le prisme du cosmopolitisme. *Le Télémaque*, 33(1), 163-176.
- Hansen, D. (2011). *The Teacher and the World*. New York: Taylor et Francis Group.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. Repéré à: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hébert, Y. (2013) Cosmopolitanism and Canadian Multicultural Policy: Intersection, Relevance and Critique. *Encounters/Encuentros/Rencontres on Education*, 14, 3-19.
- Heller, M. (2008). Repenser le plurilinguisme : langue, postnationalisme et la nouvelle économie mondialisée. *Diversité urbaine*, Volume, numéro? 163–176.
- 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.
- Jacquet, M. (2016). Inclusion, diversité et approche personnalisée : l'articulation d'un « nouveau » cadre éducatif en Colombie-Britannique. *Alterstice*, 6(1), 147–158. <https://doi.org/10.7202/1038286ar>
- Jacquet, M., Moore, D., Sabatier, C. et Masinda, M. (2008). L'intégration des jeunes immigrants francophones africains dans les écoles francophones en Colombie Britannique. *Vancouver Research on Immigration and Integration in the Métropolis*. Working Paper Series.
- Jones, D.V., et Martin-Jones, M. (2004). Bilingual education and language revitalization in Wales: past achievements and current issues. Dans Tollefson, W. et Tsui, A. (dir.), *Medium of instruction policies: Which agenda? Whose agenda?* (43–70). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Kanouté, F. (2004). L'ancrage de l'antiracisme à l'école. Dans J. Renaud, A. Germain et X. Leloup (Dir.) : *Racisme et discrimination. Permanence et résurgence d'un phénomène inavouable*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Kleingeld, P., et Brown, E. (2002). *Cosmopolitanism*. Stanford Encyclopedia of Philosophy. Repéré à: <https://plato.stanford.edu/entries/cosmopolitanism/>
- Kymlicka, W. (2003). *La voie canadienne. Repenser le multiculturalisme*. Montréal : Éditions du Boréal.
- Petit, A., et Pahud, S. (2004). L'interaction narrative et ses surprises : Contes-atrappes et autres curiosités de la littérature orale. *Poétique*, 138,(2), 159-181.
- Potvin, M., Larochelle-Audet, J., Campbell, M-È., Kingué-Élongué, G. et Chastenay, M-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Montréal : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE).
- Labrie, N. (2007). La recherche sur l'éducation de langue française en milieu minoritaire : pourquoi ? Dans Herry, Y. et Mougeot, C. (dir.). *Recherches en éducation en milieu minoritaire francophone*, (3-14). Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Levasseur, C. (2012). « Moi, j'suis pas francophone ! » Paroles d'élèves de francisation à Vancouver. *Québec français*, 167, 55-57.
- Levine-Rasky, C. (2000a). Framing whiteness: working through the tensions in introducing whiteness to educators. *Race, Ethnicity and Education*, 3, 271–292.
- Levine-Rasky, C. (2000b). The practice of whiteness among teacher candidates. *International Studies in Sociology of Education*, 10, 263–284.
- Lu, C. (2002). The One and many Faces of Cosmopolitanism”, *The Journal of Political Philosophy*, 8(2), 2000, 244–253.
- Madibbo, A. (2007). *Minority within a Minority*. New York: Routledge. Repéré à: <https://doi.org/10.4324/9780203944165>
- Madibbo, A. (2010) Pratiques identitaires et racialization des immigrants africains francophones en Alberta. *Canadian Ethnic Studies*, 41(3), 175-189.
- McIntyre, A. (1997). *Making meaning of whiteness: Exploring racial identity with white teachers*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario*. Toronto : Imprimeur de la Reine de l'Ontario.

- Montecinos\*, C. (2004). Paradoxes in multicultural teacher education research: students of color positioned as objects while ignored as subjects. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 17(2), 167–181, doi: [10.1080/09518390310001653853](https://doi.org/10.1080/09518390310001653853)
- Moore, D., et Sabatier, C. (2014). Les approches plurielles et les livres plurilingues. De nouvelles ouvertures pour l'entrée dans l'écrit en milieu multilingue et multiculturel. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 17(2), 32–65.
- Mouffe, C. (2005). *The Return of the Political*. Londres et New York : Routledge.
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflète*, 6(2), 138–165. Repéré à : <https://doi.org/10.7202/026319ar>
- Mujawamariya, D., et Moldoveanu, M. (2006). « Qu'apprennent-ils au sujet de la gestion de la diversité pendant leur stage d'enseignement ? ». Dans Mujawamariya, D. (dir.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada : dilemmes et défis* (pp. 153-180). New York : Peter Lang.
- Mulatis, P. et Skogen, R. (2012). Pour une inclusion complète : l'insertion professionnelle des étudiants stagiaires des minorités visibles dans l'école francophone albertaine. *International Journal of Canadian Studies*, volume? (45–46), 331–352. <https://doi.org/10.7202/1009909ar>
- Nwankwo, I. K. (2014). *Black Cosmopolitanism: Racial Consciousness and Transnational Identity in the Nineteenth-century Americas*. University of Pennsylvania Press.
- Picower, B. (2009) The unexamined Whiteness of teaching: how White teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 197–215, doi: [10.1080/13613320902995475](https://doi.org/10.1080/13613320902995475)
- Piquemal, N., et Bolivar, B.(2009). *Journal of International Migration et Integration*, 10(3), 245-264. <https://doi.org/10.1007/s12134-009-0106-z>
- Pilote, A. (2006). Les chemins de la construction identitaire : une typologie des profils d'élèves d'une école secondaire de la minorité francophone. *Éducation et francophonie*, 34(1), 39-54.
- Pollock, S., Bhabha, H. K., Breckenridge, C.A., Chakrabarty, D. (2000). Cosmopolitanisms. *Public Culture*.12(3), 577–589. <https://doi.org/10.1215/08992363-12-3-577>
- Sleeter, C., et McLaren, P. (1995). *Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference*. Albany: State University of New York Press.
- Solomon, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B. J., et Campbell, A. (2005). The discourse of denial: How white teacher candidates construct race, racism and “white privilege”. *Race, Ethnicity and Education*, 8, 147–169.
- Statistique Canada (2017). *Immigration et diversité ethnoculturelle : faits saillants du Recensement de 2016*. Repéré à : <https://www150.statcan.gc.ca/n1/daily-quotidien/171025/dq171025b-fra.htm>
- Toussaint, P., et Fortier, G. (2010). La compétence interculturelle : une nécessité incontournable dans la formation initiale et continue des enseignants. Dans Toussaint, P. (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : Enjeux et défis pour l'école québécoise* (pp. 143-164). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Uther, H.-J. (2011) *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography Based on the System of Antti Aarne and Stith Thompson*. 2ed. Finland: Academia Scientiarum Fennica.
- Villegas, A.M., Strom, K. et Lucas, T. (2012). Closing the Racial/Ethnic Gap Between Students of Color and Their Teachers: An Elusive Goal. *Equity et Excellence in Education*, 45(2), 283–301. doi: [10.1080/10665684.2012.656541](https://doi.org/10.1080/10665684.2012.656541)