

# Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada

Andréanne **Gélinas Proulx**  
Université du Québec en Outaouais

Claire **IsaBelle**  
Université d'Ottawa

Intercultural training abroad: conditions for developing the intercultural competence of francophone school principals in Canada

doi:10318162/fp.2017.378

## Résumé

Les formations abordant le développement de la compétence interculturelle (CI) offertes aux aspirants gestionnaires et aux directions d'école (AGDÉ) de langue française au Canada sont limitées. Notre recherche de type qualitatif suivant un paradigme pragmatique-interprétatif a pour but de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique au Canada. Selon la perception de sept AGDÉ qui ont expérimenté un stage, cinq conditions ont influencé le développement de leur CI et cinq autres pourraient l'améliorer. En conclusion, un modèle hypothétique d'un stage est proposé.

### Mots-clés

Directions d'école, formation interculturelle, stage à l'international, diversité, compétence interculturelle

### Abstract

The training to develop intercultural competence (IC) available for school principals and future principals (SPFP) of French schools in linguistic minority contexts in Canada is limited. Our qualitative study based on a pragmatic-interpretative paradigm aims to propose a model of the conditions for intercultural immersion training session in a foreign country to develop the IC of SPFP of French schools in linguistic minority contexts in Canada. The perception of seven SPFP who experienced a training session abroad shows that five conditions influenced the development of their IC and five others could improve it. In light of those results, a hypothetical training model is proposed.

### Keywords

School principals, intercultural training, training session in a foreign country, diversity, intercultural competence

## Introduction

Plus d'offres de formation pour développer la compétence interculturelle (CI) des aspirants gestionnaires et des directions d'école (AGDÉ) et de recherches sur celles-ci sont réclamées pour améliorer le champ de la formation en administration scolaire qui porte sur la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Il s'avère donc pertinent de s'attarder à cette problématique qui découle également d'un besoin actuel de développer la CI chez les AGDÉ de langue française au Canada hors du Québec (en milieu francophone de valorisation culturelle et linguistique [MFVCL]) (Gélinas Proulx, IsaBelle et Meunier, 2014). Dans cette foulée, le but de la recherche présentée dans cet article est de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en MFVCL au Canada. Il est à noter que cette recherche constitue une partie du projet doctoral de Gélinas Proulx (2014).

## Problématique

Plusieurs auteurs soulignent l'importance pour les AGDÉ de posséder une CI pour favoriser l'inclusion de la diversité et la réussite éducative des élèves en Amérique du Nord (Bouchamma, 2016; Fry, 2015; Gélinas Proulx et al., 2014; Potvin, 2014). À partir des travaux de plusieurs auteurs (ex. Deardorff, 2009), Gélinas Proulx (2014) propose une définition de la CI des AGDÉ de langue française au Canada. Elle mentionne que la CI des directions permet de se définir, d'identifier ses appartenances et d'établir des relations avec les acteurs de l'éducation porteurs de cultures dynamiques qui nécessitent de part et d'autre un ajustement constant et une communication adaptée. Une adaptation, une transformation et une intercompréhension résultent dès lors de ces relations qui doivent aussi être caractérisées par

l'inclusion, l'équité, la justice et la cohésion sociales. Il s'agit donc d'un savoir-agir en contexte scolaire qui demande aux directions de mobiliser trois composantes de la CI et leurs indicateurs : des attitudes (conscience de soi, ouverture et sentiment d'autoefficacité), des connaissances (sur différentes cultures, sur différents systèmes d'éducation, pour soutenir les enseignants et sur les théories du domaine de l'interculturel et de la justice sociale) et des habiletés (mettre en pratique des stratégies d'apprentissage d'autres cultures, analyser/s'autoanalyser, s'adapter, inclure – répondre aux besoins des immigrants, ouvrir sa communauté à la diversité, combattre la discrimination – et assurer la vitalité et la pérennité de la langue française).

Pour développer une CI, on suggère aux AGDÉ de suivre des formations. Or, concernant la qualité des formations offertes, aux États-Unis, des recherches indiquent que des directions n'auraient pas été adéquatement formées pour favoriser l'inclusion de la diversité. Les résultats de l'étude de Hoff, Yoder et Hoff (2006) montrent qu'un programme de leadership éducationnel d'une université traitant uniquement de la situation actuelle et « homogène » d'une région peut contribuer à rendre les étudiants impassibles devant la diversité nationale. Selon l'étude de Young, Madsen et Young (2010), 22 directions d'école interrogées n'ont pas la perception d'avoir été bien préparées pour gérer des questions reliées à la diversité avec des enseignants et des parents de même que pour désamorcer des conflits intergroupaux, et ce, bien qu'elles aient été conscientisées à la diversité par l'entremise d'experts embauchés par leur organisation scolaire. Au Québec, Toussaint (2010) souligne que des formations universitaires ont été développées relativement à la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse, mais qu'aucune évaluation n'a été entreprise. Enfin, en MFVCL, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur le contenu essentiel d'une formation pour développer la CI des AGDÉ. Concernant la quantité des formations, les résultats des rares études réalisées aux États-Unis et au Canada montrent que la CI des directions n'est pas toujours développée, car l'offre de formation est limitée voire inexistante (Bouchamma, 2009; Gardiner et Enomoto, 2006; Jackson, 2001) ou optionnelle (Ouellet, 2010).

En contrepartie, Dinnan (2009) montre qu'un programme d'immersion culturelle de huit jours au Mexique vécu avec quatre directions d'école des États-Unis est un moyen de favoriser la conscientisation culturelle précurseur de la CI, de développer leurs compétences langagières en espagnol et leur compréhension de la culture, des familles, des écoles et des élèves mexicains. Leur empathie pour les familles et les élèves mexicains aux États-Unis s'est accrue. Enfin, elles ont mentionné qu'elles n'auraient pas pu obtenir les connaissances culturelles acquises d'une autre façon. Pour conclure, Dinnan (2009) mentionne qu'il existe un besoin réel de mener plus de recherches afin de savoir si la formation par immersion permet de développer la CI des AGDÉ.

## **But et questions de recherche**

Les quelques études recensées dans le domaine de l'administration éducationnelle nous indiquent que les formations offertes sont limitées et celles-ci semblent peu adaptées pour permettre de développer la CI des AGDÉ. Plus d'offres de formations et de recherches sur celles-ci sont requises. Conséquemment, le but de notre recherche est de proposer un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ travaillant en MFVCL au Canada. Les conditions d'une formation sont les « caractéristiques à respecter pour garantir la pertinence et la réussite des programmes ou des cours de formation (méthodes d'enseignement et de formation

appliquées, nombre de stagiaires-participants, moyens utilisés, durée, contenu, etc.) » (Bureau international du travail, 1987, cité dans Legendre, 2005, p. 272). Notre projet, mené auprès d'AGDÉ en MFVCL au Canada ayant participé à un stage interculturel à l'international, cherche à répondre aux deux questions suivantes : 1) quelle perception ont-elles des conditions du stage qui ont permis le développement de leur CI? 2) quelle perception ont-elles des conditions du stage à améliorer qui favoriseraient le développement de leur CI? La recherche a une visée théorique, car elle a pour but de produire des connaissances sur la formation des AGDÉ pour enrichir la littérature scientifique en administration scolaire. Également, elle a une visée pragmatique, car les pédagogues auront un modèle des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ.

## Cadre conceptuel pour construire une formation interculturelle

Nous exposons dans cette section le cadre conceptuel et l'analyse des besoins sur lesquels nous nous sommes appuyées pour concevoir et construire une formation qui vise à développer la CI des AGDÉ en MFVCL, soit l'immersion par un stage interculturel à l'international.

Pour faire le choix de formation interculturelle, Landis, Bennett et Bennett (2004) recommandent d'analyser trois facteurs spécifiques : les résultats attendus, les facteurs situationnels et les besoins des participants. En lien avec les suggestions de ces mêmes auteurs, nous dégagons deux autres facteurs : l'approche par compétence et la variété des types de formation. Examinons ces facteurs qui nous ont guidés dans notre choix en formation interculturelle. Premièrement, selon des auteurs, l'immersion pourrait développer les trois composantes de la CI (Landis et al., 2004) et des indicateurs de la CI des AGDÉ parmi ceux énumérés ci-dessus à la page 66 (Brown, 2004; Bustamante, Nelson et Onwuegbuzie, 2009; Hoff et al., 2006). Qui plus est, selon Dinnan (2009), l'immersion pourrait favoriser le développement de la CI des AGDÉ, mais plus d'études doivent être menées auprès de directions d'école. Deuxièmement, le Maroc s'avère un pays idéal pour vivre cette expérience, car : 1) en 2006, il se situe au sixième rang des pays d'origine des immigrants dans les communautés MFVCL au Canada, les cinq premiers étant : la France, Haïti, la République démocratique du Congo, les États-Unis et l'île Maurice (Houle et Corbeil, 2010), 2) en 2009, il est considéré sécuritaire par le ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada (2009), 3) nous avons un contact professionnel, M. Imad, responsable du campus de la Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa à Casablanca, 4) il demande peu d'exigences d'entrée (aucun visa, aucun vaccin) et 5) il offre la possibilité de côtoyer des individus de confession musulmane, d'expression arabe et amazighe, tout en étant un pays où le français demeure répandu (Gouvernement du Royaume du Maroc, 2006). Troisièmement, l'immersion s'approche d'un contexte informel de formation puisqu'elle repose sur : la rencontre et le dialogue entre individus de cultures différentes et sur des expériences d'essais et d'erreurs. De fait, l'immersion respecte les besoins des directions d'école en MFVCL (Isabelle et al., 2008), car ce contexte s'éloigne du mode formel qu'elles apprécient peu. Quatrièmement, l'immersion met les participants en situation concrète et complexe ce qui correspond à une approche pour développer une compétence (Roegiers et De Ketele, 2000). Cinquièmement, Landis et al. (2004) suggèrent qu'un enseignement varié (didactique et expérientiel) soit intégré à la formation interculturelle. L'immersion peut donc être accompagnée de méthodes expérientielles comme l'autoévaluation, les ateliers favorisant la communication interculturelle de même que de méthodes didactiques comme les lectures, les capsules vidéo, les séances d'orientation sur une région particulière et les incidents critiques.

Malgré les avantages reconnus de l'immersion, il importe de prendre certaines précautions sur les plans structurel et procédural lorsqu'elle est choisie (Barden et Cashwell, 2013; Pettigrew, Tropp, Wagner et Christ, 2011). En guise d'exemples, selon Landis et al. (2004), les participants en immersion ont tendance à se regrouper ensemble plutôt que d'entrer en interaction avec leurs hôtes. Alors, les formateurs doivent créer des occasions pour que des groupes différents interagissent. Abdallah-Pretceille (2011) ajoute que l'accent est souvent mis sur les différences entre les cultures plutôt que sur les ressemblances. Les formateurs doivent donc être vigilants à cet égard. Il peut également arriver que les participants ne reçoivent pas toujours le soutien, l'accompagnement individuel et l'entraînement personnalisés nécessaires (Landis et al., 2004). Pourtant ce soutien est indispensable, car les participants peuvent développer des attitudes négatives envers d'autres cultures (Abdallah-Pretceille, 2011; Landis et al., 2004). Par ailleurs, Abdallah-Pretceille (2011) stipule que l'immersion doit être élaborée selon un projet éducatif qui sous-tend des objectifs. Viser le développement de la CI et de ses composantes constitue notre objectif. Enfin, le retour dans le pays d'origine après l'immersion peut s'accompagner de chocs du retour. Il faut donc prévoir des activités à ce sujet (Landis et al., 2004). Bref, en prenant des précautions, il semble que l'immersion peut favoriser le développement de la CI.

Les éléments ci-dessus analysés constituent des conditions requises pour la conception d'une formation qui prendrait la forme d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. De plus, à partir d'écrits scientifiques, nous avons construit 13 activités réparties selon les trois moments du stage : 1) avant le séjour, 2) pendant le séjour et 3) après le séjour au Maroc. Le tableau 1 les expose.

## Méthodologie

Notre recherche répond à un enjeu pragmatique (Van der Maren, 2003) et s'inscrit dans la lignée des études qualitatives interprétatives (Savoie-Zajc, 2011). Bien que le protocole de la « recherche de développement d'objet pédagogique » de Van der Maren (2003), qui comprend six phases (analyse de la demande, cahier des charges, conception de l'objet, préparation et construction, mise au point, implantation), ait servi de cadre méthodologique de la recherche doctorale de Gélinas Proulx (2014), nous n'exposerons, aux fins du présent article, que la méthodologie et les résultats de la phase de la mise au point du stage. Pour cette phase, la collecte et l'analyse des données concernant la mise à l'essai de l'objet pédagogique permettent son amélioration et le dégagement de certains principes (Harvey et Loiselle, 2009). Pour ce faire, nous avons privilégié une démarche qualitative pour recueillir la perception des utilisateurs de l'objet pédagogique contrairement à Van der Maren (2003) qui propose des chaînes évaluatives en essai clinique suivies d'essais statistiques auprès d'eux.

**Tableau 1**
*Synthèse des activités du stage planifiées en lien avec les composantes de la CI*

| Stage interculturel au Maroc   | Composantes de la CI |   |   |
|--|----------------------|---|---|
|  | A <sup>a</sup>       | C | H |
| <b>Avant le séjour au Maroc, au Canada</b>   |                      |   |   |
| <b>1. Formation prédépart pour les stagiaires franco-canadiens</b>   | X                    | X | X |
| Cette formation comprend : des recueils de notes et d'exercices, trois rencontres de groupe en ligne, le jumelage et la correspondance par courriel entre une direction d'école marocaine et un stagiaire franco-canadien. Ces activités visent à apprendre à se connaître, à évaluer leur CI et à répondre à leurs questions. |                      |   |   |
| <b>Pendant le séjour de sept jours au Maroc</b>  |                      |   |   |
| <b>2. Exercices brise-glace</b>  | X                    | X | X |
| Six activités brise-glace visent à instaurer un climat chaleureux et respectueux et à faciliter les premiers échanges entre les stagiaires et aussi entre les directions d'école marocaine et les stagiaires.  |                      |   |   |
| <b>3. Séance d'orientation</b>   |                      | X |   |
| La séance d'orientation avec M. Imad vise à approfondir la compréhension des stagiaires quant aux différents aspects de la vie au Maroc et leur permet de le questionner.  |                      |   |   |
| <b>4. Visites d'écoles marocaines rurale et urbaine</b>  | X                    | X | X |
| Pour découvrir la culture scolaire au Maroc, cinq visites d'écoles marocaines sont organisées.   |                      |   |   |
| <b>5. Ateliers</b>   |                      | X | X |
| Les ateliers de présentation sur des problématiques en administration scolaire sont préparés par les stagiaires et les directions d'école marocaine et donnés entre elles-mêmes pour connaître les problématiques mutuelles.   |                      |   |   |
| <b>6. Parrainage</b>   | X                    | X | X |
| Une journée à l'école de la direction d'école marocaine avec qui les stagiaires sont jumelés est prévue pour vivre la réalité et les enjeux scolaires marocains.   |                      |   |   |
| <b>7. Échanges planifiés</b>   |                      |   | X |
| Des moments de rencontre entre les Marocains et les stagiaires offrent un espace de communication authentique : cérémonie protocolaire, repas entre les stagiaires et les Marocains et fête de départ. Les stagiaires peuvent interagir avec les cinq guides marocains qui accompagnent les groupes.                           |                      |   |   |
| <b>8. Pauses métacognitives</b>  | X                    |   | X |
| Pour favoriser l'(auto)analyse et la réflexion critiques sur les événements vécus au quotidien, les stagiaires sont invités à rédiger un journal de bord.  |                      |   |   |
| <b>9. Activités réflexives entre stagiaires : séance plénière sur des incidents critiques</b>  | X                    |   | X |
| Les séances plénières permettent aux stagiaires d'analyser des incidents critiques, d'exprimer en groupe leurs états d'âme, de formuler des questions et d'échanger sur les activités vécues.  |                      |   |   |
| <b>10. Moments non structurés</b>  |                      | X | X |
| Les stagiaires expérimentent diverses situations : repas à l'extérieur de l'hôtel, déplacements en transport en commun, activités pédagogique-touristiques facultatives au début et à la fin du séjour. Ces moments d'immersion non structurés visent à enrichir les apprentissages culturels.                                 |                      |   |   |
| <b>11. Rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leur école canadienne</b>  |                      |   | X |
| Pour s'assurer que des écoles profitent de l'expérience des stagiaires, ces derniers sont encouragés à communiquer deux fois avec les enseignants et les élèves de leur école à l'aide de la technologie.  |                      |   |   |
| <b>12. Remue-méninges des chocs du retour</b>  | X                    |   | X |
| À la toute fin du séjour, les stagiaires sont informés d'éventuels effets négatifs lors de leur réinsertion au Canada. Cette activité permet aux participants d'expliquer comment ils anticipent leur retour, de verbaliser des attentes réalistes et de s'exprimer sur les changements identitaires produits.                 |                      |   |   |
| <b>Après le séjour au Maroc, au Canada</b>   |                      |   |   |
| <b>13. Formation après le séjour pour les stagiaires franco-canadiens</b>  | X                    | X | X |
| La formation comprend deux rencontres de groupe en ligne pour transférer les apprentissages dans leur contexte scolaire et une correspondance avec une direction marocaine pour maintenir le partenariat.  |                      |   |   |

Note. A = attitudes; C = connaissances; H = habiletés.

## Participants

Le recrutement s'est fait au printemps et à l'automne 2010 par l'entremise : 1) du cours EDU5830 en administration éducationnelle, 2) de la Fédération nationale des conseils scolaires francophones et 3) de l'effet boule de neige. Finalement, sept stagiaires franco-canadiens ont participé au stage de façon volontaire et ils ont consenti à participer à la recherche.

Trois hommes et quatre femmes ont participé au stage et à la recherche. Six occupaient un poste de direction d'école en MFVCL depuis 2 à 16 ans. Parmi elles, deux étaient inscrites au cours EDU5830. Une stagiaire était enseignante en MFVCL depuis quatre ans. Elle étudiait en administration éducationnelle : nous la considérons comme une future direction. Les stagiaires étaient âgés de 29 à 55 ans et trois étaient dans la cinquantaine. Six stagiaires sont nés au Canada; une est née en France et a immigré pendant son enfance. Ils travaillaient au Nouveau-Brunswick, en Ontario, en Saskatchewan et en Alberta. Trois avaient peu d'élèves issus de l'immigration dans leur école (moins de 6 %). Quatre écoles avaient plus de 25 % d'élèves issus de l'immigration et avaient des membres du personnel scolaire qui ont immigré au Canada (entre 10 et 50 %). Si deux stagiaires possédaient peu d'expériences de voyage, cinq en avaient vécu plusieurs.

### *Contexte de la mise à l'essai, formatrices et guides accompagnateurs*

Les trois moments du stage ont été réalisés de septembre 2010 à avril 2011 et le séjour au Maroc a eu lieu du 30 octobre au 5 novembre 2010. Pendant ces trois moments, les deux auteures de cet article ont agi à titre de formatrices et de coordonnatrices du stage. Également, afin d'assurer la sécurité et pour garantir une formation ancrée dans le milieu, les stagiaires ont toujours été accompagnés par un guide accompagnateur marocain. Au total, cinq guides ont échangé avec les participants.

### *Méthodes de collecte et d'analyse des données*

Différents instruments de collecte de données ont été employés avant, pendant et après le séjour au Maroc auprès des stagiaires : 1) deux types de questionnaires d'autoévaluation de leur intelligence culturelle (concept se rapportant à la CI) distribués avant et à la fin du séjour au Maroc, 2) un récit de vie réalisé avant le séjour au Maroc pour décrire leurs expériences interculturelles personnelles et professionnelles antérieures au stage, 3) un journal de bord pour qu'ils notent leurs observations, leurs chocs culturels, etc. durant le séjour au Maroc et 4) deux entrevues semi-dirigées d'environ une heure effectuées à la fin du séjour au Maroc de même qu'après l'ensemble du stage portant sur leur CI et leur appréciation du stage. Un journal de bord de recherche a été rédigé tout au long de la recherche et les documents de planification du stage ont été conservés. Pour analyser les données, nous avons suivi la méthode de l'analyse de contenu de L'Écuyer (1990), soit six étapes : 1) préparation et lectures des verbatim, 2) identification des unités de classification (unité de sens), 3) catégorisation et classification des unités selon un modèle mixte : utilisation de catégories découlant de notre cadre conceptuel (ex. les moments non structurés et les activités structurées proposées aux stagiaires au Maroc découlent du tableau 1) et création de nouvelles catégories issues du matériel analysé (ex. l'engagement des stagiaires et le climat instauré dans le groupe), 4) quantification et traitement statistique (non

réalisée), 5) description des données et 6) interprétation des résultats. Nous avons également utilisé le logiciel NVivo 8 pour faciliter l'analyse.

## Résultats

Dans cette section, nous répondons aux deux questions de recherche portant sur les conditions du stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ. De nos données, ont émergé cinq catégories de conditions du stage qui ont permis le développement de la CI et cinq catégories de conditions qui pourraient améliorer le stage pour favoriser le développement de la CI.

### *Cinq conditions du stage qui développent la CI*

Cinq catégories de conditions du stage ont contribué à développer la CI des stagiaires. L'ordre dans lequel elles sont présentées reflète la fréquence des réponses des participants.

La première condition citée par les participants est : les moments non structurés vécus au Maroc par les stagiaires. D'abord, l'expérience *in situ* (prendre différents moyens de transport, etc.) contribue à les exposer à des situations interculturelles pour réaliser et ancrer des apprentissages. Par le transfert de ces apprentissages, elle leur permet d'inclure les acteurs scolaires issus de l'immigration dans les écoles en MFVCL au Canada. Ensuite, les interactions non planifiées entre les Marocains et les stagiaires influencent chez ces derniers leur motivation à l'apprentissage, le changement de leurs perceptions, leurs connaissances sur différentes cultures et l'utilisation des stratégies d'apprentissage des cultures. Cette condition permet de développer les trois composantes de la CI.

La deuxième condition citée par les participants est l'accompagnement offert aux stagiaires par les formatrices, des guides-accompagnateurs marocains, etc. Premièrement, la formation prédépart a influencé le développement de la composante « connaissances » de la CI. Deuxièmement, la séance d'orientation a permis aux stagiaires de comprendre le système scolaire marocain. Troisièmement, les discussions entre les stagiaires et les formatrices et entre eux pendant le séjour au Maroc ont permis de partager des expériences, des émotions et des chocs culturels; de comparer et de recadrer des perceptions; de se décentrer; de tirer profit des connaissances des autres et de prendre conscience des erreurs interculturelles. Quatrièmement, la présence de cinq guides-accompagnateurs marocains auprès des stagiaires a été bénéfique puisqu'ils ont : 1) transmis des connaissances culturelles et changé des perceptions, 2) modélisé des comportements et 3) instauré un climat de sécurité. Cinquièmement, la réflexion réalisée en groupe ou individuellement après le stage contribue : à prendre conscience du cheminement réalisé, à maintenir vivants les apprentissages réalisés au Maroc et à transférer les connaissances à leur milieu scolaire. Sixièmement, les questionnaires d'autoévaluation ont permis aux stagiaires de favoriser la réflexion sur leur cheminement. En somme, la condition « accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc par différents intervenants » est essentielle, car elle développe des indicateurs dans les trois composantes de la CI des AGDÉ.

Les participants ont nommé comme troisième condition les six activités structurées. Les exercices brise-glace, en plus de permettre de tisser des liens entre les individus, ont permis aux stagiaires de constater diverses réactions des directions d'école marocaine. Le parrainage proposé au Maroc est une

situation authentique qui amène les stagiaires à vivre individuellement des situations interculturelles. Les moments d'échanges planifiés entre les participants marocains et les stagiaires permettent de développer les trois composantes de la CI. Le fait d'avoir interagi avec des Marocains ayant un statut égal à eux, celui de direction d'école, stimule aussi les échanges et favorise le rapprochement interculturel. Les visites d'écoles marocaines permettent d'acquérir des connaissances sur l'enseignement scolaire marocain et elles sont préalables au parrainage. Les ateliers proposés au Maroc par les stagiaires sont une occasion pour eux de s'adapter et de faire des liens avec la réalité marocaine. Les ateliers offerts par des Marocains ont permis aux stagiaires d'en apprendre davantage sur leur réalité scolaire. Les rendez-vous en ligne entre les stagiaires et leurs communautés scolaires au Canada ont permis à une stagiaire de sensibiliser les administrateurs de son conseil scolaire aux besoins des écoles marocaines en matière de ressources francophones. Pour les stagiaires ayant peu d'élèves issus de l'immigration dans leur école, cette activité ouvre leurs communautés à la diversité. En somme, les activités structurées permettent de développer les trois composantes de la CI des AGDÉ.

La quatrième condition mentionnée par les participants est l'engagement des stagiaires et le climat instauré dans le groupe. Premièrement, les stagiaires ont évoqué la dynamique de groupe positive pendant le stage. Bien sûr, le fait d'être en groupe peut apporter différents bénéfices comme le partage d'expériences et d'assurer la sécurité des stagiaires. Deuxièmement, il est possible de développer sa CI si les participants font preuve d'engagement personnel et d'ouverture. Troisièmement, le stage fait vivre des émotions ce qui a un impact sur : le développement de la CI, l'engagement et la capacité de rétention des apprentissages. Quatrièmement, l'accueil chaleureux des Marocains favorise le développement de la CI des stagiaires et influence leur sentiment d'autoefficacité. Par contre, la CI se construit également lors de situations problématiques et complexes.

En dernier lieu, il semble que la CI se développe selon les stagiaires s'ils ressentent le besoin de la développer, et ce, en fonction de deux facteurs extrinsèques : 1) l'engagement d'un conseil scolaire (encouragements, soutien financier et supervision) dans le projet de formation interculturelle des AGDÉ, 2) le fait que les AGDÉ réalisent qu'elles vivent dans un pays ayant une forte proportion d'immigrants.

Nous avons cerné cinq conditions du stage perçues par les stagiaires qui ont contribué à développer leur CI. Maintenant, voyons celles à mettre en place pour l'améliorer selon leur perception.

### ***Cinq conditions pour améliorer le stage interculturel***

Les stagiaires proposent cinq conditions pour améliorer le stage qui favoriseraient le développement de leur CI. L'ordre dans lequel elles sont présentées reflète aussi la fréquence des réponses des participants.

Pour la première condition, les stagiaires proposent d'offrir plus de moments non structurés au Maroc. Les visites pédagogique-touristiques facultatives devraient être intégrées aux journées du stage et des activités extrascolaires avec la direction d'école marocaine pourraient être proposées. Ces « moments non structurés » peuvent servir à créer des liens avec ses collègues pour instaurer une dynamique de groupe positive. Enfin, la composante « connaissances » de la CI serait développée par ces moments qui permettent de mieux comprendre la dynamique sociale, religieuse, politique, historique, etc. d'un pays.

La deuxième condition réfère à l'accompagnement offert aux stagiaires au Canada et au Maroc. Premièrement, il faudrait parfaire la formation prédépart : clarifier les attentes du stage, améliorer le matériel (lectures, capsules vidéo, etc.) et proposer la réalisation d'une entrevue avec un Marocain au Canada tout comme l'inclusion d'activités d'introspection et des études de cas. Deuxièmement, ils proposent de jumeler deux stagiaires ensemble pendant le stage, entre autres, pour confronter leurs perceptions lors du parrainage et augmenter l'entraide au sein d'un conseil scolaire lors du retour au Canada. Troisièmement, l'animation et l'encadrement offerts par les formatrices pourraient être peaufinés par une meilleure gestion du temps, en offrant plus d'options aux stagiaires, en les référant constamment aux objectifs du stage et en offrant un accompagnement plus individualisé pour tenir compte de leurs besoins. Quatrièmement, les stagiaires proposent d'améliorer la formation après le séjour au Maroc : ils n'avaient pas été informés au préalable de certaines composantes de cette formation, le plan de gestion n'est pas parfaitement adapté à la réalité des écoles et le lien avec des Marocains n'a pas été maintenu. Cinquièmement, il importe d'encadrer la communication avec les TIC entre les stagiaires et les directions d'école marocaine : en proposant des sujets de discussion, en modifiant l'horaire de l'activité et en offrant un soutien technique aux directions marocaines. Les résultats de la recherche montrent qu'il importe d'améliorer l'accompagnement des stagiaires au Maroc et au Canada pour développer davantage leur CI.

Une troisième condition citée par les stagiaires renvoie aux activités structurées. D'abord, il faudrait bonifier la journée de parrainage en diversifiant les lieux de rencontre, en augmentant le temps alloué à l'activité et en proposant des activités spécifiques à réaliser (visite de quartier et de classes, participation à une séance d'enseignement). Ensuite, la journée d'ateliers devrait permettre d'accroître la participation des directions d'école marocaine. Un participant suggère que les stagiaires conçoivent une présentation en coopération avec les directions marocaines. En outre, l'activité « rendez-vous en ligne avec leur école » pourrait être davantage encadrée (outils de soutien technique et gestion du temps), car quatre stagiaires n'ont pas vécu cette activité. De plus, les pauses métacognitives pourraient être améliorées : en respectant le temps fixé à l'horaire pour l'écriture du journal, en différenciant le format (dans un cahier, à l'ordinateur, par enregistrement audio), en n'obligeant pas les stagiaires à le remettre à la fin du stage. Enfin, en ce qui concerne la fête de départ, des participants proposent que les stagiaires et les directions d'école marocaine créent une présentation artistique commune. Tout compte fait, les activités structurées devraient être améliorées pour favoriser le développement de la CI des AGDÉ.

Une quatrième condition concerne des aspects technico-pratiques. Les stagiaires suggèrent de planifier un séjour plus long. Cependant, étant donné qu'un séjour de sept jours semble avoir eu un impact positif sur le développement de leur CI et puisqu'il est peu souhaitable que les directions s'absentent longtemps de leur école, nous proposons d'ajouter une seule journée au séjour. Qui plus est, les stagiaires demandent de reconsidérer le choix du pays. Certains suggèrent d'orienter le stage en Afrique subsaharienne d'où sont originaires plusieurs élèves de leur école. Alors que d'autres suggèrent de rester au Maroc.

Une dernière condition a trait à la conception de projets à long terme. Des stagiaires croient qu'ils devraient élaborer un projet de développement international pour parfaire les compétences pédagogiques des enseignants et des directions d'école marocaine et leur venir en aide sur le plan matériel. Le fait d'être capable de développer un projet d'entraide démontrerait selon eux leur CI. De surcroît, des

stagiaires suggèrent de faire venir les directions d'école marocaine dans les écoles canadiennes afin de réaliser un réel échange interculturel. Nous sommes d'avis que ces suggestions sont louables, car elles démontrent l'empathie des stagiaires, leur désir de combattre les injustices et leur reconnaissance envers les Marocains qui les ont reçus, mais que la conjoncture économique les rend peu réalistes.

## Discussion

À la lumière de ces résultats, nous proposons sept conditions essentielles d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. La première porte sur les objectifs du stage qui devraient être définis et divulgués aux participants, ce qui rejoint les propos d'Abdallah-Pretceille (2011) : les échanges culturels doivent « [...] être soutenus par un véritable projet éducatif élaboré à partir d'objectifs éducatifs [...] » (p. 102). La deuxième condition porte sur les activités structurées, non structurées et d'accompagnement. Nous estimons que c'est l'ensemble des activités du stage (tableau 1) qui développent la CI et c'est leur diversité qui rejoint les besoins des stagiaires, ce dont les formateurs doivent se préoccuper (Landis et al., 2004). La troisième condition est en lien avec le nombre de stagiaires qui devrait être tout au plus de dix (Barden et Cashwell, 2013). Les stagiaires peuvent davantage développer leur CI s'ils s'engagent pleinement dans le stage, c'est-à-dire : accepter de vivre une expérience de groupe, être ouverts à l'encadrement des accompagnateurs, avoir la volonté de participer aux activités (Landis et al., 2004) et tolérer l'ambiguïté tout au long du stage (objectifs, situations) (Deardorff, 2009). Enfin, le fait que les stagiaires ressentent le besoin de développer leur CI contribue certainement à accroître leur engagement vis-à-vis du stage (Earley et Mosakowski, 2004). La quatrième condition a trait à l'ensemble des acteurs de l'éducation du pays d'immersion. Tant les stagiaires que les hôtes du pays visité sont invités à faire preuve d'adaptation. D'ailleurs, l'interculturel implique une adaptation et une transformation de part et d'autre des interlocuteurs (Camilleri, 1999). Aussi, l'engagement des directions d'école du pays visité aux activités du stage est nécessaire. La cinquième condition évoque les trois types d'accompagnateurs qui sont recommandés pour développer le stage, encadrer les stagiaires dans le développement de leur CI et éviter qu'ils utilisent des mécanismes d'exclusion. Le formateur franco-canadien, considéré comme un expert, devrait utiliser divers outils (récit de vie, questionnaire, etc.) pour effectuer un suivi auprès des stagiaires, pour offrir un soutien émotif et pour individualiser l'accompagnement (Landis et al., 2004). Quant aux partenaires du pays d'immersion (contact professionnel et guides-accompagnateurs), une grande place pourrait leur être laissée dans l'animation du stage. La sixième condition, soit le maintien d'un climat positif (entraide, collaboration et coopération) entre les stagiaires et vis-à-vis des accompagnateurs et des directions d'école du pays visité, est vitale (Pettigrew et al., 2011; Wang, 2000). En outre, dans le pays d'immersion, les stagiaires doivent évoluer dans un environnement sécuritaire, ce qui n'empêche pas de vivre des émotions. Enfin, le climat positif sera préservé si les stagiaires acceptent les imprévus et s'en servent pour apprendre. La septième condition porte sur le soutien des milieux éducatifs. Des facultés d'éducation peuvent soutenir le stage en l'offrant au sein d'un cours crédité en administration scolaire consacré à la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse en milieu scolaire pour développer la CI des AGDÉ, en y allouant des ressources humaines et matérielles et en offrant des bourses aux stagiaires. Cependant, le cours en contexte de formation formel devrait être recommandé, mais ne devrait pas être obligatoire pour participer au stage qui s'inscrit dans un contexte informel. Les conseils scolaires peuvent également encourager la participation des directions au stage par un appui verbal et financier (Dinnan, 2009).

Finalement, nous proposons un modèle hypothétique de sept conditions essentielles et interreliées qui devraient être déployées avant, pendant et après un séjour de huit jours dans un autre pays pour maximiser le développement de la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada (figure 1). L'interrelation des conditions est représentée par l'anneau qui relie sept boîtes. Ces conditions s'appliquent aux trois moments du stage (avant, pendant et après un séjour dans un autre pays) qui sont représentés par des rectangles pointillés. En guise d'exemple, les objectifs définis et divulgués (première condition) doivent l'être dans les trois moments du stage afin d'orienter la pratique réflexive des stagiaires : réflexion « pour », « dans » et « sur » l'action. Par ailleurs, l'accueil et l'engagement des acteurs du pays visité (quatrième condition) sont nécessaires dans ces trois moments, car des activités les impliquant sont prévues (tableau 1).

### STAGE INTERCULTUREL À L'INTERNATIONAL

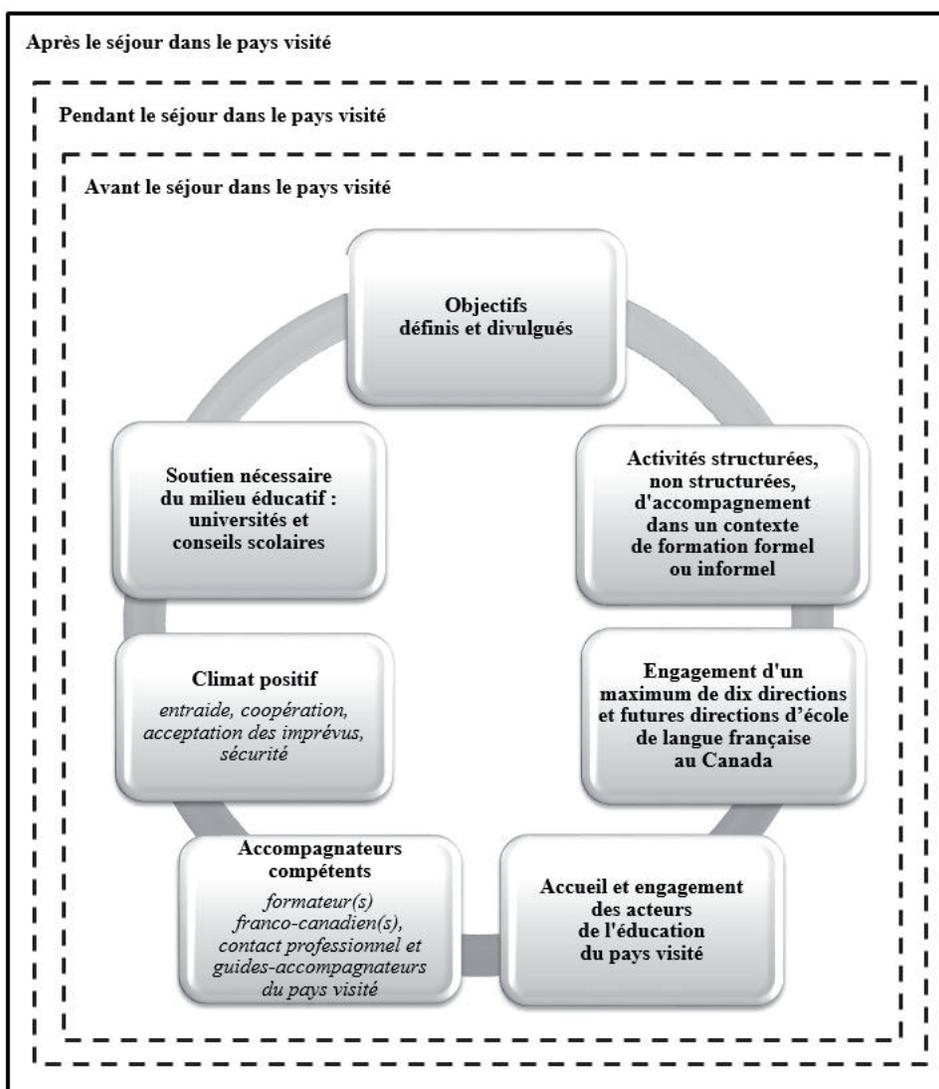


Figure 1

*Modèle hypothétique des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ du Canada en MFVCL (tiré de Gélinas Proulx, 2014, p. 261).*

Enfin, nous souhaitons revenir sur le fait que le stage soit « à l'international ». En fait, même s'il est pertinent de vivre une expérience interculturelle au Canada (Steinbach, 2016), nos résultats montrent qu'une expérience internationale favorise aussi le développement de la CI. Les activités qui sont impossibles d'expérimenter au Canada (visites d'école, parrainage, etc.) et qui sont des situations d'intégration significatives semblent développer cette compétence (Roegiers et De Ketele, 2000). De plus, les participants peuvent observer des pratiques culturelles dans leur contexte d'origine (Camilleri, 1999). Enfin, le dépaysement permet de se décentrer et de suspendre ses référents ethnocentriques. Donc, le stage « à l'international » est approprié pour développer la CI des AGDÉ. Toutefois, il demeure pertinent de considérer d'autres pays que le Maroc. D'une part, un stage dans un pays musulman comme le Liban ou l'Égypte peut se révéler utile vu le nombre élevé d'immigrants de ces pays au Canada (Houle et Corbeil, 2010) et pour développer des connaissances et des attitudes positives vis-à-vis de l'islam afin de contrer l'islamophobie qui sévit en Occident (Love, 2015).

## Conclusion

Notre recherche a permis d'établir des conditions d'un stage interculturel à l'international pour développer la CI des AGDÉ en MFVCL au Canada. Si peu de formations sont actuellement offertes aux AGDÉ, notre modèle d'un stage interculturel comble un vide, car aucune formation à l'international pour développer la CI ne semble exister pour les AGDÉ en MFVCL.

Malgré les retombées positives, il demeure que de futures recherches devraient être menées pour valider notre modèle hypothétique, tout en limitant certains biais. Effectivement, notre étude comporte des limites : certaines activités planifiées n'ont pas été vécues comme prévu. De plus, une des formatrices était aussi la chercheuse et les directions d'école pouvaient se sentir privilégiées de participer à la première édition d'un stage interculturel offert par la faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa. Ainsi deux facteurs ont pu influencer les résultats : la désirabilité sociale et l'effet Hawthorne.

Enfin, il va de soi que le contexte économique actuel au Canada peut freiner les conseils scolaires à financer les directions d'école à vivre une formation axée sur l'immersion. Toutefois, il s'avère essentiel de trouver des moyens pour pallier cet enjeu afin de favoriser le développement de la CI des AGDÉ pour assurer dans les écoles l'inclusion de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse incarnée, entre autres, par les élèves, leurs parents et leurs enseignants.

## Remerciements

Nous remercions le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, le ministère de la Formation et des Collèges et Universités de l'Ontario et l'Association des universités de la francophonie canadienne pour leur contribution financière.

## Références

- Abdallah-Preteille, M. (2011). *L'éducation interculturelle* (3<sup>e</sup> éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Barden, S. M. et Cashwell, C. S. (2013). Critical factors in cultural immersion: A synthesis of relevant literature. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 35(4), 286-297. <http://dx.doi.org/10.1007/s10447-013-9183-y>
- Bouchamma, Y. (2009). *Francisation, scolarisation et socialisation des élèves immigrants en milieu minoritaire francophone du Nouveau-Brunswick : quels défis et quelles perspectives?* (Série de documents de recherche n° 21).
- Bouchamma, Y. (2016). Les compétences des directions d'école en matière de diversité ethnoculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique*. (p. 128-132). Anjou, QC : Fidès Éducation.
- Brown, K. M. (2004). Leadership for social justice and equity: Weaving a transformative framework and pedagogy. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 77-108. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x03259147>
- Bustamante, R. M., Nelson, J. A. et Onwuegbuzie, A. J. (2009). Assessing schoolwide cultural competence: Implications for school leadership preparation. *Educational Administration Quarterly*, 45(5), 793-827. <http://dx.doi.org/10.1177/0013161x09347277>
- Camilleri, C. (1999). Principes d'une pédagogie interculturelle. Dans J. Demorgon et E. M. Lipiansky (dir.), *Guide de l'interculturel en formation : comprendre pour agir* (p. 208-214). Paris : Retz.
- Deardorff, D. K. (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Dinnan, P. J. (2009). *The effects of a short-term cultural immersion experience to Mexico on school leaders* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (3410723)
- Earley, P. C. et Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82, 139-146.
- Fry, G. W. (2015). Educational intercultural leadership. Dans J. M. Bennett (dir.), *The SAGE Encyclopedia of Intercultural Competence* (p. 281-284). Thousand Oaks, CA : Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483346267.n99>
- Gardiner, M. E. et Enomoto, E. K. (2006). Urban school principals and their role as multicultural leaders. *Urban Education*, 41(6), 560-584. <http://dx.doi.org/10.1177/0042085906294504>
- Gélinas Proulx, A. (2014). *Modèles hypothétiques de la compétence et d'une formation interculturelles pour des directions et futures directions d'école de langue française au Canada* (Thèse de doctorat, Université d'Ottawa). Repéré à <http://www.ruor.uottawa.ca/fr/handle/10393/30655>
- Gélinas Proulx, A., IsaBelle, C. et Meunier, H. (2014). Compétence des nouvelles directions d'école de langue française au Canada pour la gestion inclusive de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. *Alterstice*, 4(1), 73-88. Repéré à [https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/G%E9linas\\_Alterstice4%281%29/pdf](https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/G%E9linas_Alterstice4%281%29/pdf)
- Gouvernement du Royaume du Maroc. (2006). *Portail du Maroc*. Repéré à <http://www.maroc.ma/fr>
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28(2), 95-117. Repéré à [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition\\_reguliere/numero28\(2\)/harvey\(28\)2.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero28(2)/harvey(28)2.pdf)
- Hoff, D. L., Yoder, N. et Hoff, P. S. (2006). Preparing educational leaders to embrace the "public" in public schools. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 239-249. <http://dx.doi.org/10.1108/09578230610664832>
- Houle, R. et Corbeil, J.-P. (2010). *Portrait statistique de la population immigrante de langue française à l'extérieur du Québec (1991 à 2006)*. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/89-641-x/89-641-x2010001-fra.pdf>
- IsaBelle, C., Lapointe, C., Bouchamma, Y., Clarke, P., Langlois, L. et Leurebourg, R. (2008). Contextes de formation chez les directions d'écoles francophones au Canada. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 2(1), 1-20. Repéré à <http://fr.copian.ca/biblio/recherche/raa/contextes/contextes.pdf>

- Jackson, B. L. (2001). *Exceptional and innovative programs in educational leadership*. Document commandé pour le Meeting of the National Commission for the Advancement of Educational Leadership Preparation, Racine, WI.
- Landis, D., Bennett, J. M. et Bennett, M. J. (2004). *Handbook of intercultural training* (3<sup>e</sup> éd.). Thousand Oaks, CA : Sage.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthode de l'analyse développementale de contenu : méthode GPS et concept de soi*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (dir.) (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Guérin.
- Love, E. (2015). Islamophobia in the West: Measuring and explaining individual attitude. *Contemporary Sociology: A Journal of Reviews*, 44(2), 213-215. <http://dx.doi.org/10.1177/0094306115570271x>
- Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada. (2009, 28 août). *Conseils aux voyageurs : Maroc*. Ottawa, ON : Ministère des Affaires étrangères et du Commerce international du Canada.
- Ouellet, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U. et Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 271-280. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijintrel.2011.03.001>
- Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et sociétés*, (33), 185-202. <http://dx.doi.org/10.3917/es.033.0185>
- Roegiers, X. et De Ketele, J.-M. (2000). *Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3<sup>e</sup> éd., p. 123-147). Saint-Laurent, QC : ERPI.
- Steinbach, M. (2016). Les échanges interculturels pour promouvoir la compétence interculturelle. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 134-137). Anjou, QC : Fidès Éducation.
- Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie : des modèles pour l'enseignement* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck Université.
- Wang, C.-Y. (2000). Establishing a productive climate for adult learning in the small instructional group. *Performance Improvement*, 39(5), 13-17. <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4140390508>
- Young, B. L., Madsen, J. et Young, M. A. (2010). Implementing diversity plans: Principals' perception of their ability to address diversity in their schools. *NASSP Bulletin*, 94(2), 135-157. <http://dx.doi.org/10.1177/0192636510379901>

## Pour citer cet article

- Gélinas Proulx, A. et IsaBelle, C. (2017). Stage à l'international : conditions pour développer la compétence interculturelle de directions d'école de langue française au Canada. *Formation et profession*, 25(2), 65-78. <http://dx.doi.org/10318162/fp.2017.378>