

Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : des leçons de l'expérience à transmettre

Geneviève Audet

Université du Québec à Montréal

Justine Gosselin-Gagné

Université du Québec à Montréal

Résumé

Les effectifs scolaires québécois sont de plus en plus caractérisés par une grande diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse. Or, la prise en compte de la diversité dans les milieux scolaires demeure à géométrie variable. Cet article présente les résultats d'une recherche visant à documenter le savoir-agir professionnel d'enseignant[e]s relatif à l'intervention pédagogique auprès d'élèves issus de l'immigration. Les récits de pratique livrés par les participant[e]s ont permis de dégager différentes leçons de leur expérience de travail en contexte de diversité ethnoculturelle. Dans le cadre de cet article, ces différentes leçons ont été organisées autour de trois thématiques : un rôle à assurer, des attitudes à manifester, et une expérience et une collégialité à développer. L'analyse des récits de pratique permet de mettre en évidence des leçons de l'expérience qui pourraient être transmises à d'autres enseignant[e]s en formation initiale et continue.

Mots-clés : diversité ethnoculturelle, récits de pratique, savoir-agir professionnel, compétence interculturelle et inclusive

Abstract

The student population in Quebec is increasingly characterized by significant ethnocultural, linguistic, and religious diversity. However, the degree to which schools take this diversity into consideration remains varied. This article presents the results of a research project that aims to shed light on the professional knowledge that teachers have developed regarding pedagogical intervention with students from immigrant backgrounds. The participants' stories allowed us to identify various lessons that they learned from their work experience in an ethnoculturally diverse context. In this article, these different lessons have been organized around three themes: a role to play, attitudes to demonstrate, and experience and collegiality to develop. The analysis of the participants' stories of practice highlights experiential lessons which could be transmitted to other teachers in initial or even continuing training.

Keywords: ethnocultural diversity, stories of practice, professional knowledge, intercultural and inclusive competence

Introduction

Au Québec, la diversité ethnoculturelle est omniprésente parmi les effectifs scolaires, avec différentes saillances selon les régions (Hirsch et al., 2021). Qu'elle soit liée à l'immigration récente ou à des conjonctures historiques, cette diversité a une incidence sur l'école et sur le rôle que les personnels scolaires, dont les enseignant[e]s, ont à jouer au quotidien. Pour soutenir la réussite éducative de l'ensemble des élèves, il est primordial de préparer et d'outiller les enseignant[e]s actuel[le]s et futur[e]s à intervenir dans des contextes pluriels. Il s'agit notamment de savoir comment s'y prendre avec un élève ayant été peu ou pas scolarisé avant d'arriver au Québec, ou comment enseigner en classe ordinaire à un élève qui est passé par une classe d'accueil et qui, potentiellement, ne maîtrise que partiellement la langue française. Il s'agit également de les préparer à créer des liens et à travailler avec des familles qui ont vécu un parcours migratoire difficile ou encore qui arrivent d'un contexte de guerre, par exemple.

Les différentes facultés d'éducation québécoises ont un rôle de premier plan à jouer dans la formation initiale des enseignant[e]s en ce qui concerne la préparation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle. En effet, pour offrir une formation

ancrée dans la réalité des milieux scolaires et qui initie aux défis et aux enjeux actuels qui se posent, il faut chercher à savoir comment les enseignant[e]s qui travaillent dans ces contextes s’y prennent pour répondre aux besoins de leurs élèves et pour soutenir leur réussite éducative. La recherche dont il est question dans cet article a permis d’apporter un nouvel éclairage sur le sujet. À l’issue de cette dernière, nous pouvons répondre aux questions suivantes : quels messages ces enseignant[e]s, qui travaillent en contexte de diversité ethnoculturelle, ont-ils[elles] voulu livrer à de futur[e]s enseignant[e]s à propos de leur expérience ? Quelles leçons de leur propre pratique souhaitent-ils[elles] transmettre ? Quelles facettes de leur expérience en contexte de diversité ethnoculturelle mettent-ils[elles] de l’avant à cet égard ? Ainsi, dans cet article, nous présentons les résultats d’une analyse de récits de pratique recueillis auprès d’enseignant[e]s œuvrant en contexte de diversité ethnoculturelle au Québec. Cette analyse permet de mettre en lumière les leçons, issues de leur propre expérience, que ces dernier[-ère]s ont souhaité partager à de futur[e]s enseignant[e]s. Il nous a été possible, en posant un regard transversal sur les leçons de l’expérience ayant émergé, de les regrouper en trois thématiques qui nous apparaissent renvoyer à différentes facettes du savoir-agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle. Ces facettes sont ensuite mises en dialogue avec la compétence interculturelle et inclusive (Potvin et al., 2015), ce qui nous amène à proposer des pistes pour la formation initiale des enseignant[e]s.

Problématique : la formation à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle chez les futur[e]s enseignant[e]s

Au-delà de son importance indéniable et évidente, la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, linguistique et religieuse par le personnel enseignant québécois est prescrite par différents encadrements officiels. Or, des recherches ont documenté que, dans les faits, la compétence des enseignants[e]s en ce qui concerne la prise en compte de ces diversités est à géométrie variable (Mc Andrew et al., 2015), de même que la formation initiale à cet égard (Larochelle-Audet et al., 2013). Parallèlement, il est parfois difficile de convaincre les futur[e]s enseignant[e]s de l’importance et de la pertinence de se préparer à intervenir en contexte de diversité ethnoculturelle, surtout lorsqu’ils[elles] envisagent d’enseigner dans des milieux considérés, ou qu’ils[elles] considèrent plus homogènes. En outre, l’hétérogénéité qui caractérise maintenant la

plupart des classes place les étudiant[e]s en éducation devant la nécessité de développer une approche plus large de la prise en compte de la diversité, plutôt que de souhaiter des façons « clé en main » de s'adapter aux élèves et à leur famille en fonction de leurs origines ethnoculturelles (Mc Andrew et Audet, 2020). Ainsi, la manière d'actualiser ces principes, qui peuvent paraître plus théoriques et loin du « savoir comment », doit leur être explicitée davantage, en portant une attention particulière à les rapprocher de la pratique réelle. Ce sont ces éléments de contexte qui nous ont menés à réaliser un projet de recherche¹ qui visait à documenter des pratiques enseignantes en contexte de diversité ethnoculturelle par l'intermédiaire de récits de pratique, à proposer une théorisation du savoir-agir dont témoignent ces récits, et d'en produire un matériau de formation initiale pour de futur[e]s enseignant[e]s.

Bien que les écrits de Schön (1983, 1987) concernant le praticien réflexif soient estimés et reconnus par les chercheurs et les chercheuses des facultés d'éducation, il semble que les programmes de formation en enseignement misent somme toute peu sur la formation au savoir-agir professionnel. En effet, si l'on est en mesure de transmettre les connaissances, le « savoir que », on serait encore plutôt démuné sur les moyens pédagogiques permettant le développement du « savoir comment ». Pourtant, dans les professions de relation et d'interaction, comme l'enseignement (Durand, 1996 ; Tardif et Lessard, 1999), où les situations devant conduire à des décisions comportent une certaine part d'indétermination, le savoir-agir est essentiel. Il ne faut donc pas le négliger dans une formation que l'on souhaite professionnalisante (Chevrier et al., 2007 ; Gohier et al., 1999). Le récent *Référentiel de compétences professionnelles – profession enseignante* publié par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ, 2020) en a d'ailleurs fait son deuxième principe à la base de l'enseignement, en précisant que ce dernier « commande un certain niveau de créativité et un savoir-agir en situation » (p. 20).

1 Il s'agit du projet *Récits de pratique à propos de la compétence interculturelle et inclusive : production d'un matériau inédit de formation* (Audet, Borri-Anadon, Hirsch, Mc Andrew et Desgagné – 2018-2021). Le rapport de recherche est disponible ici : <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/recits-de-pratique-a-propos-de-la-compete-ntence-interculturelle-et-inclusive-production-dun-materiau-inedit-de-formation/>. Nous remercions le FRQSC et le MEQ pour le soutien financier.

Cadre théorique : un angle compréhensif pour aborder les pratiques enseignantes en contexte de diversité ethnoculturelle

Le savoir-agir professionnel correspond à ces connaissances qu'un[e] praticien[ne] développe dans l'action à travers les jugements qu'il ou elle pose sur les situations problématiques rencontrées. Qu'on l'appréhende comme un savoir d'action (Schön, 1983, 1987) ou comme un « contrôle réflexif » (Giddens, 1987), ce savoir-agir professionnel se développe progressivement, au contact de situations problématiques, à travers un processus de problématisation et de délibération (Le Boterf, 2000). Ainsi, face à des problèmes à la fois singuliers et complexes, les praticien[ne]s font montre de ce que Champy (2009) appelle une « pratique prudentielle ». C'est ce savoir-agir que nous avons voulu mettre au jour avec ce projet, tant avec l'outil de collecte de données que nous avons privilégié que dans la manière d'analyser le matériau recueilli.

Pour aborder de façon compréhensive les pratiques enseignantes en contexte de diversité ethnoculturelle, nous avons fait le choix de les mettre en dialogue avec la compétence interculturelle et inclusive (CII) et ses composantes (Potvin et al., 2015). Cette compétence, à l'intention des enseignant[e]s, a été formalisée par un groupe de travail interuniversitaire (Potvin et al., 2015) et elle poursuit deux finalités : la transformation et l'équité. Ainsi, elle vise à amener les étudiant[e]s à « adopter des pratiques inclusives qui [les] préparent à vivre ensemble dans une société pluraliste et qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques ou migratoires des apprenants, particulièrement celles des groupes minorisés » (Potvin et al., 2015, p. 40).

La CII s'articule autour de six composantes :

1. Développer une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination ;
2. Adopter des attitudes, comportements et pratiques permettant de contrer les discriminations et faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste ;
3. Adopter des attitudes et des pratiques qui reconnaissent et légitiment le répertoire linguistique, les expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses et migratoires des apprenants en vue de soutenir leur réussite éducative ;

4. Développer chez les apprenants une capacité d’agir de manière juste et responsable dans une société pluraliste, ainsi qu’une compréhension des inégalités et des droits de la personne ;
5. Coopérer avec les familles, les communautés et les autres acteurs de l’école en tenant compte de leurs expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires ;
6. S’engager dans des activités de développement professionnel permettant une amélioration continue des savoirs, savoir-faire et savoir-être liés à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, et à l’éducation interculturelle et inclusive.

L’un des objectifs visés par cette recherche consistait à mettre en lumière les leçons que des enseignant[e]s tirent de situations qu’ils[elles] ont rencontrées dans le cadre de leur pratique afin de nous éclairer quant au savoir-agir développé en contexte de diversité ethnoculturelle, puis de mettre celui-ci en dialogue avec les composantes de la CII (Potvin et al., 2015).

Méthodologie : une approche par récits de pratique

Le récit de pratique, entendu comme la narration d’une situation-problème rencontrée par un[e] enseignant[e] (Desgagné et al., 2001 ; Desgagné, 2005), constitue une fenêtre ouverte sur l’intervention. Celui-ci permet simultanément l’accès au savoir-agir de l’enseignant[e], c’est-à-dire à « ce qui se joue là » dans l’expérience, incluant le sens qu’il ou elle donne à son agir dans et hors l’événement, donc à son interprétation de l’expérience (Audet, 2001, 2006). Il offre ainsi une cohérence événementielle (le problème et les solutions en délibération), un accès à la temporalité de l’événement (le problème peut s’étendre sur plusieurs semaines) et met en intrigue l’événement, ce qui donne une prise à l’analyse, car la mise en intrigue configure le monde de la personne praticienne. Ainsi, au-delà d’une singularité événementielle, le récit donne accès au contexte partagé par les acteur[-trice]s d’une pratique et à leur manière de s’y mouvoir (Bertaux, 1997), ouvrant ainsi la possibilité d’une « montée en généralité » du sens à produire (Desgagné et Audet, 2006 ; Quéré, 2000).

L’échantillon sur lequel porte cet article est constitué de 18 récits de pratique recueillis au cours des années scolaires 2018-2019 et 2019-2020 auprès d’enseignant[e]s

du préscolaire et du primaire œuvrant sur l'Île de Montréal ($n = 11$) et dans d'autres régions du Québec ($n = 7$). Leur participation à ce projet de recherche leur a offert l'occasion de se raconter à travers un événement singulier de leur choix, lié à leur vie professionnelle. La situation choisie devait mettre en scène un[e] enfant issu[e] de l'immigration et éventuellement sa famille, s'être déroulée il y a quelques années ou récemment, et pouvait inclure d'autres acteur[-trice]s du milieu : des collègues enseignant[e]s, la direction, des ressources externes, par exemple. Elle devait aussi les avoir mobilisé[e]s en fait de problème à résoudre ou de défi à relever, ou avoir, d'une certaine manière, rompu leur routine, les plongeant ainsi dans une situation d'indétermination, voire d'incertitude. La situation devait également en être une qui, pour l'enseignant[e], était susceptible d'aider un[e] futur[e] enseignant[e] dans son apprentissage du métier, « *a teachable moment* », comme dirait Hansen (1987). En ce sens, elle se devait d'être exemplaire en tant que représentative de sa propre pratique, et également en tant que significative de ce qu'un[e] futur[e] enseignant[e] est susceptible de rencontrer sur le terrain. Cela supposait donc, dans le processus d'explicitation de la situation, qu'on s'attarde à la narration de l'événement choisi. Cela impliquait également que l'on tienne compte du recul pris sur l'événement, c'est-à-dire aux leçons que le participant ou la participante tirait pour lui ou elle-même de l'événement choisi, et pour toute autre personne enseignante qui vivrait un événement semblable au cours de sa carrière.

Afin de reconstruire les récits de pratique, des entretiens d'une soixantaine de minutes ont été réalisés avec les personnes volontaires. La première partie, largement inspirée de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2017), amenait l'enseignant[e] à narrer la situation en livrant les méandres de sa pensée délibérative autour de sa manière de composer avec ce qui arrive pour faire en sorte que la situation se dénoue, donnant du même coup accès à ce que Schön (1983, 1987) appelle la « conversation réflexive avec la situation » de la personne qui raconte. La seconde partie, relevant davantage de la méthode d'entretien compréhensif de Blanchet et Gotman (1992), l'invitait à adopter une position de recul sur l'événement raconté. Après avoir été menés, les entretiens ont été transcrits et mis en forme dans un souci constant de « rendre raison » (Audet, Borri-Anadon, Gosselin-Gagné et al., 2022 ; Bourdieu, 1993) à la parole des participant[e]s. Dans ce même souci de fidélité et de respect du sens, ils et elles ont ensuite été invité[e]s à valider leur récit reconstruit. Le recueil qui les regroupe, *Enseigner en contexte de*

diversité ethnoculturelle : recueil de récits de pratique (Audet, 2022), est disponible sur le site que nous avons développé et mis en place dans le cadre de ce projet de recherche.

Afin de dépasser la posture restitutive (Demazière et Dubar, 1997) devant le savoir-agir professionnel auquel nous donnaient accès les récits de pratique, nous avons mené une « analyse qualitative progressive des données » (Paillé, 1994) et avons ainsi adopté une posture analytique (Demazière et Dubar, 1997). Cela nous a tout d'abord conduites à identifier ce qui nous a semblé relever d'un message à livrer à propos de l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle ou auprès d'élèves issus de l'immigration. Ainsi, en posant un regard vertical sur chacun des récits reconstruits, il nous a semblé se dégager ce que nous avons appelé « un message à livrer », un peu comme si les enseignant[e]s avaient voulu se « se faire entendre » à travers une certaine façon d'« imposer une cohérence » (Schön, 1994) à la situation relatée, en déterminant la manière dont ils et elles se représentent y prendre part. Objectivement, ces messages livrés se concentraient autour de quelques phrases par récit (Audet, Borri-Anadon, Hirsch et al., 2022), et ils étaient intimement liés à la singularité de la situation choisie.

De plus, puisque nous avons demandé, en fin d'entretien et après avoir pris un recul sur l'événement raconté, aux participant[e]s de formuler un conseil à l'intention d'un[e] futur[e] enseignant[e] qui vivrait une situation semblable à celle qu'ils et elles venaient de raconter, ce même regard vertical sur les récits nous a également permis d'identifier ce qui nous est apparu se rapprocher d'une leçon de l'expérience. En effet, si les messages livrés dans les récits ont permis aux enseignant[e]s de « se faire entendre » de diverses manières, ils leur ont également permis de partager des leçons de leur expérience à transmettre. Tout laissait en effet penser que les enseignant[e]s, en réfléchissant à ce conseil qu'ils[elles] souhaitaient léguer, avaient opéré une certaine « montée en généralité » (Passeron et Revel, 2005) en guise de conclusion à leur récit de pratique. Ainsi, nous semble-t-il, ce conseil sortait de la singularité de la situation racontée pour interpeller davantage la généralité de la pratique en contexte de diversité ethnoculturelle.

En posant un regard transversal sur ces leçons de l'expérience, il nous a ensuite été possible de les regrouper autour de thématiques plus larges à propos de l'intervention en contexte de diversité ethnoculturelle. À la lumière de nos analyses, nous estimons que certaines d'entre elles font surtout référence à un rôle à assurer, autant envers les élèves qu'envers leur famille, tandis que d'autres nous semblent plutôt relever d'attitudes à

manifester. Enfin, un dernier regroupement ayant émergé semble se rapprocher davantage d'une expérience et d'une collégialité à développer. La prochaine section nous permettra de présenter les résultats et de les illustrer à partir d'extraits issus des récits de pratique recueillis.

Résultats : des leçons tirées de l'expérience qui éclairent des facettes du savoir-agir en contexte de diversité ethnoculturelle

À travers les prochaines sections, nous décrivons les éléments que nous identifions comme des leçons de l'expérience que les enseignant[e]s ont léguées en acceptant de reconstruire un récit de pratique, et en choisissant cette situation pour le faire. Elles sont regroupées autour de trois thématiques — autour d'un rôle à assumer, autour d'attitudes à manifester et autour d'une expérience et d'une collégialité à développer — qui nous apparaissent comme autant de facettes du savoir-agir en contexte de diversité ethnoculturelle qu'illustrent les récits de pratique dont nous disposons dans notre corpus.

Autour d'un rôle à assurer

Les sept récits de pratique dont les leçons ont permis l'émergence de la thématique « autour d'un rôle à assurer » ont en commun de faire référence à la nécessité, pour les futur[e]s enseignant[e]s, de « tenir » un rôle, et ce, autant envers les élèves qu'envers leur famille respective. Tout se passe comme si les enseignant[e]s, à travers les leçons de l'expérience qu'ils et elles souhaitent léguer, avaient pu nommer ce qui dessine les contours de leur rôle. Par exemple, Sophie parle de la relation élève-enseignant, ce lien qu'elle juge indispensable de créer, mais qui demeure toujours fragile :

quand tu as créé un lien avec ton élève, après, tout est possible. Mais ce qui est effarant, c'est que tout cela est vrai aussi, mais de façon négative ; lorsqu'on néglige la création de ce lien signifiant avec un de nos élèves, on le met à risque.

Gigi parle, pour sa part, de l'importance « des petits gestes » dans cette relation avec les élèves :

[C]e ne sont pas des gestes extraordinaires qui ont nécessairement de l'importance ; il faut être soi-même et y aller avec son cœur. C'est le côté humain qui est important ! Le lien enseignant-élève qu'on établit, ce n'est pas quelque chose qui s'apprend en formation ; ce sont des petits gestes et la chaleur des échanges avec les enfants.

Laurie va dans le même sens en avançant l'importance, pour les élèves, d'avoir une personne en qui avoir confiance à l'école. Du même coup, elle invite les futur[e]s enseignant[e]s à ne pas hésiter à endosser ce rôle : « soit une enseignante, l'enseignant d'éducation physique, la psychoéducatrice, la psychologue, la directrice, le concierge, n'importe qui. Il faut qu[e l'élève] sache qu'il peut parler librement sans avoir peur ».

Marjo et Mélanie, quant à elles, abordent aussi la relation enseignant-élève, mais sous un angle qui a davantage trait à la manière de considérer les élèves, nous semble-t-il. La première, Marjo, invite à poser un regard positif sur les élèves et à croire à l'impact que les enseignant[e]s peuvent avoir sur eux :

[II] faut reconnaître les forces de chaque enfant. Je pense que les profs en général, on a le don à voir le positif. Parfois, ça peut être difficile et on est trop fatigué pour reconnaître la force, mais c'est important de toujours le garder dans la tête parce que ça nous donne plus d'énergie dans l'action. [...] [L]e métier que vous avez choisi est un des plus beaux et des plus importants qui existent. Nous n'avons pas des gros salaires, mais nous avons l'influence sur les personnes : nous pouvons les bâtir ou les détruire. Le potentiel de faire les deux est inhérent dans notre tâche. C'est une très grande responsabilité et quand nous avons la conviction que nous avons tout fait pour bâtir de notre mieux, la récompense est énorme.

Mélanie insiste, quant à elle, sur la nécessité d'aborder la diversité et les différences des élèves comme une richesse, rappelant ainsi que ce rôle à assurer implique aussi de s'ajuster à eux. Elle dit d'ailleurs : « Traite la différence comme une richesse dans ta classe et non pas comme quelque chose de contraignant ».

De leur côté, Véronique et Marie-Ève tracent, chacune à leur manière, d'autres contours à ce rôle en mettant l'accent sur les familles. Ainsi, Véronique aborde l'importance d'adopter une attitude professionnelle dans ses relations avec celles-ci :

En enseignement, je trouve que c'est facile de se donner des rôles et des intentions, mais il faut se rappeler qu'on fait du service à la clientèle en quelque sorte. Moi, je le vois comme ça. La clientèle c'est le parent et son enfant. Ça n'aide personne si je me braque contre un parent et que je ne cherche pas à avoir une belle relation avec lui.

Marie-Ève justifie cette nécessité de manière plus large encore, « parce que nous sommes les représentants de l'école québécoise et de la société », précise-t-elle.

Autour d'attitudes à manifester

Les quatre récits dont les leçons de l'expérience ont permis l'émergence de la thématique « autour d'attitudes à manifester » ont en commun de faire référence à l'importance, pour les futur[e]s enseignant[e]s, d'acquérir certaines attitudes ou habiletés. Par exemple, Claire parle de l'empathie à développer envers les élèves, surtout ceux en processus d'apprentissage du français :

Je pense que c'est toujours bon de se mettre dans la peau de nos élèves allophones qui viennent d'ailleurs. Une bonne façon de le faire est peut-être de prendre des cours de langues, de faire un voyage dans un contexte qui est très différent pour juste avoir un avant-goût, un petit goût de ce que ça peut être, mais c'est fois mille différent.

Rose mentionne la précaution à prendre pour ne pas juger les comportements des élèves, pour ne pas leur attribuer de fausses intentions : « J'aimerais dire aux enseignants novices de ne pas juger, de ne pas prendre pour acquis ce qui est évident pour nous. Ce n'est pas parce qu'un enfant part avec un objet qu'il est voleur ».

Lily, quant à elle, parle de l'ouverture à avoir à propos des histoires des élèves et des situations familiales, pour se laisser toucher ou déstabiliser, et pour apprendre d'eux :

Ouvre ta porte et pose tes questions. Je trouve qu'on ne nous parle pas assez de l'histoire de nos élèves. Il faudrait qu'on les connaisse un peu plus avant qu'ils arrivent, pour être prêt, car on n'est pas prêt. Quand tu arrives dans une classe multiethnique, tu n'es pas prêt, peu importe ce que tu peux penser de toi-même. En entendant ces histoires-là, on peut se dire :

« Mon Dieu, ça n'a pas de bon sens tout ce qu'ils vivent. Ce sont des élèves poqués. Je ne pourrai pas travailler avec des élèves comme ça. » Mais, travailler avec eux, c'est enrichissant et gratifiant. Mes élèves m'apprennent toujours des choses. Mes valeurs ont vraiment été bousculées et remises en question. Cela m'a changée comme personne. J'ai travaillé sur moi-même et j'ai révisé mes valeurs. Je pense qu'on peut vraiment apprendre d'eux : on leur en apprend, mais ils nous en apprennent aussi.

Un peu dans le même sens, Simone insiste sur l'aisance qu'il est indispensable de développer à l'égard de l'écoute et de l'accueil des histoires de vie, quelquefois difficiles, des élèves et de leur famille : « [S]i moi dans mon travail, je ne suis pas capable d'entendre ces choses-là, les enfants vont être pris avec ça toute leur vie. Ce qui ne s'exprime pas s'imprime ».

Autour d'une expérience et d'une collégialité à développer

Parmi les sept récits de pratique dont les leçons ont permis l'émergence de la thématique « autour d'une expérience et d'une collégialité à développer », cinq ont en commun de faire référence à la nécessité, pour les futur[e]s enseignant[e]s, d'apprendre à se faire confiance, à remettre en question ses pratiques et à ne pas douter de ses compétences. Pour appuyer cette idée d'une expérience à développer, Alexandre parle de la nécessité d'accepter qu'on ne connaisse pas tout, mais aussi de se développer un sentiment de compétence :

[J]'ai appris avec les années que je ne pouvais pas être un super héros, capable de tout faire en même temps. Je sais aussi que les ressources manquent et que les choses auraient pu être faites autrement, mais je n'avais pas de contrôle là-dessus. [...] Je me suis organisé en tenant compte de tout ce que j'avais déjà expérimenté ou vécu avec des élèves nouveaux arrivants. Cependant, comme nous ne sommes pas formés sur le travail dans un tel milieu, nous nous débrouillons du mieux que nous pouvons.

Cynie va dans le même sens quand elle parle d'apprendre à ne pas douter de sa compétence, un peu comme si elle souhaitait dire aux futur[e]s enseignant[e]s d'être indulgent[e]s envers soi-même :

Des fois, quand on est nouveau prof, on se dit que ça ne marche pas parce qu'on ne se croit pas compétent et qu'on ne veut pas aller chercher de l'aide, mais il ne faut pas penser comme ça. [...] J'ai eu un sentiment de culpabilité, mais en même temps, j'ai compris qu'en enseignement, on ne peut pas sauver tous les enfants ; on est des humains nous-mêmes, on a nos propres bagages qu'on amène tous les jours au travail. On vit des choses dans nos vies personnelles. Je trouve que c'est un travail difficile. Tu arrives à l'école et tu dois mettre ton masque d'enseignant, mais c'est un peu comme si tu devais laisser tes émotions à la porte.

Il nous semble que Stéphanie ajoute à cette idée en avançant l'idée d'une confiance à développer envers les résultats des interventions mises en place, même s'ils apparaissent plus tard :

En enseignement, on ne récolte pas toujours les fruits de ce qu'on a semé. Souvent, les résultats se font sentir beaucoup plus tard dans le parcours de l'élève. [...] Nos efforts finissent toujours par porter fruit, même si le résultat n'est pas extraordinaire et immédiat.

Maggie et François, à travers leur leçon respective, parlent pour leur part de l'importance de remettre en question ses pratiques, de réfléchir sur celles-ci et de ne pas cesser de chercher à s'améliorer.

Il y a eu beaucoup de travail à faire sur moi ; cette expérience-là m'a vraiment transformée. Ça m'a pris beaucoup de recul pour être capable de changer mon approche avec mes élèves. Je pense qu'en tant qu'enseignant, il faut être capable de s'analyser de façon réflexive. Il faut se demander : « Pourquoi ça me fait autant d'effet ? ». (Maggie)

Oui, j'ai de l'expérience, mais il faut traiter chaque cas d'élève comme étant unique. Il ne faut pas tenir son expérience pour acquise, mais essayer de comprendre chaque situation pour pouvoir intervenir. Il faut prendre tous les détails au sérieux. [...] C'est bon de se servir de son expérience, mais quand l'expérience devient un échec, il faut s'en rendre compte. Il faut donc être réflexif, surtout que, dans notre profession, quand on fait une erreur, on peut se rattraper. (François)

Enfin, les leçons des deux autres récits de cette thématique font référence à la nécessité, pour les futur[e]s enseignant[e]s, de collaborer avec les collègues, de partager ses pratiques et de s'engager dans la formation continue, ce qui nous apparaît relever d'une collégialité à développer.

Le conseil que je donnerais à un enseignant qui vivrait une situation similaire, ça serait de ne pas hésiter à en parler avec des collègues, avec les autres intervenants de l'école, pour avoir d'autres idées. On peut avoir tendance à s'isoler, surtout quand on commence dans la profession. (Marie-Christine)

La formation continue est excessivement importante, parce qu'une fois que tu t'installes dans tes pratiques et tes affaires, tu l'oublies. Si tu ne vas pas te chercher de la formation continue, comment tu peux t'adapter à la nouveauté qui arrive année après année? Il y a plein de choses qui se font un peu partout. On a à gagner aussi des pratiques des autres. (Sarah)

Discussion : les trois facettes du savoir-agir en dialogue avec la compétence interculturelle et inclusive

Dans cette partie, nous poursuivons notre démonstration des liens entre les trois thématiques présentées ci-haut, les facettes du savoir-agir en contexte de diversité ethnoculturelle auxquelles elles nous semblent renvoyer, et l'éclairage que notre analyse apporte à la compétence interculturelle et inclusive (CII) (Potvin et al., 2015) et à ses composantes.

D'abord, les leçons de l'expérience que l'analyse menée nous a permis de regrouper autour d'un rôle à assurer, autant envers les élèves qu'envers leur famille, nous semblent relever d'une certaine responsabilité à exercer de la part des enseignant[e]s. Qu'il s'agisse de mettre de l'avant l'importance de reconnaître la fragilité et le pouvoir de la relation avec l'élève (Sophie), de garder une attitude professionnelle dans ses relations avec les familles (Véronique) et de leur tendre la main (Marie-Ève) ou encore de la nécessité d'aborder la diversité et les différences des élèves comme une richesse (Mélanie) et de bâtir sur leurs forces (Marjo), cette facette du savoir-agir en contexte de

diversité ethnoculturelle nous semble se rapprocher de la composante 1 de la CII (Potvin et al., 2015). En effet, cette dernière, qui a trait au développement d'une conscience professionnelle critique envers les savoirs, pratiques, attitudes et processus scolaires qui produisent ou reproduisent des situations d'exclusion et de discrimination, nous semble correspondre à ces leçons de l'expérience livrées par les participant[e]s.

Ensuite, les leçons de l'expérience qui nous ont paru relever d'attitudes à manifester font état de la nécessité de développer de l'empathie envers les élèves (Claire) et de ne pas porter de jugements envers leurs comportements (Rose). Elles se concentrent également autour de l'importance d'avoir une attitude d'ouverture et de développer un sentiment d'aisance à l'égard des situations familiales, pour apprendre d'elles (Lily) et de leurs histoires de vie (Simone). Les savoir-être à développer auxquels renvoient ces leçons de l'expérience semblent faire écho à la composante 2 de la CII (Potvin et al., 2015), qui renvoie à l'adoption d'attitudes, de comportements et de pratiques permettant de contrer les discriminations et de faire respecter les droits de la personne dans une société pluraliste.

Finalement, les leçons de l'expérience que nous avons regroupées sous la facette du savoir-agir en contexte de diversité ethnoculturelle liée à une expérience et à une collégialité à développer renvoient, d'une part, à la nécessité d'apprendre à se faire confiance comme enseignant[e] (Cynie), de développer un sentiment de compétence (Alexandre), de remettre en question ses pratiques (François) et de poser un regard réflexif sur celles-ci (Maggie). Elles abordent également l'idée d'une confiance à développer envers les résultats des interventions mises en place, même si ceux-ci ne sont pas immédiats (Stéphanie). D'autre part, certaines leçons de l'expérience mettent de l'avant l'importance de la formation continue et du partage de pratiques entre collègues (Sarah) et de la collaboration avec les collègues (Marie-Christine). Cette réflexivité à mobiliser et ces solidarités à construire nous paraissent se rapprocher de la composante 6 de la CII (Potvin et al., 2015) relative à l'engagement dans des activités de développement professionnel liées à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, et à l'éducation interculturelle et inclusive.

Ces trois composantes qu'interpellent les leçons de l'expérience ayant émergé de notre analyse des récits de pratique d'enseignant[e]s en contexte de diversité ethnoculturelle, lorsque mises en dialogue avec la CII (Potvin et al., 2015), mobilisent principalement la finalité de transformation sociale de cette dernière. En effet, les trois

facettes du savoir-agir professionnel que les leçons de l'expérience permettent d'éclairer font dans une certaine mesure écho aux buts de l'éducation interculturelle telle que mise de l'avant par La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle (MEQ, 1998), principalement celles regroupées sous la thématique « autour d'attitudes à manifester ».

Il est intéressant de constater qu'une analyse des messages livrés par les enseignant[e]s dans leurs récits de pratique, que nous avons menée dans une précédente publication (Audet, Borri-Anadon, Hirsch et al., 2022), inscrivait ces derniers exclusivement dans la finalité d'équité de la CII (Potvin et al., 2015) ; alors que cette fois, avec les leçons de l'expérience, ce sont d'autres composantes, et donc davantage la finalité de transformation sociale, qui sont interpellées. Il apparaît ainsi que les situations qui ont été choisies par les enseignant[e]s comme ayant constitué des défis à relever ou des problèmes à résoudre mettant en scène un[e] élève issu[e] de l'immigration, dans leur singularité (ce qui, nous l'avons dit plus tôt, distingue les messages livrés des leçons de l'expérience), ont mobilisé davantage les enseignant[e]s à « adopter des pratiques d'équité qui tiennent compte des expériences et réalités ethnoculturelles, religieuses, linguistiques et migratoires » (Potvin et al., 2015, p. 12) des élèves et de leur famille, et que les leçons de l'expérience, qui relèvent davantage de la généralité de la pratique en contexte de diversité ethnoculturelle, s'inscrivent dans la promotion du vivre-ensemble dans une société pluraliste. Considérant que ces deux finalités entretiennent des liens étroits puisque « la première [...] est plus large et englobe en quelque sorte la seconde » (*ibid.*, p. 13), le fait que les enseignant[e]s, dans les récits qu'ils et elles ont considérés comme « porteurs d'enseignement », les abordent ensemble dans les situations qu'ils et elles ont choisi de raconter nous apparaît fécond dans une perspective de formation initiale des enseignant[e]s à la prise en compte de la diversité ethnoculturelle.

Plus encore, alors que nous avons également avancé, dans cette précédente publication, qu'une formation à partir de ces mêmes récits de pratique devrait s'assurer d'« aborder la mise en œuvre de la finalité de transformation sociale en mettant l'accent sur les composantes [de la CII] qui n'ont pas été documentées dans [les messages livrés des] récits de pratique » (Audet, Borri-Anadon, Hirsch et al., 2022, p. 5), il nous apparaît que le nouvel éclairage apporté par la présente contribution révèle la complémentarité de ces deux analyses du matériau de recherche recueilli, au bénéfice des étudiant[e]s en formation initiale. En effet, il sera possible, à partir de ces deux analyses combinées, de répondre à une autre de nos recommandations concernant le contenu d'une formation

basée sur ces récits c'est-à-dire : « porter attention à favoriser chez les étudiant.e.s [...] une posture critique qui permet de reconnaître et d'éviter les risques associés à des pratiques centrées uniquement sur la finalité d'équité » (Audet, Borri-Anadon, Hirsch et al., 2022, p. 5).

Conclusion

Dans cet article, nous avons souhaité présenter une analyse de récits de pratique d'enseignant[e]s à propos de l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle. Par cette analyse, nous voulions répondre aux questions suivantes : quelles leçons de leur propre pratique ces enseignant[e]s souhaitent-ils[elles] transmettre à de futur[e]s enseignant[e]s à propos de leur expérience ? Quelles facettes de leur expérience en contexte de diversité ethnoculturelle mettent-ils[elles] de l'avant en le faisant ? Il nous a été possible de montrer que ces leçons de l'expérience issues de notre corpus s'organisent autour de trois thématiques qui, à leur tour, éclairent une facette du savoir-agir professionnel en contexte de diversité ethnoculturelle : autour d'un rôle à assurer, autour d'attitudes à manifester et autour d'une expérience et d'une collégialité à développer. En mettant finalement en dialogue ces facettes avec les finalités et les composantes de la CII (Potvin et al., 2015), nous avons pu montrer comment cette analyse des leçons de l'expérience émergeant des récits de pratique, jumelée à une analyse précédente des messages livrés par les enseignant[e]s à travers ces mêmes récits (Audet, Borri-Anadon, Hirsch et al., 2022), nous permet de penser qu'un dispositif de formation initiale, voire continue, à l'intervention pédagogique en contexte de diversité ethnoculturelle à partir de ce matériau pourrait être porteur. En effet, parce qu'ils rendent compte de situations vécues, qu'ils donnent accès à la « conversation réflexive » (Schön, 1983, 1987) de l'enseignant[e] sur l'événement qu'il ou elle a choisi de reconstruire et qu'ils offrent également une perspective plus large que le regard ciblé sur la situation racontée, ces récits nous paraissent pouvoir contribuer à rapprocher les futur[e]s enseignant[e]s, et même celles et ceux en exercice, de la pratique réelle dans les écoles et dans les classes, avec les collègues, les élèves et leur famille.

Références bibliographiques

- Audet, G., Borri-Anadon, C., Gosselin-Gagné, J. et Koubeissy, R. (2022). De « donner la parole » aux praticiens à « tenir parole » comme chercheuses : enjeux et défis de l'utilisation de récits de pratique. *Enjeux et société*, 9(1), 11–32. <https://doi.org/10.7202/1087828ar>
- Audet, G., Borri-Anadon, C., Hirsch, S., Mc Andrew, M. et Desgagné, S. (2022). *Récits de pratique à propos de la compétence interculturelle et inclusive : production d'un matériau inédit de formation* [Rapport de recherche] (no 2019-OPZR-264344). Ministère de l'Éducation (MEQ); Fonds de recherche du Québec – Société et culture (FRQSC). https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2022/04/03_rapport-de-recherche_2019_pz_264344_audet.pdf
- Audet, G. (2022). *Enseigner en contexte de diversité ethnoculturelle : recueil de récits de pratique*. FRQSC; Chaire de recherche sur les enjeux de la diversité en éducation et en formation. https://recitsdiversite.uqam.ca/wp-content/uploads/sites/164/02_Enseigner-en-contexte-de-diversite_High-Resolution-1.pdf
- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. <https://hdl.handle.net/20.500.11794/18432>
- Audet, G. (2001). *Ouverture à la différence en éducation interculturelle : le savoir-faire d'enseignantes de maternelle reconstruit et analysé au moyen de récits de pratique* [Mémoire de maîtrise inédit]. Université Laval.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie : perspective ethnosociologique*. Nathan.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Nathan.
- Bourdieu, P. (1993). *La misère du monde*. Seuil.
- Champy, F. (2009). *La sociologie de professions*. Presses universitaires de France.
- Chevrier, J., Gohier, C., Anadón, M. et Godbout, S. (2007). Construction de l'identité professionnelle des futures enseignantes. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 137–168). Presses de l'Université du Québec.

- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Nathan.
- Desgagné, S. et Audet, G. (2006). *Récits de pratique enseignante et analyse par théorisation ancrée : la « montée en généralité » d'une singularité [communication orale]*. Premier colloque francophone sur les méthodes qualitatives « Bilan et perspectives de la méthodologie qualitative en sciences humaines et sociales », Université Paul Valéry - Montpellier 3, Béziers, France.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » en tant que mise en discours d'une « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire [Actes de colloque]. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (dir.), *La recherche en éducation et le développement de la pratique en enseignement* (p. 203–223). Éditions du CRP.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Presses universitaires de France.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Presses universitaires de France.
- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 21–56). Presses de l'Université du Québec.
- Hansen, A. (1987). Reflections of a casewriter: Writing teaching cases. Dans C. R. Christensen (dir.), *Teaching and the case method* (p. 264–270). Harvard Business School Publishing Division.
- Hirsch, S., Borri-Anadon, C., Gélinas, K. et Guizani, W. (2021). S'intéresser aux spécificités régionales pour mieux prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation : théorie et pratique* (2^e éd., p. 37–47). Fides Éducation.

- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M. et Potvin, M. (2013, janvier). *La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises : portrait quantitatif et qualitatif* [Rapport de recherche]. CEETUM; Chaire de recherche du Canada sur l'Éducation et les rapports ethniques. https://ofde.ca/wp-content/uploads/2019/10/portrait_formation2013_vFinale.pdf
- Le Boterf, G. (2000). *Compétence et navigation professionnelle*. Éditions d'Organisation.
- Mc Andrew, M. et Audet, G. (2020). L'immigration et la diversité ethnoculturelle dans les écoles québécoises : les grands encadrements, les programmes et les débats. Dans F. Lorcerie, A. Manço, M. Potvin et M. Sanchez-Mazas (dir.), *Éducation et diversité. Les fondamentaux de l'action* (p. 29–45). Presses universitaires de Rennes.
- Mc Andrew, M., Balde, A., Bakhshaei, M., Tardif-Grenier, K., Armand, F., Guyon, S., Ledent, J., Lemieux, G., Potvin, M., Rahm, J., Vatz Laaroussi, M., Audet, G., Carpentier, A. et Rousseau, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration : bilan d'une décennie de recherches et d'interventions au Québec*. Presses de l'Université de Montréal.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2020). *Référentiel de compétences professionnelles. Profession enseignante*. Gouvernement du Québec. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/devenir-enseignant/referentiel_compences_professionnelles_profession_enseignante.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (1998). *Une école d'avenir : La politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Gouvernement du Québec. <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/64139>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147–180. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Éditions de l'EHESS.

- Potvin, M., Borri-Anadon, C., Laroche-Audet, J., Armand, F., Cividini, M., De Koninck, Z., Lefrançois, D., Levasseur, V., Low, B., Steinbach, M. et Chastenay, M.-H. (2015, juin). *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]. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité (OFDE). <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2481548>
- Quéré, L. (2000). Singularité et intelligibilité de l'action. Dans Centre de recherche formation Conservatoire national des arts et métiers (CNAM) (dir.), *L'analyse de la singularité de l'action* (p. 147–169). Presses universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.derec.2000.01.0147>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basics Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Éditions Logiques.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Presses de l'Université Laval.
- Vermersch, P. (2017). *L'entretien d'explicitation*. ESF Éditeur.