

# Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation

## Pedagogical intervention and ethnocultural diversity: Theorization of teacher narratives about their practices, and training challenges

## Intervención pedagógica y diversidad etnocultural: teorización de relatos de prácticas de maestros y maestras, y retos de la formación

Geneviève Audet

Volume 46, Number 2, Fall 2018

Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du  
personnel des milieux éducatifs

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1055563ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1055563ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Audet, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle :  
théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de  
formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 92–108.  
<https://doi.org/10.7202/1055563ar>

Article abstract

In a study focusing on pedagogical intervention in a context of ethnocultural diversity and from the perspective of existing practices (Audet, 2006, 2011), narratives (Desgagné, 2005) were collected from teachers and preschool teachers about their pedagogical practices. The analysis of these narratives allowed us to theorize the ways in which (Schön, 1983, 1987) teachers take ethnocultural diversity into account in their pedagogical interventions. A second project subsequently led to the reinvestment of these narratives into initial teacher training in the spirit of the case method (Mucchielli, 1968, Passeron and Revel, 2005). After we address how the use of a methodology based on practice narratives led to perceiving the pedagogical intervention in the context of diversity and then reveal the results of the analysis, the details of the experiment will be specified. In conclusion, we will discuss two challenges inherent in the reuse of such narratives in initial teacher training, the objective being to encourage the students to take ownership of the know-how of the teachers who originally shared these practice narratives.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>

# Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation

## Citer cet article :

AUDET, G. (2018). Intervention pédagogique et diversité ethnoculturelle : théorisation de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants, et défis de formation. *Éducation et francophonie*, 46(2), 92-108.

**Geneviève AUDET**

Université du Québec à Montréal, Québec, Canada

## RÉSUMÉ

Dans une recherche qui s'est attachée à étudier l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle par l'angle des pratiques existantes (Audet, 2006, 2011), des récits de pratique (Desgagné, 2005) ont été recueillis auprès d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire. L'analyse de ces récits a permis de théoriser leur savoir-agir (Schön, 1983, 1987) en lien avec leur manière de prendre en compte la diversité ethnoculturelle dans leur intervention pédagogique. Un deuxième projet a par la suite permis d'expérimenter un réinvestissement de ces récits en formation initiale à l'enseignement, dans l'esprit de la méthode des cas (Mucchielli, 1968; Passeron et Revel, 2005). Après avoir abordé en quoi le choix d'avoir privilégié une méthodologie par récits de pratique a permis l'émergence d'une certaine conception de l'intervention pédagogique en contexte de diversité et avoir exposé les résultats de l'analyse, les détails de l'expérimentation menée seront précisés. Deux défis inhérents à une réutilisation de tels récits en formation initiale à l'enseignement, avec

l'objectif de favoriser l'appropriation «pour soi» des étudiantes et des étudiants du savoir-agir du personnel enseignant dont témoignent ces récits de pratique, seront finalement discutés.

---

## ABSTRACT

### **Pedagogical intervention and ethnocultural diversity: Theorization of teacher narratives about their practices, and training challenges**

Geneviève AUDET, University of Quebec in Montreal, Quebec, Canada

In a study focusing on pedagogical intervention in a context of ethnocultural diversity and from the perspective of existing practices (Audet, 2006, 2011), narratives (Desgagné, 2005) were collected from teachers and preschool teachers about their pedagogical practices. The analysis of these narratives allowed us to theorize the ways in which (Schön, 1983, 1987) teachers take ethnocultural diversity into account in their pedagogical interventions. A second project subsequently led to the reinvestment of these narratives into initial teacher training in the spirit of the case method (Mucchielli, 1968, Passeron and Revel, 2005). After we address how the use of a methodology based on practice narratives led to perceiving the pedagogical intervention in the context of diversity and then reveal the results of the analysis, the details of the experiment will be specified. In conclusion, we will discuss two challenges inherent in the reuse of such narratives in initial teacher training, the objective being to encourage the students to take ownership of the know-how of the teachers who originally shared these practice narratives.

---

## RESUMEN

### **Intervención pedagógica y diversidad etnocultural: teorización de relatos de prácticas de maestros y maestras, y retos de la formación**

Geneviève AUDET, Universidad de Quebec en Montreal, Quebec, Canadá

En una investigación que se proponía estudiar la intervención pedagógica en un contexto de diversidad etnocultural desde la perspectiva de las prácticas existentes (Audet, 2006, 2011), se compilaron los relatos de prácticas (Desgagné, 2005) provenientes de maestros y maestras de preescolar. El análisis de dichos relatos permitió teorizar el saber-actuar (Schön, 1983, 1987) relacionado con su manera de tomar en consideración la diversidad etnocultural en su intervención pedagógica. En un segundo proyecto se pudo experimentar una re-inversión de los relatos en formación básica en enseñanza, inspirados por el método de caso (Mucchielli, 1968; Passeron et Revel, 2005). Después de haber abordado cómo el hecho de haber optado por

una metodología de relatos de prácticas permitió el surgimiento de una determinada concepción de la intervención pedagógica en contexto de diversidad y haber expuesto los resultados del análisis, se especificaran los detalles de la experimentación realizada. Finalmente discutiremos dos retos inherentes a la reutilización de tales relatos en formación básica, con el fin de favorecer la apropiación «para sí-mismos» de los estudiantes del saber-actuar del personal docente cuyo testimonio quedo plasmado en las narraciones de prácticas.

---

## Introduction

Au Québec, comme dans d'autres contextes, l'intégration des personnes immigrantes et les relations interethniques soulèvent des défis complexes qui ne sont pas sans influencer les attitudes et les comportements des décideurs et du personnel enseignant (Bakhshaei, 2013; Thamin, Combes et Armand, 2013). Dans un contexte de diversité croissante, le gouvernement du Québec avance que l'école québécoise devrait jouer un rôle «d'agent de cohésion» en favorisant l'apprentissage du vivre-ensemble et le développement d'un sentiment d'appartenance à la collectivité (Ministère de l'Éducation, 2001a), visée réitérée récemment dans la Politique de la réussite éducative *Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir* (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017a). C'est maintenant 28 % des élèves québécois qui sont issus de l'immigration, de première ou de deuxième génération (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur, 2017b). L'île de Montréal continue à en recevoir la majorité, mais elle est de plus en plus talonnée par les banlieues, alors que, dans d'autres régions, cette présence, jusqu'à tout récemment plutôt marginale, connaît une croissance constante. L'expertise développée par le personnel enseignant pour prendre en compte cette diversité ethnoculturelle est à géométrie variable (Mc Andrew, Audet et Bakhshaei, 2016), tout comme la formation initiale à cet égard, qui est marquée par des disparités selon le programme auquel se destinent les futurs enseignantes et enseignants ainsi que l'université qu'ils fréquentent (Larochelle-Audet, Borri-Anadon, Mc Andrew et Potvin, 2013).

Dans cet article, les résultats d'une analyse de récits de pratique d'enseignantes et d'enseignants ayant permis de théoriser leur savoir-agir (Schön, 1983, 1987) en lien avec leur manière de prendre en compte la diversité ethnoculturelle dans leur intervention pédagogique seront d'abord présentés. Un réinvestissement de ces récits et de la théorisation en ayant émergé, expérimenté en formation initiale à l'enseignement dans l'esprit de la méthode des cas (Mucchielli, 1968; Passeron et Revel, 2005), sera par la suite présenté, et les défis inhérents à un tel dispositif seront finalement discutés.

## PROBLÉMATIQUE

Depuis près de quarante ans, de l'éducation interculturelle (Conseil supérieur de l'éducation, 1983, 1987, 1993, 1998) à l'éducation à la citoyenneté (Ministère de l'Éducation, 1997, 2006), les discours officiels en matière d'éducation s'attachent à prescrire aux milieux scolaires québécois des orientations afin de les guider dans l'intégration scolaire des élèves issus de l'immigration et dans l'initiation de tous les élèves à l'ouverture à la diversité et à l'apprentissage du vivre-ensemble (Mc Andrew et Audet, 2018; Mc Andrew *et al.*, 2016). Le rôle du personnel enseignant à cet égard a également été maintes fois réaffirmé (Ministère de l'Éducation, 1998, 2006; Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur 2017a), mais, au-delà des prescriptions des discours officiels, de quel savoir-agir témoigne le personnel enseignant en contexte de diversité ethnoculturelle? Quelles pratiques a-t-il développées à cet égard?

Par ailleurs, malgré la reconnaissance du rôle central du personnel enseignant dans l'intégration des élèves issus de l'immigration et dans la mise en œuvre de l'éducation interculturelle (Ministère de l'Éducation, 1998), le référentiel ministériel québécois des douze compétences professionnelles qui structure les programmes universitaires de formation à l'enseignement ne contient pas de compétence spécifique qui vise-rait à préparer le personnel enseignant en ce sens (Ministère de l'Éducation, 2001b). Devant cette absence, un groupe de travail composé de professeures et de professeurs d'universités québécoises contribuant à l'enseignement sur ces thèmes en formation initiale à l'enseignement a formalisé une compétence dite «interculturelle et inclusive» en déterminant des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être essentiels attendus du futur personnel enseignant (Potvin *et al.* 2015, p. 12).

S'il s'agit sans contredit d'une avancée, il y a tout de même lieu de se poser la question de la formation à l'intervention pédagogique en contexte de diversité. Comment, en tant que formatrice du futur personnel enseignant, mieux permettre qu'il se sente compétent à intervenir en milieu pluriethnique et à favoriser le vivre-ensemble de tous les élèves? Cet article souhaite contribuer à la réflexion sur la formation initiale à l'enseignement en présentant d'abord les résultats d'un projet qui souhaitait reconstruire et théoriser le savoir-agir d'enseignantes et d'enseignants à partir de récits de pratique (Audet, 2006, 2011) et en discutant ensuite des défis ayant émergé lors de l'expérimentation d'un dispositif de formation à partir de ces mêmes récits dans le cadre d'un deuxième projet.

## CADRE THÉORIQUE

On oublie souvent que les cultures sont véhiculées par des individus, que la culture n'est pas une entité qui transcende les gens, mais qu'elle est plutôt le produit de ceux-ci (Abdallah-Pretceille, 2017). Ainsi, c'est dans la relation que les cultures

prennent sens, qu'elles se définissent véritablement puisque, dans de telles situations, ce n'est pas à des cultures dans leur intégralité qu'on a affaire, mais plutôt à des fragments de celles-ci, fragments qui se donnent à voir différemment selon les contextes et les individus. Le rapport à l'Autre, à l'altérité, prend toute son importance et, en ce sens, la conceptualisation théorique du rapport à l'Autre en contexte hétérogène d'Abdallah-Pretceille (1996, 2017), qui sera appelé ici, à l'instar de l'auteure, le paradigme de l'altérité, est éclairante.

Partant du constat que l'hétérogénéité culturelle constitue désormais la norme dans la société contemporaine (Amselle, 2011; Appadurai, 2001; Augé, 1997; Balandier, 2001), Abdallah-Pretceille a développé une conception de l'interculturel dans laquelle l'individu est un producteur de sa culture plutôt que d'en être uniquement le produit. Dans cette perspective, on passe de la culture en tant que système régissant les individus à la culture mise en scène qu'un acteur utilise pour communiquer quelque chose, puisque lui est reconnue une capacité d'action lorsque vient le temps de choisir ses groupes de référence et d'appartenance (Camilleri, Karstersztein, Lipianski, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1999). Il ne devient alors possible d'appréhender autrui qu'en entrant dans une relation intersubjective avec lui. C'est l'apprentissage de la relation à l'Autre, à l'altérité, qui devient la pierre angulaire de l'interculturel, et non pas l'apprentissage de la culture dans laquelle on inscrit cet Autre; la reconnaissance de l'Autre comme sujet, dont une des caractéristiques est d'appartenir à une autre culture, plutôt que la connaissance de sa culture.

Notre projet doctoral a documenté un aspect pratique du paradigme de l'altérité, l'altérité «en acte», auprès d'enseignantes et d'enseignants du préscolaire. Ce travail suppose, à l'instar de Giddens (1987), de s'inscrire dans une conception des praticiens comme acteurs «compétents», qui détiennent un «pouvoir d'action», un pouvoir d'agir sur les structures et dont le point de vue mérite d'être pris en compte.

Dans l'épistémologie du savoir professionnel qu'il propose, Schön (1994, 1996) s'est penché sur l'étude d'un savoir qui ne s'enseigne pas, mais qui se construit au contact des situations problématiques de la vie quotidienne. Ce savoir se construit à travers la «conversation réflexive» des praticiennes et des praticiens avec la situation (Schön, 1994, 1996), c'est-à-dire lorsqu'ils sont placés en situation de résoudre un problème (réflexion en cours d'action) ainsi que lorsqu'ils font un retour sur leur action (réflexion sur l'action). Le savoir-agir professionnel correspond à ce savoir qu'ils développent dans l'action à travers les jugements posés sur les situations problématiques avec lesquelles ils doivent composer. Schön (1983, 1987) parle de ce savoir comme d'un «répertoire d'actions et de compréhensions qui s'enrichit avec l'expérience de la pratique». Giddens (1987) parle du «contrôle réflexif» que se construit tout acteur social à travers la façon qu'il a de composer avec les situations du quotidien. C'est à travers ce processus de problématisation et de délibération qu'il développe son jugement en situation, son savoir-agir professionnel (Le Boterf, 2000). Des travaux récents ont montré le potentiel de documenter ce savoir à caractère

délibératif, chez le personnel enseignant, en tant qu'il mobilise, au cœur de l'acte éducatif, une «intelligence de l'agir» de la praticienne et du praticien (Gomez, 2007; Lantheaume, 2007). C'est ce savoir-agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle que les enseignantes et les enseignants ont explicité, plus particulièrement autour de la relation à l'Autre «d'une autre culture».

## DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE ET D'ANALYSE

Afin d'avoir accès au savoir-agir des enseignantes et des enseignants, des récits de pratique (Desgagné, 2005) ont été recueillis. La sollicitation s'enracinait dans un événement singulier lié à leur vie professionnelle, événement qu'ils ont été invités à narrer en livrant du même coup les méandres de leur pensée délibérative autour de leur manière de composer avec ce qui arrive pour faire en sorte que la situation se dénoue, donnant ainsi accès à leur jugement en situation. Les 20 récits ont été recueillis auprès de 19 membres du personnel enseignant au préscolaire (18 femmes et 1 homme), qui provenaient de 18 écoles différentes, toutes situées dans les régions de Montréal et de Québec. Une enseignante a participé aux deux temps du recrutement.

L'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967; Paillé, 1994) conduite, qui a su concilier, d'une part, l'approche théorique du paradigme de l'altérité, qui propose une vision optimale d'envisager le rapport à l'Autre dans une relation intersubjective, et, d'autre part, une posture compréhensive à l'égard des pratiques du personnel enseignant, a mené à proposer un ordonnancement des récits en sept jalons, en progression vers un *idéaltype* d'engagement du personnel enseignant envers l'enfant d'une autre culture. À noter qu'*idéaltype* est entendu ici au sens wébérien (Weber, 1971), c'est-à-dire comme une manière *idéale* d'envisager l'engagement du personnel enseignant envers l'enfant d'une autre culture.

Puisque certains récits tendaient plus que d'autres vers une relation intersubjective (rapport à l'Autre), et que certains témoignaient d'un sentiment de compétence (rapport à l'agir) plus assumé que d'autres, un agencement de ceux-ci en fonction d'un certain *idéaltype* a permis de tenir compte de cette hiérarchisation émergente sans avoir à mettre de côté certains récits. Cet ordonnancement tient ainsi compte des deux ancrages de l'altérité «en acte»: le rapport à l'agir et le rapport à l'Autre «d'une autre culture». En effet, les récits n'ont pas été appréciés seulement en fonction du paradigme de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 2017), mais aussi, et simultanément, en fonction d'un «engagement» du personnel enseignant dans le problème en vue de le résoudre, au sens où l'entend Giddens (1987), c'est-à-dire d'un certain «sentiment de compétence» qu'il se reconnaît et duquel découle le «pouvoir d'action» qu'il s'accorde.

## RÉSULTATS

Un aperçu des sept jalons de notre théorisation de l'altérité en acte est présenté ici. Du premier au septième jalon, c'est-à-dire à travers leur progression de plus en plus prononcée vers un idéaltype, ces sept jalons rendent compte de la logique du personnel enseignant. Ils sont présentés à travers des « prototypes », c'est-à-dire des récits considérés comme les plus caractéristiques de chacun des jalons. Un regard transversal sur cet ordonnancement permettra par la suite de déterminer les trois étapes vers l'altérité en acte.

### UNE THÉORISATION EN SEPT JALONS

#### De l'importance d'en faire une question prioritaire ou quand le rapport à l'Autre n'est pas envisagé

Dans le récit prototype qui témoigne de l'émergence du premier jalon, l'enseignante raconte bien une situation dans laquelle elle vit une situation problématique avec un enfant « d'une autre culture », mais elle « profite » surtout de l'occasion pour livrer un message pédagogique qui la mobilisait davantage à ce moment. Elle ne parle donc pas du rapport à l'Autre « d'une autre culture » à proprement parler. Toutefois, ce récit éclaire quant au fait que l'intervention auprès des enfants « d'une autre culture » ne constitue pas nécessairement une priorité dans les problèmes de pratique rencontrés par les enseignantes et les enseignants, et qu'une première façon d'aborder leur intervention pédagogique en contexte de diversité est de situer cet enjeu par rapport à d'autres défis de la pratique.

#### De l'importance d'en faire un problème spécifique ou quand le rapport à l'Autre est uniformisé

Ici, l'enseignante se refuse à considérer l'enfant comme « différent culturellement » ; elle ne prend pas acte de cette spécificité chez l'enfant dont il est question dans sa délibération. Pour elle, même si l'enfant est différent, il faut le considérer comme tous les autres. En agissant ainsi, l'enseignante en vient à nier l'idée même de différence culturelle et traite le problème rencontré comme un simple problème pédagogique. Ce faisant, elle ne donne donc pas accès à un rapport à l'Autre « d'une autre culture », puisque l'enfant est tellement considéré « comme les autres » qu'il en perd son existence spécifique d'enfant « d'une autre culture ».

#### De l'importance de se responsabiliser ou quand le rapport à l'Autre est évacué

Encore ici, l'enseignante dont le récit constitue le prototype de ce jalon ne s'engage pas, à proprement parler, auprès de l'enfant « d'une autre culture » dont elle parle et justifie sa non-intervention auprès de cette enfant par le manque de ressources. En



fait, elle ne semble pas s'attribuer de responsabilité personnelle dans l'intégration des enfants «d'une autre culture» à l'école, préférant rejeter la responsabilité sur le système éducatif. Elle fait la démonstration qu'il n'y a pas d'engagement possible dans un rapport à l'Autre avec l'enfant «d'une autre culture» quand on ne s'attribue pas, à la base, une responsabilité personnelle en tant qu'enseignante ou enseignant dans la manière de poser le problème et de le régler.

### **De l'importance d'une compétence légitimée ou quand le rapport à l'Autre est dévié par les parents**

Dans les récits ayant contribué à l'émergence du quatrième jalon, deux enseignantes vivent les situations auxquelles elles sont confrontées comme une tentative d'un autre acteur (en l'occurrence, les parents) de s'immiscer dans la «zone» qu'elles privilégient pour agir, leur classe. Toute leur énergie est investie sur les parents, et elles ne sont pas en mesure d'établir un rapport avec l'enfant «d'une autre culture». Ainsi, il apparaît que ces récits ouvrent sur le champ du rapport entre le parent et le membre du personnel enseignant en contexte de diversité ethnoculturelle, et sur l'importance, pour celui-ci, de disposer d'un «espace», soit-il symbolique, pour établir un rapport à l'enfant «d'une autre culture», un espace dans lequel sa compétence est reconnue et non menacée.

### **De l'importance d'un pouvoir d'action au service de l'enfant ou quand le rapport à l'Autre est intercepté par la culture**

Dans les prototypes qui témoignent de l'émergence du cinquième jalon, les problèmes rencontrés sont compris et traités par les enseignantes comme des «problèmes de culture». Cette manière d'aborder l'enfant par le prisme de sa culture «brouille» le rapport à l'Autre que les enseignantes établissent, puisque tout se passe comme si les comportements des enfants et des parents étaient «filtrés» uniquement en fonction de la différence culturelle qu'elles leur attribuent. Ainsi, l'action des enseignantes est davantage dirigée vers la «culture» de l'enfant dont il est question que vers l'enfant lui-même et ses difficultés spécifiques.

### **De l'importance de délimiter son espace d'intervention ou quand le rapport à l'Autre s'incarne dans une relation fonctionnelle**

Ici, les enseignants s'engagent dans une relation à l'Autre que l'on pourrait qualifier de «fonctionnelle», le rapport à l'enfant «d'une autre culture» étant délibérément orienté par les enseignants dans une perspective adaptative. Ils font le choix, étant donné les contraintes perçues, de se délimiter un «espace» où ils se sentent habilités à exercer leur pouvoir d'action. Dans cette zone qu'ils se délimitent et à l'intérieur de laquelle ils investissent leur énergie, ils réussissent à établir une relation avec l'enfant «d'une autre culture». Par contre, il semble qu'ils perçoivent cette relation comme

nécessairement « limitée » par rapport à ce qu'ils « pourraient faire » dans d'autres conditions, plus optimales.

### **De l'importance de mobiliser la compétence de l'Autre ou quand le rapport à l'Autre s'incarne dans une relation intersubjective**

À ce septième et dernier jalon, les enseignantes « prennent acte » de la spécificité de l'enfant dans le rapport qu'elles instaurent avec lui, rendant ainsi possible l'établissement d'une relation intersubjective. Elles ont en commun d'instaurer un rapport à l'Autre à l'intérieur duquel, en plus d'être sensibles à l'enfant et au contexte et de s'accorder une compétence en tant qu'enseignantes, elles accordent également une compétence à l'enfant, ce qui leur permet de véritablement agir « avec » lui et non pas « sur » lui. Elles ouvrent ainsi la porte à un agir « pour l'Autre » (Lévinas, 1991) dans leur intervention.

### **Une progression en trois étapes**

Maintenant que les sept jalons ont été présentés, il est possible de pousser encore plus loin la théorisation en posant cette fois un regard transversal sur ceux-ci et en appréciant les jalons en tant qu'ils témoignent, dans leur progression, d'une démarche vers une relation intersubjective. Trois « passages », trois endroits où un saut qualitatif était plus marqué entre deux jalons, trois éléments qui peuvent être interprétés comme autant de conditions d'accès à une altérité en acte.

Dans le premier jalon, l'enseignante ne parle pas d'un rapport à l'Autre dans son récit; il en va autrement pour les enseignantes et les enseignants des six jalons subséquents, qui témoignent tous de ce qui peut être associé à un souci de l'Autre, c'est-à-dire qu'ils ont tous en commun, à partir de ce jalon d'être « affectés » par l'Autre, donc de le considérer et de faire preuve d'empathie à son égard. À partir du quatrième jalon, les enseignantes et les enseignants vont plus loin que ce souci de l'Autre, c'est-à-dire qu'en plus d'être affectés par l'Autre, ils s'investiront auprès de lui en se donnant les moyens d'agir auprès de lui. Toutefois, comparativement aux enseignantes du septième jalon, des contraintes viennent entraver leur engagement... En ce sens, on peut dire qu'à partir du quatrième jalon, on assiste à une « quête de l'Autre ». Finalement, le septième jalon marque un ultime passage, puisqu'on peut dire qu'on y est en présence d'enseignantes qui, en plus d'être affectées par l'Autre et de s'investir auprès de lui, sont en mesure d'accorder un pouvoir d'action à l'enfant et, ainsi, d'agir avec lui. Ce faisant, elles témoignent d'une véritable rencontre de l'Autre au sens où l'entend Abdallah-Pretceille (2017), c'est-à-dire une rencontre à l'intérieur de laquelle on reconnaît que l'enfant avec qui on est en relation a une spécificité d'enfant « d'une autre culture », qui appelle une intervention tenant compte de cette spécificité, mais qu'il est en même temps un enfant comme tous les autres. Ainsi, les récits indiquent que pour prétendre à une relation intersubjective avec l'Autre, trois conditions se

doivent d'être remplies de manière cumulative : le souci de l'Autre, la quête de l'Autre et la rencontre de l'Autre.

## DISCUSSION

Les trois conditions d'accès à l'altérité en acte dégagées ont permis de définir celle-ci en tant qu'elle constitue une démarche. Il y aurait beaucoup à dire sur cette théorisation, mais, dans cet article, c'est autour du réinvestissement de ces récits dans un cadre de formation que se centrera la discussion. En quoi ce savoir-agir d'enseignantes et d'enseignants d'expérience livré dans les récits de pratique pourrait-il inspirer des novices? Comment, en tant que formatrice, mettre à profit les trois conditions d'accès ayant émergé de la théorisation dans ce dispositif?

### Un dispositif de formation expérimenté en formation initiale du personnel enseignant

En plus d'être un matériau de recherche permettant d'éclairer l'intervention en contexte de diversité, certains récits de pratique sont devenus un matériau de formation dans le cadre d'un cours universitaire de premier cycle. Ils ont d'abord été sélectionnés en fonction de leur potentiel à mettre en scène une intervention transférable en contexte primaire, puisque l'ensemble des récits recueillis se déroulaient au préscolaire et que les étudiantes et les étudiants étaient inscrits au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Ils ont ensuite été soumis à de futurs membres du personnel enseignant de ce programme, dans l'esprit de la méthode des cas (Mucchielli, 1968; Passeron et Revel, 2005) avec l'idée d'éclairer l'appropriation, par des novices, du savoir-agir dont témoignent les récits. Trois séances d'un cours de trois crédits portant sur l'éducation interculturelle ont été consacrées à cette expérimentation, avec trois récits ayant été recueillis dans le cadre du projet initial. Dans l'esprit de la méthode des cas, pour chacun d'eux, dans une discussion d'environ une heure et quart, les étudiantes et les étudiants avaient à s'approprier le récit devenu «cas» et à se positionner sur la justesse de l'intervention menée en déterminant s'ils adhèrent («je suis d'accord!»), s'ils adhèrent partiellement ou de façon mitigée («je suis d'accord, mais...») ou s'ils n'adhèrent pas («je ne suis pas d'accord!») à la manière de faire dont l'enseignante ou l'enseignant rend compte dans son récit.

Pour maximiser les échanges, les étudiantes et les étudiants ont été divisés à chaque séance. Une dizaine d'entre eux étaient «porteurs de dossier» et réagissaient au récit en tant que futur membre du personnel enseignant. Les autres participaient aux échanges en endossant un des «rôles» proposés, qui variaient selon le récit soumis à la délibération : le rôle des parents de l'élève en question, celui d'un ou d'une collègue, ou celui de la direction de l'école dans laquelle avait lieu l'intervention. Par exemple,

une étudiante ou un étudiant qui avait choisi de se positionner en tant que «parent de l'élève» devait faire l'effort de se mettre dans le rôle de ce dernier, au mieux de sa connaissance, et ainsi en venir à envisager la situation présentée afin de contribuer à la délibération du point de vue d'un parent. Le fait d'«entrer» dans le récit avec une autre «lunette» permettait d'amener différents angles à l'analyse des récits.

De ces délibérations collectives, il ressort que l'un des récits soumis se démarque par le «territoire de non-adhésion» qu'il fait émerger; les étudiantes et les étudiants évoquent par exemple le caractère disproportionnel de l'intervention menée par rapport à ce qu'exigeait la situation, la négligence d'avoir informé le parent, le manque de sens critique par rapport aux recommandations d'une collègue, mais ils se rassemblent autour de l'importance de mettre ses limites comme enseignante et enseignant. Pour un autre récit, ils souligneront positivement le souci de l'enseignante de se préoccuper autant du bien-être de l'enfant «d'une autre culture» que de celui des autres enfants de la classe, ou encore le respect du rythme de l'enfant pour bâtir sa relation avec lui. Ils seront partagés quant à la focalisation de l'intervention sur la «différence» de l'enfant ou encore sur sa manière de «reproduire» l'exclusion vécue par cet enfant en classe en profitant de son absence pour parler avec le reste de la classe.

Chacun de ces positionnements en regard de l'intervention menée appelle aussi des arguments justifiant pourquoi ils se disent d'accord avec un aspect de l'intervention ou en désaccord avec un autre. En se positionnant ainsi sur les manières de faire des narrateurs des récits soumis, c'est-à-dire en les fondant (si adhésion), en les nuancant (si adhésion partielle ou mitigée) ou en les ébranlant (si non-adhésion), ils développent leur capacité de raisonner dans l'esprit du jugement professionnel, qui renvoie à la notion de choix à poser en situation indéterminée de pratique, en fonction des enjeux perçus (Schön, 1987). Une appropriation pour soi du savoir-agir de l'autre est en train de se construire. Une appropriation d'un savoir-agir ancré dans la pratique contextualisée d'une enseignante ou d'un enseignant se transpose dans une autre pratique contextualisée, celle de chaque futur membre du personnel enseignant.

En délibérant autour d'un récit de pratique enseignante, le groupe d'étudiantes et d'étudiants entre dans une argumentation, puisque les récits ont montré que le personnel enseignant témoigne de différentes manières d'envisager la relation à l'Autre «d'une autre culture». Il y a donc une richesse à confronter toutes ces logiques dans un groupe de futurs membres du corps enseignant, du moins à travers l'argumentation collective que suggère la méthode des cas et l'intercompréhension à laquelle elle prétend mener, empruntant du même coup à la méthode d'analyse en groupe formalisée par Van Campenhout, Chaumont et Franssen (2005), un dispositif dans lequel chaque participante ou participant est invité à mobiliser ses compétences réflexives et à s'engager dans un débat avec ses convictions, ses intérêts et son identité

(Desgagné *et al.*, 2013). Toutefois, l'expérimentation menée a permis de constater que la mise en œuvre d'un tel dispositif n'est pas sans poser de défis.

### **Un premier défi: complexifier l'analyse des situations**

L'hétérogénéité des postures relationnelles dont témoignent les enseignantes et les enseignants dans leurs récits pose un défi particulier quand vient le temps d'animer une formation basée sur ceux-ci. Comment réconcilier le fait que les futurs membres du personnel enseignant, comme les enseignantes et les enseignants narrateurs des récits, ne partagent pas tous la même manière d'envisager l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle avec le fait que certaines de ces manières soient « meilleures » que d'autres par leur proximité plus ou moins grande de l'idéaltype?

Il y a un danger, en effet, que les jalons ayant émergé de l'analyse des récits soient considérés comme un outil de classification des individus. De la même manière que rien n'indique que les enseignantes et les enseignants ne se seraient pas positionnés différemment dans d'autres situations de leur pratique, il ne faudrait pas que les étudiantes et les étudiants en viennent à s'identifier eux-mêmes, ou à être associés par d'autres, à une seule manière, acceptable pour eux, d'envisager l'intervention en contexte de diversité. En ce sens, il semble qu'il soit important de travailler à ce qu'ils ne se limitent pas à qualifier l'intervention dont rend compte le récit, mais qu'ils proposent plutôt une analyse en profondeur des enjeux qu'elle comporte. Le défi devient donc, pour la formatrice, de complexifier l'analyse de la situation dont rend compte le récit soumis pour en favoriser une appropriation des aspects plus généraux et plus emblématiques de manière à en dépasser sa nécessaire singularité.

### **Un deuxième défi: canaliser les discussions vers un horizon**

Par ailleurs, l'idéaltype qui a justifié notre ordonnancement des différentes postures relationnelles dont rendaient compte les membres du personnel enseignant dans leurs récits peut apporter une valeur ajoutée, notamment en faisant office d'horizon vers lequel orienter l'argumentation et l'intercompréhension collective générées par l'utilisation de la méthode des cas. En effet, puisque, par définition, un idéaltype constitue un point de référence vers lequel peuvent être orientées les actions, l'idéaltype d'engagement envers l'enfant « d'une autre culture » en fonction duquel s'est articulé notre ordonnancement progressif peut donner une direction aux discussions.

Le fait qu'il existe un idéaltype de posture relationnelle, une manière « souhaitable » d'envisager la relation à l'Autre « d'une autre culture », vient poser un second défi dans la façon d'animer une telle formation, qui a trait à une certaine « canalisation » des discussions vers un horizon. En effet, comment être en mesure de promouvoir,

chez les participantes et les participants, un élan vers une intervention en contexte de diversité «souhaitable»? À ce point, il est important de parvenir à amener les étudiantes et les étudiants à cheminer vers l'idéaltype sans pour autant les forcer à le faire. Il y a sans doute lieu de donner la direction, notamment en travaillant les gestes professionnels qui peuvent soutenir le passage des trois paliers déterminés précédemment. Il en va, en bout de piste, du développement du jugement et d'une posture professionnels adéquats en contexte de diversité ethnoculturelle par les futurs membres du personnel enseignant.

## CONCLUSION

Les résultats d'une analyse de récits de pratique ayant conduit à une théorisation en jalons orientés vers un idéaltype d'engagement envers l'enfant «d'une autre culture» ont été présentés. Ces mêmes récits ont par la suite été au cœur d'un dispositif de formation par la méthode des cas destiné aux futurs enseignantes et enseignants, dispositif qui a mené à la détermination de deux défis à cet égard. Au cœur de cette démarche de formation réside une appropriation d'un certain jugement professionnel, une «intelligence de l'agir» (Gomez, 2007; Lantheaume, 2007), diraient certains. Les défis de *complexification de l'analyse des situations et de canalisation des discussions vers un horizon* ont été discutés. Ceux-ci méritent réflexion, surtout sur un thème aussi «sensible» que l'intervention pédagogique en contexte de diversité pour lequel – on peut s'en douter – la distance entre la posture professionnelle et la posture personnelle d'un futur membre du personnel enseignant peut parfois être maximale. Il convient donc de bien penser la façon dont sont accompagnés les étudiantes et les étudiants pour, d'une part, «entrer» dans un récit qui ouvre sur la réalité de la pratique (qui, par définition, est fermé sur sa propre logique) et en discuter et, d'autre part, pour se mouvoir vers l'idéaltype. L'enjeu de parvenir à «armer le regard» (Perrenoud, 1993) des futurs membres du corps enseignant, notamment relativement à la place à donner aux savoirs dans le débat, devra également être réfléchi. En effet, si on admet une pertinence à délibérer autour d'un cas pour construire un jugement professionnel en intervention en contexte de diversité ethnoculturelle, comment en venir à arrimer rationalité pratique et rationalité théorique, au bénéfice de l'acquisition, par de futurs enseignantes et enseignants, d'une «compétence interculturelle et inclusive» (Potvin *et al.*, 2015)? C'est l'objet d'un projet de recherche en cours.

---

## Références bibliographiques

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996, première édition 1986 aux Éditions de la Sorbonne). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, France : Anthropos.

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2017). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- AMSELLE, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris, France : Flammarion.
- APPADURAI, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, France : Payot.
- AUDET, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* (Thèse de doctorat inédite). Université Laval, Québec, Canada.
- AUDET, G. (2011). Composer avec la diversité culturelle en classe de maternelle : résultats d'une analyse de récits de pratique enseignante. *Revue de l'intégration et des migrations internationales/Journal of International Migration and Integration (RIMI/JIMI)*, 12(1), 43-60.
- AUGÉ, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, France : Fayard.
- BAKHSHAEI, M. (2013). *L'expérience socioscolaire d'élèves montréalais originaires de l'Asie du Sud : dynamiques familiales, communautaires et systémiques* (Thèse inédite de doctorat). Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.
- BALANDIER, G. (2001). *Le grand système*. Paris, France : Fayard.
- CAMILLERI, C., KARSTERSZTEIN, J., LIPIANSKI, E. M., MALEWSKA-PEYRE, H., TABOADA-LEONETTI, I. et VASQUEZ, A. (1999). *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation (1983). *L'éducation interculturelle. Avis au ministre de l'éducation*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1993). *Pour un accueil et une intégration réussis des élèves des communautés culturelles*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation (1998). *Éduquer à la citoyenneté. Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.



- DESGAGNÉ, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESGAGNÉ, S., LAROUCHE, H., PEPIN, M., DUMOULIN, M.-J. et AUDET, G. (2013). Appropriation d'un savoir délibératif en formation à l'enseignement à partir d'une approche d'analyse de récits en groupe. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 29(2), 1-22.
- GIDDENS, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France: Presses universitaires de France.
- GLASER, B. G. et STRAUSS, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, IL: Aldine.
- GOMEZ, J.-F. (2007). L'acte éducatif revisité ou la posture insaisissable. *VST – Vie sociale et traitements*, 93(1), 88-100.
- LANTHEAUME, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel: ruses, petits bonheurs et souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81.
- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., Mc ANDREW, M. et POTVIN, M. (2013). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif*. Montréal, Québec: Centre d'études ethniques des universités montréalaises/Chaire de recherche du Canada sur l'éducation et les rapports ethniques.
- LE BOTERF, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Paris, France: Éditions d'Organisation.
- LÉVINAS, E. (1991). *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre*. Paris, France: Grasset.
- Mc ANDREW, M. et AUDET, G. (2018). Diversité et éducation au Québec: contexte et enjeux. Dans C. Borri-Anadon, G. Gonçalves, S. Hirsch et J. Queiroz Odino (dir.), *Vers une société inclusive: la formation des éducateurs en contexte de diversité. Une perspective comparative Québec-Brésil* (p. 17-45). Blue Mounds, WI: Deep University Press.
- Mc ANDREW, M., AUDET, G. et BAKHSHAEI, M. (2016). La scolarisation des élèves issus de l'immigration et l'éducation interculturelle au Québec: contexte, programmes et débats, bilan. *Revue japonaise des études québécoises*, (8), 3-25.
- Ministère de l'Éducation (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.



- Ministère de l'Éducation (1998). *Intégration scolaire et éducation interculturelle. Politique*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001a). *Programme de formation à l'école québécoise*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2001b). *La formation à l'enseignement: les orientations, les compétences professionnelles*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation (2006). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017a). *Politique de la réussite éducative. Le plaisir d'apprendre, la chance de réussir*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017b). *Données sur les élèves issus de l'immigration pour l'année 2016-2017 en date du 3 août 2017* (non publiées). Document préparé par la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle. Québec, Québec: Gouvernement du Québec.
- MUCCHIELLI, R. (1968). *La méthode des cas*. Paris, France: ESF.
- PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181.
- PASSERON, J.-C. et REVEL, J. (2005). *Penser par cas*. Paris, France: Éditions EHESS.
- PERRENOUD, P. (1993). Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 59-76.
- POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., ARMAND, F., BECK, I. A., CIVIDINI, M. ...STEINBACH, M. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche). Montréal, Québec: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.
- SCHÖN, D. A. (1983). *The reflective practitioner*. New York, NY: Basics Books.
- SCHÖN, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec: Logiques.

SCHÖN, D. A. (1996). *Le tournant réflexif*. Montréal, Québec: Logiques.

THAMIN, N., COMBES, É. et ARMAND, F. (2013). Tensions discursives autour de la prise en compte de la diversité linguistique dans les écoles montréalaises. Dans S. Galligani, S. Wachs et C. Weber (dir.), *École et langues: difficultés en contextes* (p. 17-40). Paris, France: Riveneuve.

VAN CAMPENHOUDT, L., CHAUMONT, J.-M. et FRANSSEN, A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Application aux phénomènes sociaux*. Paris, France: Dunod.

WEBER, M. (1971). *Économie et société*. Paris, France: Plon.