

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LE DÉVELOPPEMENT D'UNE PRATIQUE INTERCULTURELLE : SEPT
RÉCITS DE PRATIQUE PROFESSIONNELLE D'ENSEIGNANTS D'UNE
ÉCOLE SECONDAIRE MARQUÉE PAR LA DIVERSITÉ CULTURELLE À
MONTRÉAL

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN COMMUNICATION

PAR

VALÉRIE NAVERT

AVRIL 2018

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La première personne que j'aimerais remercier est ma directrice de recherche, Catherine Montgomery qui a été réceptive dès mes premières questions naïves sur le monde de la communication interculturelle et qui m'a accompagnée jusqu'au dépôt final. Les trois mots qui, selon moi, décrivent le mieux Catherine sont : pertinence, rigueur et humanité. Merci pour tes commentaires toujours plus opportuns les uns que les autres et pour ton soutien moral, les fois où j'avais moins la foi !

Je suis également extrêmement reconnaissante envers les enseignants qui ont participé à cette recherche. Merci pour la richesse de vos témoignages !

Je n'aurais pas pu réaliser cette recherche sans le support financier qui m'a été attribué. Plusieurs contrats d'auxiliaire d'enseignement et de recherche m'ont permis non seulement de renflouer les comptes, mais de développer une expérience académique sans égal. Pour cela, merci encore à Catherine Montgomery, mais aussi à Catherine Bourassa-Dansereau, à Christian Agbobli, à Julie Lemaire et à Valérie Amireault pour m'avoir fait confiance en me donnant des responsabilités liées au monde de la recherche et de l'enseignement. Certains de ces contrats m'ont aussi permis d'obtenir la bourse FARE (fonds à l'accessibilité et à la réussite). Un grand merci également à METISS (Migration et ethnicité dans les interventions en santé et en services sociaux), une équipe qui a cru en mon projet et qui m'a aussi supporté financièrement.

Merci André pour tes compétences graphiques, ça m'a sauvé un temps précieux.

Finalement, j'aimerais prêter une attention particulière à mon père, à Marion, à Mia ainsi qu'à Ula et surtout à Laurie, qui ont su être présents (pour me relire, m'endurer, confronter mes idées et me supporter) lorsque j'en avais besoin. Merci!

Ça prend beaucoup d'esprits pour écrire un seul mémoire !

À la mémoire de Chantal Navert et d'Henri Navert

AVANT-PROPOS

Chacune de nos expériences sert de charpente à notre vie. Elles structurent nos choix, nos perceptions et nos actions. Les expériences construisent nos trajectoires et celle qui a inspiré ce mémoire est ma session d'étude à Barcelone réalisée en 2012. Durant cette expérience académique à l'étranger, j'ai rencontré des personnes venant des quatre coins du monde et développé des amitiés uniques. Nous avons fait de l'anglais notre langue commune (tout en la modifiant à notre façon). Par le partage de nos différences, nous nous sommes rapprochés. Même si parfois l'adversité a caractérisé nos aventures, la force de nos liens ne s'est toutefois pas fragilisée. Les conflits et les incompréhensions nous ont, plus souvent qu'autrement, rapprochés. C'est donc ce qui m'a amenée à réfléchir sur le développement de la compétence interculturelle. Qu'est-ce que ça prend pour naviguer confortablement dans la diversité? À cette question, j'ai rapidement pu répondre que l'ouverture et la curiosité sont des ingrédients clés. De plus, plusieurs d'entre nous avaient déjà vécu d'autres expériences internationales et maîtrisaient d'autres langues. Je crois que ces deux éléments ont également été des vecteurs de cohésion. Cinq ans plus tard, c'est entourée de ces mêmes amis, entre Porto, Barcelone, Turin et Ljubljana que j'ai écrit les dernières phrases de ce mémoire.

Il est évident que de partir à l'étranger est enthousiasmant et relève généralement d'une initiative désirée d'aller vers l'Autre. C'est pourquoi je me suis intéressée à la façon d'aborder l'Autre quand la relation avec lui ne relève pas d'un choix. Je suis consciente que les idées partagées dans ce mémoire ne sont pas universelles. Selon différents paradigmes, les notions de vérité et d'idéal ne sont pas les mêmes. J'emploie des mots tels qu'« approprié » et « perfectionnement ». Ces mots réfèrent à un construit social cohérent pour certains, mais qui ne correspondent pas à toutes les visions du monde. Tous ne sont pas d'accord pour dire qu'il doit y avoir un changement au niveau des relations interculturelles au Québec et que les solutions que je tente d'apporter sont bonnes. Ce point de vue n'en est qu'un parmi d'autres. Sur ce, bonne lecture !

Table des matières

AVANT-PROPOS	iv
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES TABLEAUX.....	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
1. PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Contexte d'éducation au Québec.....	5
1.1.1 Complexification de la réalité éducative	6
1.1.2 Enjeux liés à la diversité culturelle à l'école	7
1.2 Formation interculturelle des enseignants.....	11
1.3 Relation enseignant-élève en contexte de diversité.....	14
1.4 Les expériences des enseignants	15
1.5 Question et objectifs de recherche.....	19
1.6 Pertinences sociales et communicationnelles de la recherche.....	19
2. CADRE THÉORIQUE.....	21
2.1 Communication interculturelle.....	21
2.2 Éducation interculturelle en milieux scolaires	23
2.2.1 Définition de la culture	25
2.2.2 Intersubjectivité au cœur de la relation interculturelle enseignant-élève ...	26
2.2.3 Entre l'universalisme et le différentialisme dans l'enseignement	28
2.2.4 Éthique de l'altérité.....	29
2.3 Apprentissages expérientiels	30

2.3.1 La pratique réflexive	34
2.4 Praxis interculturelle	36
2.4.1 Le questionnement	38
2.4.2 Le cadrage	38
2.4.3 Le positionnement	39
2.4.4 Le dialogue	40
2.4.5 La réflexion	41
2.4.6 L'action	42
3. MÉTHODOLOGIE	45
3.1 La posture épistémologique de la recherche	45
3.2 Méthode qualitative	47
3.2.1 Approche compréhensive	47
3.2.2 Récit de pratique professionnelle	48
3.3 Caractéristiques méthodologiques du terrain de recherche	49
3.3.1 Échantillonnage et recrutement	49
3.3.2 Déroulement des entretiens	51
3.4 Modalités d'analyse retenue	53
3.5 Dimension éthique	55
4. ANALYSE DES RÉSULTATS	57
4.1 Une esquisse du milieu scolaire	57
4.1.1 L'école, un reflet de la diversité	57
4.1.2 Éléments biographiques du parcours des enseignants	59
4.2 Représentations des composantes clés de la pratique des enseignants	76
4.2.1 Qu'est-ce que l'enseignement?	76
4.2.2 Qu'est-ce que l'éducation interculturelle?	77
4.2.3 Qu'est-ce que la « culture québécoise »?	79

4.3 La praxis interculturelle des enseignants.....	81
4.3.1 Première dimension : le questionnement.....	81
4.3.2 Deuxième dimension : le cadrage.....	87
4.3.3 Troisième dimension : le positionnement.....	89
4.3.4 Quatrième dimension : le dialogue.....	96
4.3.5 Cinquième dimension : la réflexion.....	111
4.3.6. Sixième dimension : l'action.....	116
5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	129
5.1 Les apports de Sorrells (2013).....	129
5.1.1 Le développement d'une pratique interculturelle à travers la relation.....	134
5.1.2 Continuum temporel et mobilisation de soi.....	135
5.2 L'éthique de l'altérité: le berceau de la relation pédagogique interculturelle.....	139
5.3 La rencontre de l'Autre comme expérience transformatrice.....	142
5.3.1 L'expérience « désamorçante ».....	143
5.3.2 L'expérience « décentralisante ».....	144
5.3.3 L'expérience « révélatrice ».....	144
5.3.4 L'expérience « empathisante ».....	145
5.3.5. L'expérience « crédibilisante ».....	146
5.3.6 L'expérience « instructive ».....	147
CONCLUSION.....	151
<i>Limites de la recherche</i>	155
ANNEXE 1.....	157
LISTE DE RÉFÉRENCES.....	159

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Modèle de la praxis interculturelle (inspirée de Sorrells, 2013) p.135

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Objectifs de recherche	p.19
Tableau 2. Quelques expériences internationales et interculturelles des enseignants et leur incidence sur la pratique	p.50
Tableau 3. Thèmes contenus dans la grille de codification bonifiée	p.54
Tableau 4. Quelques expériences internationales et interculturelles des enseignants et leur incidence sur la pratique	p.74
Tableau 5. Postures et stratégies pour la pratique enseignante en milieux interculturels	p.127

LISTE DES ABRÉVIATIONS, SIGLES ET ACRONYMES

CIPCD	Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité
CMEC	Conseil des ministres de l'Éducation du Canada
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
CSDM	Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys
EHDA	Élèves handicapés ou élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage
FSE-CSQ	Fédération des syndicats de l'enseignement - Centrale des syndicats du Québec
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MIDI	Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
PISA	Programme international pour le suivi des acquis des élèves
TDAH	Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité
UQAM	Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

Au Québec, les jeunes issus de la diversité modifient le portrait des écoles. Il en résulte une transformation de la pratique professionnelle des enseignants. En effet, ce changement démographique entraîne des défis supplémentaires pour les enseignants et leur formation académique présente des lacunes à cet égard (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Dès lors, sachant que les expériences interculturelles jouent un grand rôle dans la capacité à gérer la diversité (Bartel-Radic, 2014) et que des apprentissages sont issus de l'expérience (Kolb, 1984), il nous a paru intéressant d'étudier le développement de la pratique des enseignants se réalisant en milieux interculturels. La rencontre de l'Autre¹ est au cœur de notre mémoire, si bien que nous avons exploré l'incidence des expériences interculturelles des enseignants sur le développement de leur pratique auprès de jeunes issus de la diversité. À l'aide de sept récits de pratique d'enseignants du secondaire à Montréal, nous avons identifié six typologies d'expériences transformatrices ayant contribué au développement de leur pratique marquée par la diversité culturelle. Également, le modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) nous a servi d'orientation théorique pour analyser les récits. La praxis interculturelle réfère à une manière d'agir efficace et socialement responsable en contextes culturellement hétérogènes. Ainsi, nous présentons des conditions d'accès concrètes à la praxis interculturelle des enseignants. À cet égard, nous soulignons que l'éthique de l'altérité doit sous-tendre leurs interventions et que la richesse de la relation interculturelle contribue au développement de la pratique des enseignants. Tout compte fait, on trouve dans ce mémoire, des pistes de réflexion pouvant servir au perfectionnement de la formation des futurs enseignants².

Mots clés : diversité culturelle, enseignement, expérience, communication interculturelle, praxis interculturelle.

¹ Le mot « Autre » avec une majuscule est utilisé pour désigner ce qui relève d'autrui.

² À noter que l'usage du masculin a comme unique but d'alléger la lecture de ce mémoire.

INTRODUCTION

Au Québec, la population immigrante recensée est en augmentation constante. En effet, 490 909 personnes immigrantes ont été admises dans la province entre 2005 à 2014 (ministère de l'Immigration, Diversité et Inclusion, 2016). Sur l'ensemble de ces individus, « 367 049 étaient déclarées présentes au Québec en janvier 2016, ce qui correspond à un taux de présence de 74,8 % » (*Ibid*, p. 7). Il y a donc un nombre important d'individus venant des quatre coins du monde qui prennent leur place au sein des différentes institutions québécoises. À cet effet, l'éducation est un secteur grandement transformé par l'immigration. Les statistiques les plus récentes sur les élèves issus de l'immigration proviennent du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport³ (2014). Elles révèlent que près d'un quart des élèves du réseau scolaire québécois vient d'ailleurs. Le film *La classe de Madame Lise*, réalisé par Sylvie Groulx en 2005 dans une école du quartier Parc-Extension de Montréal, témoigne des différents enjeux vécus par les enseignants travaillant avec des classes marquées par la diversité. Ce court métrage reflète certaines réalités de l'enseignement à des élèves issus de l'immigration. Notamment, on soulève la difficulté d'enseigner à des jeunes qui ne débutent pas avec les mêmes compétences linguistiques. Aussi, la relation avec les parents n'est pas toujours aisée étant donné que certains ne parlent pas français et peuvent accompagner différemment leurs enfants dans les devoirs et leçons. Également, ce film dévoile le malaise parfois vécu à l'égard des différentes religions pratiquées par les enfants. Dès lors, les différences culturelles, religieuses et linguistiques peuvent rendre la tâche des enseignants plus complexe et provoquer des situations déroutantes.

³ Aujourd'hui appelé ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur du Québec (MEES)

À ce propos, Potvin et ses collègues (2010) suggèrent que la relation enseignant-élève joue un rôle déterminant dans l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origines culturelles différentes. Ainsi, les aptitudes des enseignants à communiquer en contexte interculturel s'avèrent indispensables dans une société où les défis liés à la diversité culturelle sont nombreux. Par contre, certains enseignants ne reconnaissent pas l'importance de s'attarder à cette diversité culturelle (Mukamurera et *al.*, 2006) et la formation universitaire des futurs maîtres ne les prépare pas suffisamment à exercer leur pratique avec des jeunes issus de l'immigration (Garel et Duquesne-Belfais, 2011). En effet, les programmes de formation misent davantage sur l'acquisition de savoirs théoriques qui ne permettent pas toujours de faire face aux situations complexes de l'enseignement en contexte interculturel (*Ibid*). Les simples connaissances sur les cultures peuvent stigmatiser des individus puisqu'elles risquent de renforcer des stéréotypes liés aux origines culturelles. Or, sachant que les expériences sont décisives dans la capacité des enseignants à s'adapter à leurs milieux professionnels (Carbonneau et Héту, 2001), il semble intéressant de comprendre davantage comment se développe la pratique des enseignants liée à la gestion de la diversité. Dès lors, si l'on considère que « la compétence interculturelle est une habileté sociale qui se développe dans l'agir » (Steinbach, 2012, p. 159), on peut penser que les expériences de communication interculturelle de la vie des enseignants contribuent au perfectionnement de leur pratique professionnelle. En effet, il paraît possible de supposer que l'expérimentation du rapport d'altérité, tant au niveau personnel que professionnel, contribue à une meilleure gestion des relations interculturelles.

Le présent mémoire traite donc de la communication interculturelle dans les milieux scolaires. Plus précisément, c'est l'incidence des expériences interculturelles qui parsèment la vie des enseignants sur le développement de leur pratique dans des environnements interculturels qui est au cœur de notre recherche. Nous nous sommes engagés dans une approche narrative mettant en relief les éléments biographiques des

participants afin de les lier à l'évolution de leur pratique avec des jeunes issus de l'immigration. La progression du rapport à l'Autre est l'objet principal d'analyse.

La première section de ce document comprend la problématique de recherche constituée du contexte d'éducation au Québec, de renseignements sur la formation interculturelle des enseignants, des particularités de la relation enseignant-élève interculturelle et de la place de l'expérience des enseignants dans leur pratique professionnelle. Cette partie comprend aussi plus spécifiquement notre question de recherche et les objectifs de la recherche.

La deuxième section présente les concepts théoriques qui soutiennent la recherche. Ces assises théoriques sont : la communication interculturelle, l'éducation interculturelle, les apprentissages expérientiels et la praxis interculturelle de Sorrells (2013). L'élaboration de chaque concept permet de situer la recherche et de connaître les écrits existants à ces sujets.

Le troisième chapitre est une explicitation de la démarche méthodologique. Cette section introduit l'approche narrative utilisée ainsi que sa pertinence pour répondre à notre question de recherche. Nous y présentons également le déroulement de la démarche de recherche.

À la suite de la méthodologie, on découvre le quatrième chapitre qui expose l'analyse des résultats. Ce dernier contient un portrait de l'école, une présentation biographique des enseignants ainsi qu'un approfondissement des récits de pratique professionnelle à l'aide des orientations théoriques de la praxis interculturelle de Sorrells (2013). Cette section élucide, entre autres, la place que prend la dimension interculturelle dans le travail des enseignants.

Puis, succède à l'analyse des résultats le chapitre d'interprétation des récits de pratique. C'est à l'intérieur de ce chapitre qu'on découvre six typologies d'expériences transformatrices issues de la rencontre de l'Autre. On trouve aussi les apports que le modèle de Sorrells (2013) peut apporter à la pratique des enseignants qui exercent leur profession dans des milieux interculturels. Finalement, nous attirons l'attention du lecteur sur l'éthique de l'altérité qui nous apparaît comme le berceau des interventions interculturelles réussies et sur la relation interculturelle vue comme un lieu d'apprentissages.

Les contributions de ce mémoire se situent au niveau des retombées des expériences interculturelles sur la manière d'appréhender l'Autre, et ce, plus particulièrement en contextes scolaires marqués par la diversité culturelle.

1. PROBLÉMATIQUE

Cette section présente notre problématique de recherche. Il s'agit ici de relater les enjeux qui entourent l'enseignement dans les écoles caractérisées par la diversité culturelle. Nous y énonçons les écrits que renferme la littérature sur le contexte d'éducation au Québec, sur la formation interculturelle des enseignants, sur la relation enseignant-élève ainsi que sur l'importance de l'expérience des enseignants pour leur développement professionnel. Nous exposons donc un état de la situation qui permet au lecteur de comprendre le contexte québécois dans lequel s'est réalisée la recherche.

1.1 Contexte d'éducation au Québec

À l'échelle mondiale, le Canada se situe parmi les pays offrant les meilleurs systèmes d'éducation. C'est grâce au *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* (PISA) administré par l'OCDE, évaluant les compétences des élèves canadiens âgés de 15 ans en mathématiques, en sciences et en lecture, qu'il est possible d'en dire autant. Selon son recensement 2015, le Canada fait partie des pays les plus performants (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada (CMEC)), 2016). Cependant, même si le Canada et le Québec revendiquent un bon classement au niveau international :

les résultats du PISA et des autres évaluations internationales et pancanadiennes montrent que le niveau de compétence des jeunes de plusieurs provinces a connu une baisse au cours de la dernière décennie (CMEC, 2016, p. 49).

Cela nous amène à penser que plusieurs spécificités de l'éducation québécoise peuvent influencer cette diminution de la réussite des élèves. Dans les parties qui suivent, nous développons certaines indications sur la tâche des enseignants qui devient de plus en plus lourde ainsi que des renseignements sur les particularités démographiques des jeunes constituant les classes québécoises. La réalité scolaire étant complexe, ces deux

éléments ne permettent pas d'expliquer exhaustivement la diminution de la performance des élèves, mais nous éclairent sur certains enjeux.

1.1.1 Complexification de la réalité éducative

Le système d'éducation au Québec a beaucoup évolué depuis les dix dernières années. Un article de Tardif (2012) propose un bref aperçu de la situation actuelle de la profession d'enseignant au Canada, et ce, en synthétisant les nombreuses recherches réalisées par le Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). On y observe une expansion des connaissances, l'avènement des technologies de communication, une transformation des structures familiales, une diversité culturelle, certains enjeux éthiques, un public scolaire de plus en plus hétérogène, etc. Ces nouveaux défis complexifient le travail des enseignants.

[Ils] doivent non seulement enseigner et faire apprendre comme par le passé, mais aussi assumer auprès de leurs élèves des rôles de substitut parental, de policier, de psychologue, d'ami, de guide de vie, de surveillant (Tardif, 2012, p. 3).

Ainsi, le fardeau de la tâche des enseignants s'alourdit. Concrètement, cela se traduit par une augmentation des heures travaillées et un plus grand stress vécu par les enseignants. Tardif (2012) conclut son article en déclarant que les enseignants sont confrontés à des pressions majeures devant ainsi s'adapter à un environnement social complexe et en constante transformation. Cela peut entraîner un épuisement émotionnel et moral. Selon une étude longitudinale de Rasclé et Bergugnat (2013), l'épuisement vécu par les enseignants aurait un effet sur les élèves. Notamment, on note que l'anxiété de ces derniers est plus élevée. Sans compter que dans le contexte politique et économique actuel, l'éducation subit des compressions budgétaires importantes. Cela affecte les services offerts aux élèves et aux enseignants. On remarque une diminution de la présence de professionnels tels que les

psychoéducateurs, les orthopédagogues et les psychologues (Le Devoir, 2015). Il en résulte que les enseignants ont moins de temps pour considérer les besoins particuliers des élèves. En effet, ces spécialistes peuvent alléger le travail des enseignants étant donné que leurs interventions permettent de gérer certaines situations problématiques.

Qui plus est, de nombreux élèves en difficulté ou ne maîtrisant pas le français se retrouvent dans des classes régulières. Au cours de l'année scolaire 2012 et 2013, c'est 67,8 % de l'effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) qui intègre les classes régulières (ministère de l'Éducation du loisir et du Sport, 2014). Les enseignants se retrouvent avec beaucoup d'élèves en difficulté d'apprentissage dans leurs classes, selon eux, déjà trop nombreuses (FSE-CSQ, 2015). Parmi ces élèves en situation particulière, on compte aussi les jeunes issus de l'immigration. La prochaine partie rapporte certains défis que peut représenter la dimension interculturelle à l'école.

1.1.2 Enjeux liés à la diversité culturelle à l'école

D'abord, le nombre croissant d'élèves issus de l'immigration présent dans les écoles québécoises représente un enjeu de première importance, sans qu'il ne soit significativement pris en considération. Selon les statistiques émises par le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS) (2014), ceux-ci composent 23,7 % des groupes-classes. Ces jeunes issus de l'immigration sont définis par ce ministère comme des élèves nés à l'extérieur du Canada (1^{re} génération) ou nés au Canada, dont l'un des parents est né à l'extérieur du Canada (2^e génération). Pour la plupart de ces élèves, leur langue maternelle n'est pas le français :

[d]e 1998-1999 à 2011-2012, la proportion d'élèves ayant une langue maternelle autre que le français ou une langue autochtone (allophones) est passée de 8,6% à 14,2%. Le nombre total est passé de 98 657 à 142 359, soit une hausse de 43 702 élèves (MELS, 2014, p. 14).

Ainsi, il est possible d'affirmer que « [l']hétérogénéité culturelle n'est plus l'exception, mais la norme » (Audet, 2011, p. 445). À cet égard, il est important de constater que les élèves issus de l'immigration peuvent vivre des difficultés supplémentaires auxquelles les autres élèves ne sont pas confrontés. En effet, ils ne réussissent pas moins bien que leurs camarades, mais peuvent rencontrer des obstacles additionnels tels que prolonger leur scolarité, avoir un statut social précaire, changer souvent d'école, fréquenter une école en milieu défavorisé, etc. (McAndrew *et al.*, 2011). Cela peut les mener vers des parcours scolaires atypiques. Les jeunes peuvent :

accumuler un retard scolaire et des déclassements scolaires à leur arrivée, en raison, entre autres, des écarts entre les systèmes scolaires du pays d'origine et du pays d'accueil ou des années sans scolarisation (Potvin *et al.*, 2013, p. 516).

Kanouté *et al.* (2016) ont réalisé une étude de grande envergure sur les différents acteurs qui entourent l'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration récente et en situation de défavorisation. On y présente d'autres réalités que peuvent vivre les élèves issus de l'immigration. Ils soulignent que la précarité dans laquelle peuvent vivre les parents immigrants augmente les difficultés liées à l'établissement au sein d'une nouvelle société. Les jeunes et leurs parents vivent fréquemment une déstabilisation identitaire (Kanouté *et al.*, 2008). Cette déstabilisation identitaire résulterait d'une acculturation culturelle, c'est-à-dire « un processus global d'adaptation psychologique et socioculturelle d'un individu, au contact d'une ou de cultures autres que sa culture de première socialisation » (*Ibid*, p. 269).

De plus, les parents des élèves issus de l'immigration ont tendance à être moins impliqués dans la scolarisation de leurs enfants (*Ibid*). La communication avec les parents n'est pas toujours aisée pour les enseignants (Hohl, 1993). Kanouté *et al.* (2008) recensent aussi que la maîtrise de la langue française, le stress d'acculturation et les attentes à l'égard de l'institution scolaire non répondues, contribuent à une

démobilisation des parents. Sans compter que beaucoup font face à des deuils liés à l'immigration. Les élèves et leurs parents vivent une perte de repères humains, physiques et symboliques importante (Papazian-Zohrabian, 2013). Également, ces jeunes venant d'ailleurs sont plus à risque d'être discriminés par certains acteurs scolaires, d'autant plus qu'ils ne connaissent pas toujours les codes de l'école et de la société d'accueil (Magnan et Darchinian, 2014; Lafortune et Kanouté, 2007).

De surcroît, Steinbach et Grenier (2013) notent des conflits interculturels entre les élèves dans plusieurs régions du Québec. Les élèves d'« origine québécoise » interviewés dans leur recherche dévoilent un climat de compétition avec les élèves issus d'immigration. Certains d'entre eux se sentent envahis et d'autres croient que les ressources leur sont trop généreusement attribuées. Dès lors, la socialisation entre les jeunes est aussi concernée par la diversité culturelle. Proulx (2015) note aussi un fossé dans le passage entre les classes d'accueil et les classes ordinaires. Plusieurs élèves ne sont pas prêts à faire le bond d'une classe à l'autre. Pareillement, les résultats de sa recherche indiquent des caractéristiques du passage de la classe d'accueil à la classe ordinaire telles que le manque de cadre d'évaluation formel avant l'intégration des élèves en classe ordinaire, la méconnaissance des enseignants des classes ordinaires au sujet de la classe d'accueil ainsi que de l'apprentissage d'une langue seconde et la nécessité que les parents s'impliquent davantage dans la scolarisation de leurs enfants. Pour ces raisons, il appert d'adapter l'école québécoise à sa réalité démographique.

Déjà en 1998, le ministère de l'Éducation instituait la *Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle*. Celle-ci visait une consolidation du lien social et une adaptation des écoles québécoises à la diversité culturelle croissante. Cette politique avait également pour objectif de privilégier des valeurs de « vivre ensemble » et d'intégrer les élèves immigrants. L'éducation est vue comme un levier à la participation des immigrants dans « la construction d'un Québec démocratique, francophone et

pluraliste » (ministère de l'Éducation, 1998, p. iv). Par conséquent, des cours ont été ajoutés à la formation des enseignants les préparant davantage à la diversité. Le gouvernement du Québec a donc admis la nécessité d'engager le système éducatif dans le processus d'intégration des nouveaux arrivants et surtout, de préparer les enseignants à la diversité puisqu'ils y jouent un rôle crucial. En plus, la nécessité d'un corps professoral représentatif de cette diversité culturelle et l'importance d'une meilleure formation interculturelle des enseignants sont reconnues. La thématique de l'interculturel a donc pris une place prééminente dans les discours portant sur l'éducation. Néanmoins, malgré cette affirmation de l'importance de la prise en compte de la diversité, l'éducation interculturelle ne reste souvent qu'idéologique et n'est qu'une composante de l'éducation à la citoyenneté (Helly *et al.*, 2000). Elle fait partie d'un tout plus large, risquant ainsi de perdre de la valeur (*Ibid*). Sans compter que la diversification des élèves alourdit le travail des enseignants.

l'école québécoise doit se préoccuper du fonctionnement et de la pertinence des services qui sont destinés aux élèves allophones immigrants nouvellement arrivés et, plus largement, aux élèves issus de l'immigration. Pour favoriser leur intégration linguistique, scolaire et sociale, trois principales directions seraient à privilégier : s'assurer de l'adéquation des modèles de services offerts dans le cadre du PASAF [Programme d'accueil et de soutien à l'apprentissage du français] en fonction des profils et des besoins des élèves immigrants nouvellement arrivés; inclure explicitement les élèves allophones, en distinguant leurs besoins spécifiques, dans les plans ministériels touchant à l'amélioration de la qualité de l'écriture et de la lecture ainsi que dans les plans stratégiques des commissions scolaires; et enfin, sensibiliser l'ensemble du personnel scolaire quant à sa responsabilité, selon le rôle et les fonctions de chacun, au regard de la réussite de cette intégration (Armand *et al.*, 2009, p. 4).

Tout compte fait, on peut affirmer que le système d'éducation québécois fait face à des défis interculturels grandissants qui doivent être considérés. « [O]n ne peut nier le rôle des enseignants, ceux qui permettent au système d'éducation de fonctionner et en véhiculent chaque jour la vision » (Gérin-Lajoie, 2011, p. 8). Étant donné l'importance

du rôle des enseignants, il est fondamental de s'intéresser à leur pratique professionnelle. Ainsi, afin d'approfondir la pratique des enseignants, la prochaine section précise la formation interculturelle que ces derniers reçoivent avant d'exercer leurs fonctions.

1.2 Formation interculturelle des enseignants

Pour devenir enseignant au Québec, il faut obtenir le brevet émis par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). Les aspirants maîtres suivent une formation universitaire les amenant à développer douze compétences éducatives⁴. À cet effet, il est surprenant de constater, au regard du portrait de l'offre de formation des universités québécoises du personnel scolaire sur la diversité réalisé par Larochelle-Audet *et al.*, 2013, que seule l'Université du Québec à Montréal (UQAM) considère la compétence interculturelle comme une treizième compétence à développer dans les programmes d'enseignement. Bien que la plupart des universités offrent des cours permettant de développer la compétence interculturelle, l'UQAM la reconnaît comme une compétence professionnelle à part entière à acquérir (Larochelle-Audet *et al.*, 2013). Malgré cette officialisation, on questionne les répercussions effectives de cette 13^{ème} compétence (*Ibid*). Voici comment elle est décrite dans la description des programmes de la Faculté des sciences de l'éducation de l'UQAM.

S'approprier la réalité pluriethnique de la société québécoise et de l'école montréalaise, se sentir réellement concerné dans ses actions pédagogiques, développer les compétences de l'éducation interculturelle (s.d.)

Klak et Martin (2003) confirment l'importance de cet ajout en stipulant que les séances de formation stimulent l'émergence de compétences interculturelles, c'est-à-dire une meilleure gestion de la dimension interculturelle en classe. Cependant, malgré que la dimension interculturelle prenne de plus en plus de place dans l'enseignement, l'étude

⁴ Les douze compétences se trouvent dans l'Annexe 1

réalisée par Larochelle-Audet *et al.* (2013) soulève des faits inquiétants. On remarque un manque de connaissances chez les enseignants de leurs propres référents culturels, le peu de cohérence entre les programmes universitaires offerts et l'absence d'une vision commune à toutes les universités au sujet de la considération de la diversité culturelle. Les exigences théoriques et politiques en ce qui a trait à la diversité culturelle ne sont pas clairement définies et ne font pas l'objet d'un consensus dans les institutions qui offrent la formation d'enseignant. De plus, ces chercheuses stipulent qu'un finissant peut recevoir son brevet d'enseignement sans avoir suivi de cours liés à l'interculturel. Elles questionnent la suffisance de la formation pour préparer la relève enseignante à « agir de manière équitable auprès des élèves appartenant à des groupes minoritaires et à assurer l'éducation interculturelle de l'ensemble des élèves québécois » (*Ibid*, p. 86).

Devant cette situation, les auteures sont préoccupées par l'impact de la formation des futurs maîtres sur leur capacité à appréhender la diversité culturelle et sur leur pratique professionnelle à long terme. Par ailleurs, les aptitudes associées à la diversité ne sont pas évaluables au sens traditionnel (Tiitinen, 2015). Il n'y a pas de programme d'évaluation de celle-ci qui soit institutionnalisé dans le domaine de l'éducation. Qui plus est, une recherche dirigée par McAndrew (2010) démontre que les cultures enseignantes sont généralement plus conservatrices et ont tendance à établir un rapport instrumental avec cette prise en compte de la diversité. Autrement dit, la manière d'aborder les élèves issus d'immigration est davantage basée sur des méthodes préétablies et associées aux jeunes non-immigrants. Ce qui pose problème est qu'elles peuvent être dépassées et déconnectées de la réalité des jeunes.

Alors que la rhétorique éducative dominante plaide en faveur d'une prise en compte maximale des différences portées par les élèves, les caractéristiques valorisées qui permettent de définir un *bon élève* continuent d'être très près du modèle traditionnel (McAndrew, 2010, p. 13).

En d'autres termes, malgré le désir de prendre en compte la diversité dans l'enseignement, l'inertie du modèle traditionnel inhibe souvent cette considération de la différence. Parallèlement, les apprentissages théoriques contenus dans la formation ne sont pas toujours applicables aux réalités scolaires (Steinbach, 2012). Plus précisément, les acquis cognitifs, par exemple, sur les différentes manières de comprendre le monde, ne permettent pas nécessairement aux enseignants d'adapter les interventions pédagogiques en classe. C'est l'expérimentation réelle de la relation pédagogique interculturelle qui contribuerait au perfectionnement d'un enseignement interculturel adéquat. À cet effet, Steinbach (2012) propose que la relève des maîtres ait, tout au long du parcours académique, davantage d'occasions d'entrer en contact avec des individus d'origines différentes. Cela permet de sortir de la simple acquisition de connaissances et de vivre des situations interculturelles présentes dans les classes. Les propos de Steinbach (2012) soutiennent ceux de Kolb (1984) car, selon ce théoricien éducatif, l'apprentissage est « un processus à partir duquel les connaissances sont transformées en fonction des expériences réalisées par l'apprenant » (Kolb, 1984 dans Rivard et Lauzier 2013, p. 56). Ainsi, les apprentissages par expériences interculturelles apparaissent plus significatifs puisqu'ils stimulent les réflexions autour des pratiques d'enseignement en contexte interculturel.

D'un certain point de vue, l'éducation interculturelle a connu d'importantes avancées dans les vingt dernières années. Cependant, les lacunes relatives à la compétence interculturelle des enseignants restent une préoccupation majeure (Steinbach, 2012). À cet égard, Laroche-Audet *et al.* (2013) recommandent de développer les recherches permettant de définir les compétences essentielles à acquérir par les enseignants pour prendre en compte efficacement et équitablement la diversité dans les milieux scolaires. Pareillement, Barry (2014) conclut que tous les enseignants devraient suivre des formations continues sur la dimension interculturelle. Selon elle,

[il] importe de développer chez tout le personnel scolaire et plus particulièrement les enseignants, des attitudes d'ouverture à la diversité et des compétences liées à la résolution des conflits, à la transmission des valeurs, à la communication appropriée en incluant l'éducation interculturelle dans la vie scolaire (p. 85).

Incontestablement, il semble manquer dans le parcours académique des futurs maîtres, et dans leur formation continue (Mukamurera *et al.*, 2006), l'exploration concrète de la dimension interculturelle pouvant déterminer la relation pédagogique. La partie qui suit traite de l'importance de la relation entre les enseignants et leurs élèves.

1.3 Relation enseignant-élève en contexte de diversité

La relation entre l'enseignant et ses élèves est cruciale puisqu'elle est déterminante de la réussite scolaire des enfants (Lynch et Cicchetti, 1992 dans Guérin, 2015). En effet, si la relation est harmonieuse, l'élève tend à réussir davantage. À cet égard, il a été démontré que le niveau de motivation et d'engagement des jeunes tend à être plus élevé dans une situation relationnelle chaleureuse (Pianta, 1999). L'enfant se sent en sécurité et il est davantage enclin à apprendre (Guérin, 2015). De plus, lorsque la relation pédagogique est bonne, les élèves sont plus propices à développer des compétences sociales avec leurs pairs (Howes *et al.*, 1994). On peut donc dire que la relation enseignant-élève est décisive dans l'adaptation scolaire des élèves. En regard de cela, l'adaptation scolaire peut être définie comme « l'établissement de transactions relativement constructives entre un élève et son environnement scolaire » (Galand *et al.*, 2006, p. 58). De telle sorte que, comme les élèves issus de l'immigration sont moins portés à participer et établissent plus difficilement des liens avec les différents acteurs du milieu scolaire (Van Ngo et Schleifer, 2005 dans Barry, 2014), il apparaît essentiel que les enseignants soient habiles dans leurs interactions avec eux. Dans une étude exploratoire de Mukamurera *et al.* (2006) réalisée auprès d'enseignants, plusieurs « ont affirmé éprouver un sentiment d'incompétence face à la gestion de la diversité

culturelle » (p. 41). De son côté, Steinbach (2012) a démontré que les apprentissages interculturels des futurs étudiants sont plus significatifs si ces derniers ont été en relation avec des jeunes issus de la diversité. Les résultats de sa recherche avancent que

les échanges interculturels se sont révélés très efficaces parce que l'interaction avec une personne issue de l'immigration s'est avérée une expérience puissante dans l'apprentissage social et émotif (MacPherson, 2010) et dans la transformation des attitudes (Deardorff, 2006). [...] ce qui menait à une véritable évolution du développement des perspectives interculturelles (p. 165).

On peut donc penser, comme Potvin *et al.* (2010), que les enseignants doivent être en mesure de s'engager dans une relation éducative interculturelle appropriée, et ce, en assurant l'intégration de tous les jeunes et une bonne gestion de la diversité. La prochaine section traite des expériences des enseignants et plus spécifiquement celles liées au stage obligatoire ou encore au développement de la pratique enseignante.

1.4 Les expériences des enseignants

Les premières expériences professionnelles des enseignants sont vécues au moment des stages probatoires et supervisés impliquant entre 600 et 900 heures (MELS, 2006). En effet, pour avoir le brevet d'enseignement, il est impératif que les compétences des enseignants soient évaluées dans un établissement d'enseignement reconnu (*Ibid*). Les étudiants en enseignement peuvent cibler des institutions scolaires où ils désirent faire leur stage. Par contre, les stages en milieux interculturels ne sont pas obligatoires. De plus, malgré que le nombre exact des enseignants issus de l'immigration ne soit pas connu, on note leur présence dans les écoles (McAndrew, 2001). Ces enseignants, par leur parcours migratoire, ont vécu des expériences interculturelles.

Plusieurs recherches ont été réalisées concernant les apprentissages des futurs enseignants lors de leurs stages. Pour Gauthier, Mellouki et Tardif (1993), les stages permettent la consolidation de plusieurs savoirs curriculaire, disciplinaire, expérientiel et culturel. Les enseignants jugent des actions appropriées à poser et mobilisent les différents savoirs selon le contexte. De plus, les stages permettent le

renouvellement de la compréhension de la compétence, le développement de schèmes d'actions s'accompagnant d'une décentration du contenu et, finalement, la consolidation de la compétence s'articulant à une compréhension raffinée de la compétence (Gervais et Molina, 2008, p. 7).

Dans la littérature, le stage est perçu comme un lieu où les étudiants apprennent à gérer une classe au jour le jour et à intégrer les connaissances théoriques acquises à l'université (Boudreau, 2001). Comme les enseignants sont fréquemment confrontés à des situations différentes, les apprentissages et les aptitudes associés à l'enseignement doivent être constamment réitérés. La pertinence des stages se trouve dans la capacité à mieux agir devant de nouvelles situations. Les enseignants développent donc leur pratique professionnelle à travers diverses expériences.

À cet égard, les expériences personnelles des enseignants jouent aussi un rôle dans leur travail. Les situations significatives qu'ils ont vécues teintent leurs prises de décision et leurs interprétations (Martin *et al.*, 2004). Les expériences impliquant de grandes charges émotives peuvent faire en sorte que devant une situation, l'enseignant sera guidé par ses émotions plutôt que par sa cognition (*Ibid*). Aussi, les charges émotionnelles importantes sont associées à une bonne rétention de l'information (Ruph, 1995). Une recherche réalisée par Theurillat (2015) démontre une corrélation entre le passé scolaire des enseignants et leur pratique. Selon ses résultats de recherche, le vécu influence la manière d'enseigner : « [i]l en ressort que leur passé joue un rôle dans leur manière d'enseigner, même si cela se fait parfois de manière inconsciente » (Theurillat, 2015, p. 83).

En lien avec l'expérience, on peut comprendre le travail des enseignants avec le concept de praxis qui met de l'avant l'expérience vécue dans le développement des connaissances. Selon Freire (1974), la praxis s'oppose à la théorie et peut être définie par l'activité humaine qui vise des changements sociaux éthiques. La praxis est liée au mouvement (Aristote, *La métaphysique* dans Morel, 2007). Les actions des enseignants entraînent des résultats qui transforment leur entourage et qui les transforment eux-mêmes. À cet égard, les expériences personnelles des enseignants en ce qui a trait à l'interculturel peuvent contribuer au développement leurs compétences interculturelles (Bartel-Radic, 2014). Les apports de Cohen-Emerique (1993) sur les incidents critiques⁵ portent aussi à croire que le vécu interculturel est un vecteur de perfectionnement de la pratique des enseignants se réalisant auprès de jeunes issus de la diversité. De ce fait, l'enseignement en contexte interculturel peut être associé à une praxis interculturelle si les actions prennent en compte la diversité culturelle. Le concept de praxis interculturelle de Sorrells (2013) est approfondi dans le prochain chapitre. Ce qui est important de comprendre ici est que, comme la praxis est associée aux actions visant à produire un résultat, s'intéresser à la praxis interculturelle des enseignants permet de révéler ce qui sous-tend les actes professionnelles des enseignants et pourrait permettre de situer la place de l'interculturel dans leur pratique.

Peu de recherches portent sur le développement, au cours de leurs expériences de vie, de la pratique professionnelle des enseignants travaillant dans les milieux interculturels. Beaucoup d'études portent sur l'identification des compétences interculturelles ou encore sur leur évaluation (Bartel-Radic, 2009, Byram, 1997, Friedman et Berthoin-Antal, 2005, Mellouki, 2004). Par contre, peu de recherches se sont penchées précisément sur le processus par lequel peuvent se développer ses habiletés à gérer la diversité culturelle dans une pratique professionnelle (Garel et

⁵ Ce concept est élaboré davantage dans le cadre théorique. Brièvement, il s'agit d'un événement étonnant qui ébranle le quotidien et qui suscite des réflexions (Cohen-Emerique, 1993). Ces événements offrent des pistes intéressantes pour intervenir.

Duquesne-Belfais, 2011; Sorrells (2013). C'est dans cette perspective que notre recherche s'inscrit. Il nous apparaît donc intéressant d'explorer comment les habiletés à enseigner aux jeunes issus de la diversité se développent, sachant que la formation d'enseignant n'inclut pas suffisamment cette compétence.

Pour résumer cette problématique, nous avons présenté des débats sociétaux qui caractérisent le système éducatif actuel tels que, l'inadéquation entre les politiques sur l'éducation interculturelle et la réalité du terrain. Le Québec fait face à une nouvelle réalité démographique dans les établissements scolaires et il y a un manque quant à la formation interculturelle des enseignants. Ce constat est inquiétant puisque les enseignants jouent un grand rôle dans l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Les interactions entre les élèves et les enseignants étant au cœur de la profession d'enseignant, il est indispensable que les différences culturelles n'entravent pas la relation éducative. Sans compter que les enseignants peuvent se sentir dépourvus de ressources à l'heure d'enseigner en contexte interculturel. Également, nous avons vu que les expériences que vivent les enseignants permettent de réinvestir les apprentissages théoriques dans des situations réelles. Les expériences nous apparaissent comme le point d'ancrage de l'amélioration des écoles à l'égard de la dimension interculturelle de telle sorte qu'il est possible de développer des compétences interculturelles à travers les expériences professionnelles et personnelles interculturelles des enseignants.

Ainsi, plusieurs questions se posent : quelles stratégies de gestion de la diversité sont mobilisées par les enseignants? Comment les acquis issus des expériences de communication interculturelles des enseignants sont-ils réinvestis dans leur pratique? Quels types d'expériences sont porteurs d'apprentissages? En effet, comme des habiletés sociales interculturelles peuvent se développer dans l'action (Steinbach, 2012), il est possible de penser qu'un perfectionnement lié à la gestion de la diversité

découle des rencontres avec l'Autre. À travers notre recherche, nous cherchons à comprendre davantage le lien entre le vécu et le développement de la pratique enseignante en contexte interculturel.

1.5 Question et objectifs de recherche

Comment les expériences de communication interculturelle s'inscrivent dans le parcours de vie des enseignants du secondaire contribuent-elles au développement de leur pratique professionnelle en contexte culturellement diversifié?

Tableau 1. Objectifs de la recherche

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Définir la pratique des enseignants se réalisant en contexte interculturel; 2. Identifier des expériences biographiques des enseignants permettant le développement de leur pratique en milieu scolaire culturellement diversifié; 3. Analyser les retombées des expériences de communication interculturelle pour la pratique des enseignants. |
|--|

1.6 Pertinences sociales et communicationnelles de la recherche

Étant donné que l'immigration est un phénomène qui continuera à caractériser le Québec pour encore plusieurs années et que les programmes de formation des enseignants n'assurent pas une cohérence entre les contenus enseignés et la réalité démographique, il semble important d'approfondir les connaissances sur la pratique des enseignants exerçant leur profession dans des écoles marquées par la diversité. Ceci est d'autant plus vrai que les études réalisées sur l'immigration dans les écoles (Abdallah-Preteuille, 1999; 2003; Mc Andrew *et al.*, 2010, Mukamurera *et al.*, Proulx, 2015, Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011; Steinbach et Grenier, 2013) portent surtout sur l'intégration des jeunes. Il n'existe pas de recherche dont le sujet est le

réinvestissement expériences interculturelles dans la pratique d'enseignement en milieux scolaires diversifiés. Ainsi, nous nous penchons sur le vécu des enseignants, une dimension de l'éducation visiblement peu traitée dans la littérature. Plus précisément, cette recherche permet de comprendre davantage comment l'enseignement s'inscrivant en contexte interculturel se développe, et ce, dans une perspective communicationnelle. Autrement dit, nous souhaitons comprendre quels éléments de la rencontre interculturelle permettent l'amélioration à long terme d'une pratique interculturelle⁶.

Nous proposons d'explorer les interactions se réalisant en contexte interculturel, que ce soit dans la relation éducative ou dans un autre contexte, afin de reconnaître les obstacles et les contributions à un meilleur « vivre ensemble ». De cette façon, la recherche pourrait participer non seulement à améliorer les programmes de formation des enseignants, mais aussi la formation continue de ceux qui sont actuellement en poste. Nous estimons que le perfectionnement de la pratique enseignante participe à une société plurielle intégratrice puisqu'en découle une meilleure éducation, et ce, considérant qu'elle est le pilier d'une société cohésive. Les enseignants ont un rôle de première importance dans la formation des futurs citoyens. De plus, les résultats de notre recherche pourront avoir une portée allant au-delà des milieux scolaires et être transférables à d'autres professionnels impliqués auprès de clientèle diversifiée. De toute évidence, la communication interculturelle représente actuellement un enjeu important dans plusieurs sphères de la société et il semble impératif de s'y ajuster.

Le prochain chapitre présente le cadre théorique et les concepts permettant d'ancrer ce mémoire en cohérence avec les recherches déjà réalisées sur l'interculturel dans les milieux scolaires et sur le développement professionnel.

⁶ Par souci de concision, nous utilisons dans les prochaines sections le terme « pratique interculturelle » (sans qu'il représente un concept en soi élaboré dans la littérature) pour nommer la pratique professionnelle des enseignants se réalisant en contexte interculturel.

2. CADRE THÉORIQUE

Cette section aborde les concepts et les modèles théoriques qui soutiennent ce projet de recherche. Nous traitons de la communication interculturelle, de l'éducation interculturelle, des apprentissages expérientiels ainsi que de la praxis interculturelle. Ces concepts nous aident à comprendre comment les expériences de rencontre avec l'Autre contribuent à la pratique interculturelle des enseignants.

2.1 Communication interculturelle

L'interculturel fait l'objet d'études dans plusieurs domaines sans toutefois appartenir à une discipline spécifique. Hsab et Soiciu (2011) définissent l'interculturel comme

une rencontre, une relation de coprésence culturelle entre individus ou groupes, acteurs de la communication. Cette relation de coprésence s'opère par le biais de plusieurs niveaux d'expérience (p. 10).

On perçoit dans ce passage le caractère communicationnel qu'implique ce concept. Effectivement, selon Stoiciu (2011), la communication interculturelle désigne la rencontre entre porteurs de cultures différentes. Cette auteure a identifié trois thématiques globales concernées par l'interculturel : l'immigration, les relations internationales et la gestion. La dimension interculturelle qui nous intéresse dans le cadre de notre recherche est celle impliquant le phénomène d'immigration dans lequel il y a interaction entre des individus d'origines différentes. Les différences culturelles peuvent provoquer une distorsion dans la communication contribuant aux malentendus (Bartel-Radic, 2009).

Si la communication ne se définit pas seulement comme la transmission d'informations, mais aussi comme le partage d'une expérience et de l'établissement d'une relation, il nous faut admettre que la connaissance des signes culturels (comme des signes linguistiques) ne permet pas

d'épuiser le sens. Dès lors, la question est de savoir comment le locuteur utilise la culture ou tout au moins des éléments culturels, à des fins de communication (Abdallah-Preteceille, 2006, p. 28-29).

Si bien qu'en situation de communication interculturelle, les référents culturels des individus peuvent transformer le sens d'un message (Bartel-Radic, 2009). À cet effet, il existe des méthodes d'intervention permettant de réduire ces décalages. Une des plus utilisées est celle des incidents critiques de Cohen-Emerique (1993). Pour cette auteure, un incident critique réfère à une situation dans laquelle il y a une confrontation avec ce qui est différent. L'incident critique est une sorte de rupture dans la communication interculturelle qui dérange, est imprévue et témoigne d'une différence entre deux points de vue ou manières d'être (Cohen-Emerique, 1993). Cette rupture peut être diminuée par ce que l'auteure nomme la décentration, c'est-à-dire que les attitudes et les comportements qui étonnent ont un effet miroir qui renseigne sur les référents culturels. La décentration est un processus par lequel l'individu prend conscience de normes et valeurs qu'il possède. Donc, les incidents critiques sont une source riche d'informations, et ce, à condition qu'on leur accorde un temps d'arrêt pour saisir les dissemblances qui choquent et les analyser. Cette méthode d'intervention permet d'apprendre sur soi et de mieux connaître l'Autre. Pour Abdallah-Preteceille (2006),

Il ne s'agit pas d'apprendre à anticiper les façons de parler et de communiquer, mais d'apprendre à percevoir les contraintes qui influencent l'interprétation. Il s'agit d'éclaircir le rôle de la culture dans les processus d'interaction (p. 30).

À cet égard, les situations communicationnelles qui sortent de l'ordinaire peuvent servir de tremplin à la transformation des pratiques professionnelles et particulièrement à celles des enseignants puisqu'ils doivent constamment s'adapter à des situations pédagogiques nouvelles. « L'enseignement est une action de communication, une capacité d'établir et de maintenir des relations entre enseignants et élèves » (Mellouki, 2004, p. 111). Dans le contexte québécois où les écoles sont marquées par la diversité,

la communication interculturelle est au cœur de cette profession. Ainsi, une prise de conscience des obstacles interculturels à la communication peut mener à une amélioration des relations pédagogiques. D'ailleurs, les dynamiques interculturelles ont fait l'objet de nombreux travaux dans le domaine de l'éducation interculturelle.

2.2 Éducation interculturelle en milieux scolaires

On trouve, dans cette section, une mise en contexte de l'éducation interculturelle ainsi qu'une explication de ses concepts centraux : la culture, l'intersubjectivité, l'équilibre entre l'universalisme et le différentialisme ainsi que l'éthique de l'altérité.

D'abord, *l'éducation interculturelle* est abordée de différentes façons dans la littérature. Il importe de la distinguer de *l'éducation multiculturelle* et de *l'éducation antiraciste*. *L'éducation multiculturelle*, plus présente dans les milieux anglophones (McAndrew, 2001), reconnaît les différences culturelles, mais vise à préserver la culture d'origine, et ce, sans racisme (Mujawamariya et Moldoveanu, 2006). *L'éducation multiculturelle* est donc l'acceptation des diverses cultures au sein d'un même territoire sans qu'il y ait une volonté de créer une culture commune. Quant à *l'éducation antiraciste*, elle s'inscrit dans une approche critique défendant les droits et l'égalité et dénonce le racisme institutionnalisé (*Ibid*). Elle est issue des mouvements de lutte à l'égalité des années 1990 (*Ibid*). Pour ce qui est de *l'éducation interculturelle*, elle s'est considérablement développée dans les milieux scolaires québécois. C'est ce qui nous amène à l'expliquer davantage dans notre recherche. Elle fait la promotion d'un plus grand partage et des échanges plus ouverts au sein de la société québécoise (*La politique québécoise du développement culturel*, 1978 dans McAndrew, 2001). Elle vise une convergence culturelle c'est-à-dire le mélange des différentes cultures afin de créer une société plurielle (Mujawamariya, 2006). *L'éducation interculturelle* peut être comprise comme un effort pour

développer parmi les membres de la majorité comme de la minorité une meilleure compréhension des différentes cultures, une plus grande capacité de communiquer avec des personnes d'autres cultures ainsi que des attitudes positives à l'égard des autres groupes de la société (Ouellet, 1984, p. 17, dans Grégoire-Labrecque, 2013, p. 19)

Dans une étude de Moldoveanu (2010), on cible les objectifs de l'éducation interculturelle « comme visant le développement personnel et l'action sociale, en catégorisant le contenu en termes de connaissances, de valeurs, d'attitudes et d'actions » (Moldoveanu, 2010 dans Steinbach, 2012, p. 159). En d'autres termes, l'éducation interculturelle implique l'acquisition de compétences interculturelles autant chez les enseignants (Mukamurera et *al.*, 2006) que chez les élèves. Par conséquent, les enseignants doivent inclure la dimension interculturelle dans les contenus didactiques et dans leurs relations avec les élèves (Toussaint, 2010). Pour Steinbach (2012), dans une société plurielle « le rôle de l'éducation interculturelle dans la formation des enseignants et dans l'enseignement aux élèves est primordial pour la promotion du vivre-ensemble » (p. 156). On comprend donc que l'éducation interculturelle n'a pas pour seul objectif l'intégration. Elle vise aussi à familiariser les élèves à certaines différences culturelles et à encourager l'ouverture à l'Autre (Lussier, 2008). Un de ses principes fondamentaux est

l'initiation de tous les élèves à une acceptation critique et rationnelle de la diversité culturelle et à l'affirmation créative des différences individuelles et collectives au sein d'une commune humanité (Linch, 1983, p. 5, dans Toussaint, 2010, p. 94).

Dans cette optique, il n'appartient pas uniquement aux individus issus de l'immigration de s'adapter, mais aussi à la société d'accueil de s'engager dans des processus d'insertion (Bouchard, 2012). Auparavant, l'éducation interculturelle ne concernait que les jeunes issus de l'immigration alors qu'aujourd'hui elle vise le développement des aptitudes interculturelles de tous les acteurs impliqués (Abdallah-Preteille, 1999). Il revient donc aux acteurs scolaires représentant la société d'accueil, de mettre de l'avant

ces valeurs d'éducation interculturelle promues au Québec. Cela peut se traduire par des activités visant le développement de la compétence interculturelle des jeunes ou encore par leur manière de s'engager dans la relation avec eux.

Également, l'idée que l'enseignement n'est qu'une simple transmission de connaissances est désuète. Il y aurait beaucoup d'autres enjeux sociaux affectifs et culturels dans l'enseignement aux jeunes issus de l'immigration et donc plusieurs éléments à considérer dans la communication (Abdallah-Preteille, 1999). Toussaint (2010) ajoute que l'enseignement en contexte interculturel doit dépasser l'unique transmission d'informations culturelles et être davantage associé à une attitude positive et respectueuse à l'égard de l'Autre. C'est pourquoi le point de départ de cette sensibilisation à l'interculturel est la manière de comprendre la culture, sans compter que l'éducation est une institution importante dans la construction d'une culture commune. La notion de culture est donc explicitée dans la sous-section qui suit.

2.2.1 Définition de la culture

La culture est un concept clé dans l'éducation interculturelle et peut se définir comme un processus continu de construction, déconstruction et reconstruction des caractéristiques culturelles d'une personne (Cuhe, 1996). Elle est aussi vue comme

un ensemble dynamique, plus ou moins (mais jamais parfaitement) cohérent et plus ou moins homogène. Les éléments qui composent une culture, parce qu'ils proviennent de sources diverses dans l'espace et dans le temps, ne sont jamais totalement intégrés les uns aux autres. Autrement dit, il y a du "jeu" dans le système. (*Ibid*, p. 66)

On peut donc comprendre que la culture se développe « [...] à partir de phénomènes psychologiques, sociologiques, langagiers et communicationnels et ne se réduisent pas à une somme de caractéristiques » (Abdallah-Preteille, 1999, p. 10). De surcroît,

Cohen-Emerique (2011) voit l'interculturel comme la connaissance mutuelle d'individus par la rencontre. Il n'est pas question d'un rapport entre des cultures, mais entre des individus porteurs de cultures (Camilleri, 1989). Par conséquent, la culture des élèves se transforme quotidiennement à travers leurs interactions sociales. Abdallah-Preteille (1999) argumentait même qu'

aucun individu n'est familier avec le tout de la culture à laquelle il appartient ou se réfère. L'approche analytique et normative qui conduit à traiter les cultures comme si elles étaient des réalités est donc caduque (p. 8).

Catégoriser les élèves ne fait qu'augmenter la possibilité de fausses perceptions. La culture doit donc être comprise comme mouvante, se construisant au fil du temps, et ce, dans l'intersubjectivité. Cette dernière notion est présente dans toutes relations humaines et est particulièrement importante lorsqu'elles sont interculturelles. C'est donc la relation intersubjective entre les enseignants et les élèves issus de l'immigration qui constituent la prochaine sous-section.

2.2.2 Intersubjectivité au cœur de la relation interculturelle enseignant-élève

À l'importance de ne pas considérer la culture que porte une personne comme une caractéristique permanente, s'ajoute la dimension intersubjective des relations, c'est-à-dire que l'Autre fait partie de la définition de soi et vice-versa (Abdallah-Preteille et Porcher, 1996). Ainsi, chacun participe à la construction identitaire de l'Autre : « Nous nous conditionnons mutuellement et réciproquement » (*Ibid*, p. 50). Il ne peut y avoir de pour-soi sans pour-autrui (Sartre, 1960). Ainsi, l'intersubjectivité est présente dès qu'il y a communication entre deux individus. Prendre conscience de l'intersubjectivité d'une relation peut permettre de l'améliorer en mettant de côté les appartenances culturelles de l'Autre et par le fait même, en tentant de l'appréhender sans stéréotype ni préjugé. Selon Abdallah-Preteille (2003), les individus doivent être reconnus dans

leur entièreté dont une seule des caractéristiques est d'appartenir à une « culture ». Pour cela, les enseignants doivent considérer leurs élèves comme des êtres qui évoluent constamment. Cela permet d'éviter la vision déterministe de la notion de culture. Également, ce concept est particulièrement important dans le domaine de l'éducation puisque « [la] conception de l'intelligence diffère d'un contexte culturel à un autre » (Akkari dans Dasen et Perregaux, 2000, p. 42). De plus, il faut considérer que

La situation d'un élève est toujours liée à celle des autres. Elle n'est jamais déterminée par une solitude, une séparation, mais par une relation multiple. Il n'y a pas de sujet sans intersubjectivité, sans un tissu de relations intrinsèques avec d'autres sujets (Abdallah-Preteuille et Porcher, 1996, p. 49).

Or, l'évolution des élèves dans les milieux scolaires ne dépend pas uniquement d'eux, mais aussi des relations qu'ils entretiennent. Il en est de même pour les enseignants. Leur pratique professionnelle évolue et se perfectionne dans leur relation avec les élèves ainsi qu'avec les autres enseignants. En effet, en éducation interculturelle, la place de l'Autre est indispensable et influente dans le développement intellectuel et identitaire. Selon la perspective interactionniste avancée par Cohen-Emerique (2011),

l'autre, par sa différence, joue le rôle de révélateur de ce que je suis. Cette perspective va à l'encontre de l'approche habituelle : expliquer ses difficultés de relation et de communication par la différence culturelle de l'autre, sans prendre en compte qu'elle est toujours relative à soi (p. 13).

De telle sorte que l'identité des enseignants et des élèves est susceptible de se modifier dans le rapport aux Autres (*Ibid*). Les enseignants doivent faire preuve d'équilibre entre la généralisation des problèmes liés à la culture et la négation de la différence.

2.2.3 Entre l'universalisme et le différentialisme dans l'enseignement

Comme le rapport à l'Autre est important dans la construction identitaire, il existe un dualisme entre l'universalisme et le différentialisme dans la littérature en communication interculturelle. Selon Abdallah-Preteille (2006) une approche différentialiste « privilégie la culture en tant qu'entité homogène dans laquelle viennent s'inscrire les comportements » (p. 34), ce qui conduit à une catégorisation et une identification des élèves par leur culture. Or, l'universalisme correspond à la négation des particularités d'une culture (Ivanciu, 2008). En éducation interculturelle, cette dualité soulève des questions sensibles. Si les enseignants pointent du doigt la différence, cela peut entraîner des comportements discriminatoires. Cependant, ne pas reconnaître la différence peut signifier que tous les élèves sont pareils et qu'il n'y a aucune difficulté liée à la diversité culturelle dans les écoles. Abdallah-Preteille (1999) avance que l'éducation interculturelle est une solution puisqu'elle vise l'équilibre « entre une école atomisée par le culte de la différence et une école atone par trop d'hétérogénéité » (p. 81). Pour assurer un juste milieu entre l'universalisme et le différentialisme, les enseignants doivent connaître et reconnaître la différence de leurs élèves. Cependant, avoir une fixation sur l'Autre et le reconnaître uniquement par sa différence établit une frontière entre la majorité et la minorité, entre le « Nous » et le « Eux » (Bouchard, 2012). Cette dichotomie peut contribuer au racisme et aux préjugés, ce qui nuit à la visée de l'éducation interculturelle qui est, rappelons-le, de contribuer un meilleur « vivre-ensemble ». En effet, Ouellet (2002) soulève qu'il y a des conséquences négatives aux interventions uniquement axées sur la connaissance des autres cultures et à l'utilisation d'instruments pédagogiques mettant l'accent sur les différences culturelles. Par exemple, les « activités monoethniques privilégiées lors des semaines interculturelles n'engendrent aucune réflexion sérieuse » (Ouellet, 2002 dans Steinbach, 2012, p. 157). Certes, il semble plus facile de définir autrui en le catégorisant culturellement. Cela donne l'impression qu'on le comprend davantage. Seulement,

cette vision nomenclaturiste ne permet ni d'éliminer la stigmatisation ni de réellement reconnaître l'Autre. L'enseignant a donc une grande responsabilité envers ses élèves.

[Cela] ne nous demande pas d'éliminer les contradictions que nous pouvons ressentir dans la confrontation avec la différence. L'interculturalité nous enjoint plutôt à développer une pratique réflexive fondée sur la reconnaissance de la dialectique entre l'égalité et la différence [...]. Cette orientation postmoderne dans la gestion de la différence ne peut cependant réussir que s'il est possible d'exprimer le conflit suscité par la confrontation avec la différence (Ogay et Edelmann, 2011, p. 65).

Comme mentionné précédemment dans la section sur la communication interculturelle, le conflit créé par la confrontation à la différence peut initier des apprentissages féconds sur l'Autre si on lui accorde de l'intérêt. La reconnaissance de la différence ainsi que les réflexions sur les accrochages qu'elle peut provoquer sont de première importance dans un travail comme celui qu'exercent les enseignants. Il est indispensable qu'ils soient sensibles à la manière dont ils traitent de la question interculturelle pour ne pas divulguer de généralisations réductrices tout en amenant les élèves à réfléchir sur les relations interculturelles. Sur ce point de vue, l'éducation interculturelle renferme une dimension éthique importante. « L'éthique de l'altérité se situe dans une tension entre la singularité des situations et l'universalisme des valeurs » (Abdallah-Preteille, 1997, p. 129). Cette éthique est expliquée section suivante.

2.2.4 Éthique de l'altérité

Dès qu'il y a rencontre avec l'Autre, c'est-à-dire avec un individu porteur d'une culture différente (Hsab et Stoiciu, 2011) ou un étranger dont la langue et les coutumes sont inconnues (Todorov, 1982), il y a altérité. L'altérité est définie par Levinas (2006) comme le caractère de ce qui est autre. L'éducation interculturelle est donc caractérisée par l'altérité et il y a toute une éthique qui doit y être associée. L'éthique de l'altérité est la « rencontre avec l'Autre comme Autre qui s'appuie sur une exigence de la liberté

d'autrui et sur le respect de sa complexité, de sa non-transparence, de ses contradictions » (Abdallah-Preteuille, 1999, p. 69). Les enseignants ont un certain pouvoir sur leurs élèves et leur travail est d'agir auprès d'eux. Comme les actions sont régies par des valeurs « l'éthique de l'altérité est une condition préalable à toute éducation à l'altérité et à la diversité » (*Ibid*, p. 131). Donc, les valeurs transmises par les enseignants doivent être en adéquation avec celles de la pluralité. La difficulté pour le pédagogue se trouve dans la manière d'agir puisque tout en gardant une certaine autorité, il doit agir avec ses élèves et non sur eux (*Ibid*). De plus, les enseignants sont producteurs de la culture et jouent un rôle clé dans la construction identitaire de leurs élèves (Sanchez-Mazas et Fernandez-Iglesias, 2011). Dès lors, il est impératif qu'ils entament des réflexions éthiques préalables à leur pratique puisque l'éthique de l'altérité est une condition à l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteuille, 1997).

En somme, nous avons vu la visée de l'éducation interculturelle, l'importance de considérer la culture comme un outil identitaire plutôt qu'un attribut immuable, la nécessité de trouver un équilibre entre la catégorisation hermétique des cultures et le caractère universel des individus ainsi que la posture éthique fondamentale à toute intervention pédagogique interculturelle. Dans la prochaine section, nous examinons les apprentissages issus des expériences professionnelles puisqu'ils éclairent sur les manières appropriées d'agir. Les apports théoriques sur les apprentissages expérientiels sont pertinents pour mieux saisir comment la pratique des enseignants évolue.

2.3 Apprentissages expérientiels

L'expérience est une source importante d'apprentissage, si bien que cette section porte sur des apprentissages expérientiels et sur la pratique réflexive. Les apprentissages expérientiels trouvent leur pertinence dans le domaine de l'enseignement puisqu'il est impossible pour les futurs pédagogues d'apprendre et d'appréhender tout ce qui peut

survenir dans une classe. Ils doivent s'enrichir de situations concrètes pour évoluer personnellement et professionnellement. Chevrier et Charbonneau (2000) citaient Coleman (1976) pour définir ce qu'est un apprentissage expérientiel :

la transformation de son expérience vécue en savoir personnel. L'apprenant, au lieu de chercher à comprendre et à assimiler une information verbale ou écrite, doit pouvoir donner un sens à ce qu'il a vécu et construire des connaissances qui lui sont utiles (p. 287).

L'apprentissage résulte donc d'une création de sens et est réinvesti dans la vie de l'apprenant. Pour Kolb (1984), il y a une double relation entre le savoir et l'expérience vécue puisqu'on peut tirer des apprentissages de l'expérience qu'on revalide à travers d'autres expériences. Toujours selon cet auteur, le processus d'apprentissage expérientiel se résume en quatre phases. D'abord, il y a l'expérience concrète dans laquelle l'individu est immergé. Puis, en réfléchissant sur ses observations en fonction de différents points de vue, ce dernier va donner un sens à l'expérience. Ensuite, Kolb (1984) évoque la phase de conceptualisation abstraite qui consiste à lier l'expérience à des principes ou à d'autres situations vécues. Finalement, des hypothèses sont confirmées ou infirmées dans la phase d'expérimentation active (Kolb, 1984 dans Chevrier et Charonneau, 2000). Pour chacune de ses phases, il y a un mode de fonctionnement cognitif, c'est-à-dire

une manière d'entrer en relation avec un objet d'apprentissage donné en un moment et dans un lieu donnés [...]. C'est un ensemble d'attitudes cognitives, de conduites cognitives et de conduites de gestion qui constitue une manière particulière d'entrer en relation épistémique avec son expérience et les connaissances que l'on construit (*Ibid*, p. 290-291).

Ce qui est important de comprendre du mode de fonctionnement cognitif est qu'il est lié à la manière d'entrer en relation avec l'objet d'apprentissage, et ce, au cours des quatre étapes. L'apprenant peut être en mode exploratoire, réfléchi, abstraitif, ou véridictoire. Kolb et Boyatzis (1974) ajoutent à ces quatre modes celui de gestion. À

travers leurs recherches, ils découvrent qu'il y a nécessairement une gestion de l'ensemble des processus d'apprentissages expérientiels. Le modèle de Kolb (1984) met également en lumière l'importance de la dimension rétroactive de l'apprentissage. Autrement dit, certains apprentissages sont réutilisables dans de nouvelles situations. Sur ce point, il est important de noter que l'apprentissage n'est pas statique. Il s'agit plutôt d'« un processus continu d'adaptation au monde et considéré d'ailleurs comme le plus important processus d'adaptation humaine » (Balleux, 2007, p. 270).

Les travaux de Kolb (1984) s'apparentent à ceux de Schön (1994) qui s'est intéressé aux savoirs professionnels. Nous croyons nécessaire de traiter des écrits de ces deux auteurs puisque notre recherche porte sur les expériences de vies et les expériences professionnelles, mais surtout sur le lien entre les deux. Les apports de Schön sont plus spécifiques aux savoirs acquis dans une pratique professionnelle. Dans cet ordre d'idée, comme les professionnels de l'éducation et le développement de leurs pratiques est au centre de notre recherche, il convient de définir ce qu'est un professionnel : un praticien capable de réaliser de manière autonome et responsable, des actes intellectuels inhabituels pour atteindre des objectifs précis lors de situations complexes (Paquay *et al.*, 2001). Ainsi, le professionnel met en action ses acquis théoriques et les renouvelle continuellement. Il développe un savoir issu des actions cumulatives de son travail se trouvant dans la routine, les comportements spontanés et les habitudes. Il existe donc un savoir-faire dans l'action même (Schön, 1994). Ce type de savoir n'est pas conscient à l'individu qui le possède et il correspond aux

schèmes de pensée et d'action dont dispose un acteur (autrement dit l'*habitus*) qui déterminera les perceptions, les interprétations, les analyses et les décisions de cet acteur qui lui permettront de faire face aux problèmes rencontrés (Perrenoud, 1993 dans Paquay *et al.*, 2001, p. 16).

C'est dans l'*habitus* que les savoirs professionnels se trouvent. En effet, l'*habitus* est un système de dispositions qui fonde les conduites quotidiennes tenues pour acquises

et construites socialement (Bourdieu, 1986). Autrement dit, c'est une logique de la pratique qui n'est pas intentionnelle, mais plutôt spontanée. Cela peut inclure des rituels méthodiques, des déductions ou encore des réflexes relationnels (ou hiérarchiques) qui ont été intériorisés au cours de la vie d'une personne (*Ibid*). Donc, il est possible de penser qu'un savoir se développe dans l'accumulation d'expériences et qu'il serait enfoui dans l'*habitus* (Perrenoud, 2000). De plus, les pratiques professionnelles n'impliquent pas seulement l'exécution de tâches répétitives, mais également, la résolution constante de problèmes (Schön, 1994). La réalité est constituée de changements et d'exceptions qui ne sont pas enseignés préalablement. Dans ces conditions, le savoir professionnel n'est pas qu'une application de théories à des situations réelles, mais aussi une capacité de les adapter.

[L]es problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien. Ils doivent être construits à partir de matériaux tirés de situations problématiques qui, elles, sont intrigantes, embarrassantes et incertaines. Pour transformer une situation problématique en un problème court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui, au départ, n'en a justement aucun (Schön, 1994, p. 65).

Pour ce faire, le praticien mobilise les savoirs qu'il a accumulés par son expérience et qu'il s'est appropriés pour cerner le problème, le circonscrire, le comprendre et agir adéquatement (*Ibid*). Ainsi, il y a des prises de décision et des jugements inhérents à aux actions. Cependant, comme les actions ne relèvent pas toutes d'une intention consciente, elles nécessitent souvent peu de réflexion. Si bien que l'intuition est une faculté de l'esprit sollicitée (*Ibid*). Or, la réflexion au cours de l'action peut s'avérer un outil indispensable pour rendre explicites les acquis de la pratique (Desgagnés, 2005). C'est de la pratique réflexive dont nous traitons dans la prochaine section.

2.3.1 La pratique réflexive

Albert Einstein disait : « la théorie, c'est quand on sait tout et que rien ne fonctionne. La pratique, c'est quand tout fonctionne et que personne ne sait pourquoi » (Le Monde, s.d., Citations). Pour comprendre ce qui est probant dans la pratique, il s'avère important d'y réfléchir. À cet égard, les recherches de Kolb (1984) et Schön (1994) ont en commun l'importance de la réflexion. La pratique réflexive implique un processus de réflexivité, c'est-à-dire « l'aptitude humaine à se percevoir (à percevoir ses propres actions et le contexte dans lequel ces actions ont lieu) comme objet d'une pensée intentionnelle et explicite » (Schön, 1983 dans Kelchtermans, 2001, p. 45). L'objectif est de puiser dans ce qui n'est pas conscient pour agrandir la zone de conscience. Une pratique est réflexive, si elle permet de donner du sens à l'expérience professionnelle et de découvrir de nouveaux éléments sur soi et sur ses manières de procéder (Morisse et Lafortune, 2014). Ainsi, être réflexif met en lumière des gestes ancrés dans la quotidienneté et ce sont les réflexions au cours de l'action qui permettent de déceler de nouveaux savoirs (Schön, 1994). Ce type de réflexion survient lorsqu'une action provoque un événement surprenant. Dès lors, le praticien est amené à se questionner sur l'origine de l'évènement. Il doit délibérer sur la désirabilité de la situation (Schön, 1994). Si elle est souhaitable, il tentera de comprendre comment elle s'est produite afin de pouvoir la recréer. Inversement, il est pertinent de la comprendre afin de la prévenir. Ainsi, l'élément à retenir de ce type de réflexion est qu'elle peut être provoquée par une situation inattendue. Elle est le point d'émergence de l'apprentissage. Ces situations imprévues peuvent être associées aux incidents critiques avancés par Cohen-Emerique (1993). Il s'agit de techniques de résolution de problèmes permettant d'élargir le champ de compétences du praticien et de connaître davantage le monde réel. Cela est d'autant plus important dans les pratiques professionnelles puisqu'avec l'expérience, un praticien développe des « techniques d'inattention sélective, de catégories-rejets et de contrôles de situations » (Schön, 1994, p. 98) pour éviter d'être confronté à des situations remettant en question ses savoirs.

Dans sa thèse de doctorat, Lafranchise (2010) traitait de l'importance de réfléchir sur ses émotions en contexte d'insertion professionnelle chez les enseignants. Une réflexion sur leurs propres manières de réagir et de gérer leurs émotions, peut mener à vouloir développer des stratégies pour mieux les gérer. Toujours selon cette auteure,

[1] la prise en compte des émotions et de la verbalisation émotionnelle peut être facilitée auprès de personnes enseignantes en insertion professionnelle lorsque leur sont proposées des activités interactives et réflexives, impliquant des partages, des échanges, des discussions et des réflexions individuelles et collectives qui donnent un sens aux émotions et à leur verbalisation et qui guident leur prise en compte, menant à constater l'utilité de cette prise en compte et de la verbalisation des émotions (p. 194).

La réflexion sur ses émotions peut favoriser une meilleure compréhension et mobilisation de celles-ci. Dès lors, non seulement une bonne gestion des émotions est de mise dans la relation que les enseignants entretiennent avec leurs élèves, mais il semble intéressant d'aborder la prise en compte de la diversité culturelle dans la pratique enseignante de la même manière que Lafranchise (2010) comprend la réflexion sur les émotions. Ainsi, des activités interactives et réflexives trouvent leur pertinence dans le quotidien des enseignants étant donné qu'elles permettent de mieux comprendre les enjeux liés à la gestion de la diversité culturelle à l'école. Pour être optimale, la pratique réflexive doit être langagière, dialogique et sociale. Autrement dit, ces conditions impliquent que la pratique réflexive passe par la parole et émerge d'un dialogue ainsi que d'interactions sociales avec autrui (*Ibid*). Il existe d'ailleurs des outils stimulant la pratique réflexive dans l'enseignement. Lenoir (2013) et son équipe de recherche sur les pratiques réflexives proposent des questions amenant les enseignants à réfléchir tant sur leurs actions que sur les réactions de leurs élèves. La réflexion sur ces différentes composantes de la pratique des enseignants s'inscrit dans la 11^{ème} compétence qui doit régir le quotidien des enseignants : le développement professionnel. Par contre, certains éléments tels que le peu de temps disponible, la surcharge de travail, le sentiment d'isolement, le manque d'échanges avec les

collègues, l'absence de mécanisme de formation continue ou la difficulté d'agir dans l'incertitude sont des handicaps à la pratique réflexive (Lenoir, 2013).

Ainsi, en s'intéressant aux réflexions que les enseignants de notre recherche portent sur les expériences qu'ils vivent, il semble possible de décortiquer leur pratique. En effet, il apparaît que lorsqu'une situation vécue fait l'objet d'analyses, les possibilités qu'une amélioration s'ensuive sont grandes. Dans la section qui suit, nous élaborons sur la praxis interculturelle puisqu'elle est le point de jonction des trois concepts théoriques explicités dans ce chapitre : la communication interculturelle, l'éducation interculturelle ainsi que les apprentissages expérientiels. Ce modèle offre une grille d'analyse intéressante pour expliciter la pratique interculturelle des enseignants.

2.4 Praxis interculturelle

D'abord, la praxis est, pour Aristote, une intelligence de l'action (Maubant et Martineau, 2011) et elle s'oppose à la théorie. Elle est liée à l'action humaine ayant pour but d'exercer des changements sociaux. Par leurs actions les enseignants ont une influence sur leur environnement et se transforment eux-mêmes. Pour Paulo Freire (1974), « la praxis est réflexion et action des hommes sur le monde pour le transformer » (p. 29). Ce pédagogue brésilien avance que cette transformation du monde est nécessaire pour arriver à un dépassement de la relation entre les oppresseurs et les opprimés. De leur côté, Lhotellier et St-Arnaud (1994) expliquent qu'une praxis est : « un processus existentiel. L'agir travaille à produire une œuvre, un résultat - mais aussi à changer les relations sociales et l'expression symbolique de l'ensemble » (p. 99). La praxis implique donc une dialectique entre la pensée et l'action. Cette dernière détient une dimension éthique puisqu'elle vise des actions socialement responsables qui ont pour but de contribuer aux changements sociaux.

S'inspirant de cette notion de praxis, quelques auteurs abordent l'idée d'une praxis interculturelle (Ozório, 2014; Sorrells et Nakagawa, 2008; Sorrells, 2013; McDonald et O'Regan, 2013). McDonald et O'Regan (2013), inspirés des réflexions de Levinas (1969; 1998) et de Derrida (1976; 1978; 1981; 1993), avancent que la praxis interculturelle offre des fondements éthiques qui permettent de sortir de vérités présomptueuses sur la réalité. En effet, selon ces auteurs, la praxis interculturelle nécessite un renouvellement constant de la relation à l'Autre.

If our responses to cultural acts of the other are to become more ethically consistent, we need to devise explicit and persuasive *immanent* – as opposed to transcendental – grounds for the positions which we take so that we may not only adopt a more inwrought and intrinsic ethical stance, but still also move to ethical judgement as part of a necessary and ongoing reflexive intercultural *praxis* (MacDonald et O'Regan, 2013, p. 1010).

C'est donc dire qu'une pratique en contexte interculturel doit non seulement adopter une posture éthique, mais se concrétiser. Cette vision de la praxis interculturelle comprend aussi une responsabilité envers l'Autre.

Dans ce chapitre nous mettons de l'avant le modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) puisqu'il en est un de communication interculturelle situé dans une approche critique et qui s'applique aux pratiques professionnelles se réalisant en milieux interculturels. La praxis interculturelle se définit, pour Sorrells (2013), comme des processus d'actions réflexives, critiques et engagées qui permettent de naviguer dans des environnements interculturels complexes, contradictoires et exigeants. Elle est une manière d'être au monde et d'agir de manière socialement responsable allant dans le même sens que la justice sociale. Sorrells (2013) estime que la praxis interculturelle trouve sa pertinence dans les actions quotidiennes : « [a]ll moments in our day provide opportunities to practice and develop our communication competence by engaging in intercultural praxis » (*Ibid*, p. 231). Le modèle de Sorrells (2013) présente six dimensions interreliées qui, selon cette auteure, servent de porte d'entrée

à la praxis interculturelle. De plus, il est important de mentionner qu'elles s'entrecroisent et s'alimentent simultanément. Les six dimensions sont : le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, la réflexion ainsi que l'action. Nous avons ajouté dans les sections concernées certaines notions importantes venant d'autres auteurs qui sont communes à ce modèle.

2.4.1 Le questionnement

Cette dimension est, pour Sorrells (2013), le désir de connaître l'Autre. C'est une volonté de suspendre ses jugements et de donner de nouvelles interprétations aux situations interculturelles. Le questionnement demande un effort et une motivation puisqu'il est plus naturel de rester dans l'aisance de nos stéréotypes sans questionner nos idées préconçues (Sorrells, 2013). Si bien que la curiosité est au cœur de cette dimension. Se questionner sur l'Autre permet de mieux comprendre les différences et les similitudes par rapport à nous-mêmes. Cette condition à la praxis interculturelle pourrait être associée à la *Quête de l'Autre* d'Audet (2006). Cette auteure souligne aussi l'importance de s'investir auprès de l'Autre et de prendre certains risques dans la relation, c'est-à-dire de sortir de notre zone de confort. En d'autres mots, le questionnement est une manière interrogative d'être au monde (Sorrells, 2013).

2.4.2 Le cadrage

Le cadrage peut être associé aux filtres qui nous aident à donner un sens à la réalité. En lien avec l'interculturel, Friedman et Berthoin-Antal (2005) parlaient de l'exploration de *son propre répertoire culturel*, Cohen-Emerique (1993) d'un système de référence et Abdallah-Preteille (1997) d'une « prise de conscience de ses propres mécanismes cognitifs et affectifs dans l'investigation de l'environnement physique et humain » (p. 127). Ici, on comprend la prise de conscience comme des révélations sur soi et sur l'Autre qui n'étaient pas encore connues. Des éléments nouveaux viennent à la

conscience et permettent de mieux naviguer dans les environnements interculturels. Or, ces prises de conscience seraient conditionnelles à la découverte de l'Autre puisqu'elle permet non pas de construire les connaissances sur autrui, mais de constamment les renouveler avec lui (Abdallah-Preteceille, 1997). Selon Sorrells (2013) le processus de cadrage correspond à la prise de conscience des cadres de référence (les siens et ceux des Autres), et ce, afin de constater ce qui est mis en évidence ou encore dissimulé par les deux protagonistes. Le cadrage est donc une conscientisation du contexte dans lequel s'inscrit une relation interculturelle. Il s'agit de porter attention aux niveaux micro et macro qui la structurent. Ces deux niveaux correspondent respectivement à la situation de communication elle-même et aux dimensions historiques, politiques, sociales et organisationnelles qui la sous-tendent (Montgomery et Agbobli, 2017).

2.4.3 Le positionnement

Pour Sorrells (2013), le positionnement correspond à prendre en considération la situation tant géographique, culturelle, sociale que politique des individus dans les relations interculturelles. C'est aussi de constater les catégories hiérarchisées qui structurent les relations que ce soit en termes de classe sociale, de genre, d'âge, de religion, etc. Il y a donc des enjeux de pouvoir importants qui sous-tendent le positionnement. Cependant, cette dimension ne réfère pas uniquement à une sensibilisation de ce qui façonne et construit les rapports sociaux. Comprendre notre positionnement dans le monde permet de reconnaître dans quelles situations s'ancrent nos actions et le sens que nous donnons au monde. Cela révèle que les humains occupent des positions différentes ayant des conséquences symboliques et matérielles (Sorrells, 2013), si bien que certains sont exclus, oubliés et marginalisés. Assurément, le positionnement correspond à l'utilisation de nos ressources ainsi que des positions privilégiées pour défier les systèmes injustes. Il s'agit de reconnaître différents groupes d'appartenances et une variété d'interprétations du monde. On perçoit donc un lien avec le savoir. Nos connaissances du monde sont, elles aussi, socialement et

historiquement construites. Il est nécessaire de se questionner sur les savoirs privilégiés afin de laisser place à la valorisation de ceux qui sont ostracisés. Les positions ne sont donc pas estimées comme définitives (Sorrells, 2013).

2.4.4 Le dialogue

Les écrits de Sorrells (2013) traitent du dialogue comme quatrième dimension d'accès à la praxis interculturelle. Le dialogue implique la mobilisation du questionnement, du cadrage et du positionnement dans les interactions. Même si cela peut être difficile parce qu'il est nécessaire de sortir de notre zone de confort, il faut arriver à gérer l'ambiguïté. Selon Sorrells (2013), le dialogue a une dimension transformative, c'est-à-dire que ce n'est pas qu'un simple échange de messages, il influence la relation. Le dialogue est donc marqué par un rapport d'intersubjectivité dans lequel il y a interdépendance entre les deux personnes interagissant. Sorrells (2013) reconnaît la composante relationnelle du dialogue, notamment en s'appuyant sur les propos de Buber (1969) proposant que le dialogue est essentiel pour construire une communauté et sur ceux de Crapanzano (1990) qui met de l'avant la dimension transformative du dialogue. Il s'agit donc d'entrer en relation par l'expérience et l'engagement.

Les travaux d'autres auteurs s'accordent avec ceux de Sorrells (2013). Tout d'abord, Cohen-Emerique (2011) avançait que la rencontre est nécessaire pour que le respect et la reconnaissance de l'Autre soient possibles. La communication est nécessaire pour comprendre l'Autre et gérer adéquatement la différence. Puis, empruntant aux travaux d'Abdallah-Preteille (1996, 1999, 2003), Audet (2008) utilise l'*altérité en acte* pour désigner la mise en action du paradigme de l'altérité. Ce paradigme indique que la diversité culturelle est maintenant la norme et que la culture est mise en scène plutôt que constituante de l'individu (Abdallah-Preteille, 1996, 1999, 2003). À cet effet, selon Audet (2008), il y a trois conditions d'accès à l'*altérité en acte* soit : le souci de l'Autre, la quête de l'Autre et la rencontre de l'Autre. En d'autres mots, il s'agit de

considérer l'Autre, de chercher à le comprendre et d'entrer en relation avec lui. Ce modèle d'Audet est intéressant puisqu'il démontre une évolution dans le rapport à l'Autre en ce sens qu'il y a une gradation dans les conditions d'accès à l'Autre qu'elle suggère. Cette notion d'*altérité en acte* comprend aussi une certaine responsabilité envers autrui (Audet, 2006). Tout comme dans le modèle de praxis interculturelle, l'*altérité en acte* correspond au fait d'agir convenablement en contexte d'altérité. Dans cette visée, la rencontre avec l'Autre doit se faire dans l'« ici et maintenant » pour que l'individualité et les besoins de l'Autre soient pris en considération (Cohen-Emerique, 2011). Notamment, Steinbach (2012) inspirée de Pickett et York (2011) propose l'idée d'un tempérament herméneutique dans la formation des enseignants. L'interaction, l'intuition et l'interprétation permettraient aux enseignants de mieux comprendre leur environnement. « Le développement de ce tempérament herméneutique met l'accent sur la nature dialogique de la vie humaine et sur l'importance de se transformer » (Steinbach, 2012, p. 160). Ce tempérament herméneutique fait référence à l'interprétation de l'Autre avec lequel un rapport empathique se crée. Le développement d'un tel tempérament se rapporte au dialogue et l'évolution de la relation dans le temps. Cette dimension de Sorrells (2013) met donc de l'avant la subjectivité de chacun et l'importance de renouveler ses perceptions de l'Autre étant donné qu'il évolue à travers le temps.

2.4.5 La réflexion

La cinquième dimension d'accès à praxis interculturelle de Sorrells (2013) est la réflexion. Elle renferme la capacité d'un professionnel à réfléchir sur ses propres actions. Comme mentionné dans la section sur les apprentissages expérientiels, cela réfère aussi aux aptitudes de ce dernier à apprendre de sa pratique à partir d'introspection, d'observation et d'analyse. Ce qui est donc important dans ce processus est l'aller-retour constant entre la pratique et la réflexion. La réflexion permet une meilleure conscience de soi et de ses certitudes. Se dégager de certains *a priori*

peut se faire par une pratique réflexive. Ainsi, cette introspection est un terrain fertile au développement de connaissances et implique un travail réflexif sur soi et ses propres origines culturelles. La réflexion comprend des analyses critiques sur le cadre de référence et le positionnement dans laquelle s'inscrit l'action (Sorrells, 2013). C'est aussi ce qui permet de reconnaître les obstacles à la communication. Dès lors, c'est grâce à ce processus qu'il est possible de se repositionner ainsi que de se recadrer en rapport avec les relations de pouvoir, et ce, dans le but d'agir convenablement.

2.4.6 L'action

La dernière dimension qui permet d'accéder à une praxis interculturelle de Sorrells (2013) est l'action. Sommairement, l'action doit être socialement responsable, c'est-à-dire qu'elle doit créer un monde plus juste, équitable et pacifique ou encore dénoncer les inégalités, la discrimination et les abus de pouvoir. Il y a donc une éthique importante à respecter qui sous-tend l'action. Dès lors, il importe d'élargir la compréhension de nous-mêmes, des autres et du monde qui nous entoure. Surtout, il est indispensable de connaître ce qui guide nos actions et de poser des gestes qui participent au développement sain de la société. Pour Sorrells (2013), tant l'action que l'inaction sont importantes. En effet, les décisions que nous prenons impliquent parfois de ne pas participer à certaines situations. Le fait de ne pas agir serait donc une action. L'objectif est de reconnaître nos contributions aux iniquités et de les confronter à travers des comportements ainsi que nos choix.

Ainsi, la praxis interculturelle n'est pas hermétique. Nous comprenons ce concept comme ouvert et pour lequel il n'y a pas de technique fixe à appliquer. Il s'agit davantage d'une manière de réfléchir et d'agir adéquatement à une situation que d'un protocole à appliquer dans des situations typiques.

Pour conclure ce cadre théorique, le modèle de Sorrells (2013) va de pair avec les trois autres concepts théoriques abordés dans ce chapitre : la communication interculturelle, l'éducation interculturelle ainsi que les apprentissages expérientiels. En effet, nous avons souligné dans la section sur la communication interculturelle que l'interculturel implique nécessairement de la communication et qu'elle permet d'apprendre sur l'Autre si l'on y accorde de l'intérêt. La communication interculturelle peut représenter un vecteur de cohésion sociale. De plus, pour mieux constater les liens entre l'interculturel dans les milieux scolaires et le développement la pratique interculturelle des enseignants, il était nécessaire d'élaborer sur les fondements de l'éducation interculturelle. Un des éléments importants de l'idéologie qui sous-tend l'éducation interculturelle est que la « culture » doit être vue comme un outil identitaire plutôt que comme une caractéristique définissante. À cet égard, la dimension éthique prend aussi une grande place dans l'éducation interculturelle. Qui plus est, c'est le concept d'apprentissage expérientiel qui a permis de rendre compte de l'importance de considérer l'expérience pour assurer l'avancement de la pratique enseignante, et ce, en adoptant une pratique réflexive. L'expérience est vue comme une source féconde d'apprentissages. Il nous apparaît donc clair que la praxis interculturelle englobe et est en harmonie avec le reste du cadre théorique. Effectivement, la praxis interculturelle présentée est un modèle de communication interculturelle qui s'applique aux pratiques professionnelles et qui suggère des valeurs éthiques, telles que l'inclusion et l'équité, concordantes avec celles de l'éducation interculturelle. Indubitablement, nous croyons que le travail de Sorrells (2013) sur la praxis interculturelle représente un modèle pertinent pour l'analyse du corpus des propos des enseignants.

Dans la prochaine section, on trouve tous les éléments méthodologiques qui ont constitué notre recherche. Cette dernière présente des précisions sur le déploiement de la recherche dans une école montréalaise.

3. MÉTHODOLOGIE

Cette section débute par l'explicitation de la posture épistémologique. Ensuite, les choix d'une méthode qualitative ainsi que d'une approche compréhensive et d'une approche narrative sont justifiés. Enfin, il est question de l'échantillonnage, du recrutement, du déroulement des entretiens, des modalités d'analyse ainsi que la dimension éthique de la recherche.

3.1 La posture épistémologique de la recherche

Les principes épistémologiques qui guident cette recherche sont socioconstructivistes. La réalité de la vie quotidienne est donc vue comme une construction sociale qui se réalise en relation avec les Autres (Berger et Luckmann, 1986). « Je ne peux pas exister dans le monde de la vie quotidienne sans interagir et communiquer continuellement avec les autres » (*Ibid*, p. 36). En effet, la réalité serait construite dans l'interaction avec l'Autre. La connaissance sur le réel est donc construite dans l'intersubjectivité et n'est pas considérée comme une vérité absolue. Du moment qu'un fait possède un sens pour un individu, il peut être considéré comme connaissance. Dès lors, la connaissance est relative puisque les individus peuvent se l'approprier à leur disposition. En effet, chacun fait une interprétation différente de sa vie quotidienne. L'« apprenant n'est pas un réceptacle où transitent des informations, mais il est l'acteur dont le rôle principal est de rendre les connaissances existantes et vivantes en lui et chez l'Autre » (Lemire, 2008, p. 12). Il y a donc une dialectique entre l'individu et l'environnement social qui l'entoure (Berger et Luckmann, 1986). Les connaissances sont construites à l'intérieur de la réalité et non à l'extérieur. Ce sont donc des constructions subjectives qui permettent aux individus de vivre dans un monde qu'ils considèrent cohérent. Le savoir n'est donc pas fixe. Il peut être remis en question dans le futur dépendamment des individus qui le façonnent. De cette manière, la réalité est reconstruite constamment

dans le temps par les individus qui l'interprètent. Il est donc difficile de « connaître » un savoir dans son entièreté puisqu'il se mobilise différemment selon le contexte. De ce fait, pour accroître son savoir, il est intéressant de le confronter à l'expérience. Cela implique de « s'en servir à bon escient, donc de le contextualiser, de le compléter, de le nuancer, de le relativiser en fonction de la situation » (Perrenoud, 2000, p. 14). Or, on peut en déduire qu'une pratique professionnelle participe à la construction du savoir. Piaget propose que la connaissance soit le résultat d'une série d'actions (Piaget dans Meljac, 2011). À cet effet, étant donné que la connaissance évolue en fonction des êtres humains qui la construisent, il n'est pas uniquement question d'une épistémologie constructiviste sociale, mais aussi d'une épistémologie pratique puisque l'expérience est vue comme le fondement des connaissances. Plusieurs auteurs ont traité de cette épistémologie en lien avec les pratiques professionnelles sans toutefois employer les mêmes termes. Frega (2011) parlait d'une *épistémologie de la pratique*. De leur côté, Morrissette et Lafortune (2014) articulaient une *épistémologie de la réflexivité*, tandis que Schön (1994) une *épistémologie de la réflexion dans et sur l'action*. L'essentiel du postulat épistémologique est que la connaissance se construit par un processus réflexif sur la pratique. « Le tournant pratique accompli par le pragmatisme aboutit ainsi à une nouvelle théorie de la connaissance, dont l'originalité tient précisément à sa capacité d'intégrer le moment pratique dans le concept de connaissance » (Frega, 2011, chap 1). En effet, la connaissance humaine dérive de l'expérience sensible (Kant dans Philonenko, 1983). Donc, le savoir se développe en rapport avec autrui et dans l'action. Il peut être construit à partir d'expériences concrètes : « la capacité d'exercer le jugement pratique dans le cadre de situations problématiques singulières et de mettre en place les actions nécessaires à leur résolution » (Frega, 2001, chap. 1). Ces fondements épistémologiques sont appropriés pour notre projet de recherche puisque nous nous intéressons particulièrement au croisement des savoirs et de l'action dans l'expérience professionnelle des enseignants.

3.2 Méthode qualitative

La méthode qualitative était la plus appropriée pour notre démarche de recherche puisqu'elle permet d'analyser les paroles de l'humain (Anadon, 2006). Cette méthode donne accès à la réalité que vivent les enseignants et à leurs manières de réagir à celle-ci (Sanséau, 2005). Pour comprendre davantage comment la pratique des participants se développe dans un milieu scolaire marqué par la diversité culturelle, il était nécessaire de pouvoir saisir le sens qu'ils accordent à leurs expériences. C'est cette construction de sens qui permet d'entrer dans la subjectivité des sujets de recherche que nous avons recueillie grâce à l'approche compréhensive.

3.2.1 Approche compréhensive

Pour mener cette recherche, nous avons privilégié l'approche compréhensive. Comme nous voulions comprendre et décrire un processus de socialisation, c'est-à-dire comment les enseignants perfectionnent leur pratique en relation avec l'Autre, l'approche choisie devait permettre de recueillir des données situant l'individu dans le temps, l'espace et surtout son environnement social (Bertaux, 1980). En effet, les individus sont des « producteurs actifs du social, des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus » (Kaufmann, 1996, p. 23). Nous devons être en mesure d'accéder au monde intérieur des enseignants pour en constater l'évolution. C'est donc par la narration que nous y sommes parvenus. En réalité, le fait de partager leurs histoires permet aux participants de créer du sens et de donner de nouvelles significations à ces dernières.

Narrative approaches invite individuals to construct meaning around their experiences while encouraging a broader reflection on the conditions for making change, whether on an individual, family or collective basis. They provide tools for enabling people to think back on specific events relating to migration or social integration, while re-arranging the diverse elements of their stories in order to re-create new meanings and interpretations (Montgomery, 2016, p. 225-226).

C'est donc par une approche narrative que nous avons amorcé notre recherche.

3.2.2 Récit de pratique professionnelle

Parmi les approches narratives, c'est le récit de pratique professionnelle qui était le plus pertinent pour répondre à nos objectifs de recherche qui rappelons-les sont : définir la pratique interculturelle des enseignants, identifier les expériences biographiques des enseignants permettant le développement de leur pratique en milieu scolaire diversifié et analyser les retombées des expériences de communication interculturelle pour la pratique des enseignants. En quelques mots, ce type de récit réfère à la reconstruction de fragments de la pratique professionnelle (Desgagné et *al.*, 2001 dans Balleux, 2007). Selon Bertaux (1980), de tels récits permettent de tracer une ligne du temps et d'en constater l'évolution. Le but des récits de pratique professionnelle est d'identifier des situations typiques et marquantes (Hurtubise et Rose, 2013) puisqu'elles sont révélatrices des composantes de la pratique interculturelle des enseignants et du sens qu'ils donnent à leurs expériences d'altérité. Dans son livre *Récits exemplaires de pratique enseignante*, Desgagné (2005) considère que les témoignages sont

porteurs d'un enseignement; celui qu'en dégage l'enseignant pour lui-même, en tant que son histoire illustre une facette significative de sa pratique, et éventuellement pour d'autres, en tant que son histoire est susceptible d'offrir un héritage, issu de la pratique (Desgagné, 2005, p. 3).

Avec les récits de pratique, il a été possible de faire le lien entre les expériences passées et la pratique actuelle. Ici, nous entendons par expériences interculturelles toutes situations impliquant une relation significative entre les enseignants et des individus d'origines culturelles différentes. Comme c'est dans l'expérience d'altérité et d'étrangeté que se développe un agir interculturelle, il pouvait être question d'une collaboration avec un collègue immigrant, d'un stage dans des classes diversifiées, d'une relation amoureuse avec une personne immigrante, d'un voyage, etc. Il y a donc une dimension biographique à la recherche puisque nous souhaitons identifier les

expériences de vie qui influencent le développement d'une pratique interculturelle. Ainsi, des récits centrés sur la pratique des enseignants nous ont permis de saisir ce rapport à l'Autre dans l'expérience vécue.

3.3 Caractéristiques méthodologiques du terrain de recherche

Nous avons mené des entretiens semi-dirigés afin de collecter les récits de pratiques professionnelles des enseignants. L'entretien semi-dirigé consiste en une conversation conduite avec souplesse à travers laquelle le chercheur se laisse guider par le rythme et le contenu de l'échange afin d'aborder les thèmes qu'il souhaite explorer avec le participant (Savoie-Zajc, 2009). Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude est construite conjointement avec l'interviewé. Avant chacune des entrevues, quelques questions servant de points de repère ont été posées. Les principaux thèmes abordés étaient, les expériences interculturelles antérieures et actuelles, les interventions pédagogiques interculturelles, les conflits interculturels vécus, les difficultés et facilités avec les élèves issus de l'immigration, les stratégies mobilisées pour gérer la diversité et les incidents critiques. Nous avons approfondi chacun des thèmes en lien avec leurs expériences et les apprentissages qui en découlent.

3.3.1 Échantillonnage et recrutement

Comme nous ne visions pas un échantillon représentatif, nos critères de sélection étaient larges. Nous n'avons pas fait de sélection spécifique selon l'âge, le genre ou l'origine. Les enseignants devaient avoir au moins cinq ans d'expérience et travailler dans une école secondaire fréquentée par des élèves d'origines diverses. Initialement, nous souhaitions rencontrer six participants. Comme sept enseignants se sont montrés intéressés à participer à la recherche, nous les avons tous inclus à l'échantillon. Ce dernier comprend donc sept participants : quatre femmes et trois hommes. Les

participants travaillaient tous dans une école secondaire caractérisée par la diversité⁷ et avaient entre 5 et 28 ans d'expérience. Le niveau secondaire est important puisque cette période est cruciale pour l'éducation à la citoyenneté (Lafortune et Gaudet, 2000). Certains participants sont issus de l'immigration. La variété des matières enseignées par ces derniers nous a permis de mettre l'accent sur la relation avec les élèves plutôt que sur le contenu didactique transmis : mathématiques, sciences, éducation physique, accueil, français et anglais. Voici un tableau synthétique des profils des participants :

Tableau 2. Le profil des participants de la recherche

Participants	Nombre d'année d'enseignement	Genre	Matière enseignée	Pays d'origine
Adriana	Environ 12 ans	Femme	Classe d'accueil	Roumanie
Émile	6 ans	Homme	Éducation physique	Canada (Québec)
Kamélia	6 ans	Femme	Sciences	Algérie
Catherine	7 ans	Femme	Anglais	Canada (Ontario)
Nabil	29 ans	Homme	Mathématiques	Algérie
Jacinthe	28 ans	Femme	Français	Canada (Québec)
Sylvain	22 ans	Homme	Éducation physique	Canada (Québec)

L'école dans laquelle a été réalisée notre recherche fait partie de la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys. Cette dernière est très active en ce qui a trait à la prise

⁷ Les détails caractérisant le terrain de recherche sont contenus dans le chapitre d'analyse.

en compte de la diversité culturelle dans les écoles. Notre recherche s'inscrit également dans leur Centre d'intervention pédagogique en contexte de diversité (CIPCD), et ce, dans le groupe de travail *Éducation inclusive et rapprochement interculturel*. Ce dernier était dirigé par Geneviève Audet et c'est cette personne qui a été la porte d'entrée de notre terrain. Elle a contacté les directions scolaires potentiellement intéressées à accueillir notre recherche dans leur école. Cette initiative a porté fruit et la direction d'une école a envoyé des courriels de sollicitation à ses collègues enseignants pour les inviter à participer à notre projet. Il s'agit donc d'un échantillonnage non probabiliste, c'est-à-dire qu'il ne s'est pas effectué de façon aléatoire (Dufour, 2017). Les sept enseignants ont participé sur une base volontaire. Ce type d'échantillonnage peut entraîner un biais étant donné l'intérêt déjà marqué pour l'interculturel. Par contre, le biais est peu significatif puisque nous nous intéressions au vécu de chacun des individus et du rôle de ses expériences singulières dans le développement de sa propre pratique. L'absence de participants n'ayant pas d'intérêt pour cette thématique aurait pu apporter un autre regard à notre recherche sans toutefois que nous considérions qu'il y ait un manque sans ce profil. Après l'acceptation des participants, nous avons fait parvenir le formulaire de consentement. Cela leur a permis de prendre connaissance de notre recherche dès que leurs premiers intérêts à y participer se sont manifestés.

3.3.2 Déroulement des entretiens

Comme la profondeur des entretiens était nécessaire à la construction cohérente des récits, nous nous sommes entretenus avec chacun des participants à deux reprises, à l'exception d'un avec qui nous n'avons eu qu'une seule rencontre. Ce participant ne considérait pas pertinent de s'entretenir à nouveau et disait avoir fait le tour du sujet. Cette quantité et cette fréquence étaient suffisantes pour l'analyse des récits ainsi que pour ressortir des similitudes et des différences entre les parcours biographiques. De même, les entretiens ont duré approximativement une heure et demie chacun, ce qui a

permis l'exploration des vies personnelles et professionnelles des enseignants. Lors de la première rencontre, nous avons abordé les thèmes énumérés précédemment. Puis, nous avons entrepris une deuxième rencontre qui a rendu possible le partage d'éléments nouveaux et l'approfondissement des sujets déjà traités ayant suscité des réflexions. Avant chaque deuxième entrevue, nous avons agrémenté la grille d'entretien prévue à l'aide du contenu de la première rencontre. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés en écoutant l'enregistrement de l'entrevue et en relisant nos notes.

De plus, nous nous sommes adaptés à l'emploi du temps des participants. Le terrain de recherche s'est déroulé à la fin de l'année scolaire. Les enseignants avaient peu de temps libre étant donné la période d'examens. C'est pourquoi nous nous sommes montrés disponibles en tout temps, de telle sorte que les entrevues se sont réalisées à l'intérieur de cinq semaines. L'intervalle entre la première et la deuxième entrevue était, pour certains enseignants, rapproché. Cela a parfois laissé peu de temps pour cogiter les sujets abordés. Les entretiens se sont déroulés dans des lieux choisis par les répondants. La majorité d'entre eux ont choisi la salle de classe puisque c'est un endroit dépourvu d'éléments perturbants. Une des enseignantes a choisi des cafés comme lieux d'échange. Les deux cafés choisis n'étaient pas achalandés et propices à la confiance.

Nous avons d'adopté une attitude de compréhension pour « favoriser une communication authentique et indépendante » (Burrick, 2010. p. 14). Dès les premiers contacts, nous avons tenté d'établir un lien de confiance. Les entretiens étaient caractérisés par l'écoute et l'empathie pour permettre aux individus de s'exprimer librement. Avec une des personnes interviewées issues de l'immigration, nous avons cru nécessaire de dévoiler notre vision de l'interculturel plus en profondeur. En effet, par ses réponses brèves et le malaise qu'elle a nommé en parlant des « cultures », nous avons eu l'impression qu'elle croyait que nous souhaitions faire de généralisations à l'égard des personnes immigrantes. Ce qui n'était pas vrai. Cette personne semblait sur

ses gardes alors nous avons réitéré les objectifs de la recherche valorisant l'expérience individuelle. Aussi, nous avons exprimé que nous partageons ce malaise concernant la manière de nommer la diversité. Parler de l'interculturel implique souvent de *marcher sur des œufs*. C'est donc dans un rapport honnête et authentique que nous avons réagi à cette situation. Ce moment a contribué à l'établissement du lien avec la participante. Notre subjectivité a été mise de l'avant, c'est-à-dire qu'à ce moment, nous avons partagé des informations qui relèvent du senti et d'impressions. Cela concorde avec la lignée de cette recherche dans laquelle l'intersubjectivité est au cœur de toute relation.

Enfin, les rencontres se sont terminées en répondant aux questions des participants et en les informant des personnes à contacter s'ils avaient d'autres questions ou des préoccupations. De même, la saturation des données a été constatée puisqu'elles étaient assez nombreuses pour que des thèmes récurrents « relèvent à la conscience (dans le sens d'intelligibilité) l'expérience vécue » (Savoie-Zajc, 2007, p. 106). Autrement dit, nous avons assez d'information sur la vie personnelle et professionnelle des enseignants pour répondre aux objectifs de cette recherche.

3.4 Modalités d'analyse retenue

Les entretiens ont été enregistrés. Nous avons procédé à une transcription manuelle de ces derniers, et ce, de façon à ce que les verbatims se rapprochent le plus possible des mots des enseignants. Un survol des verbatims, un codage vertical et un codage transversal des verbatims ont été réalisés (Paillé, 1994). Le survol avait pour but d'avoir une vision globale du corpus d'analyse. Nous avons ordonné le contenu des récits dans une grille de codification. Celle-ci était construite à partir des questions de recherche ainsi que des thématiques les plus récurrentes. La grille évoluait au cours de l'analyse des entretiens en fonction des thèmes qui émergeaient. Nous ajoutions les nouveaux thèmes à la grille. Les principaux thèmes qui se sont ajoutés à la grille sont : la

description de l'école et des élèves, la compréhension du concept de culture (rapport à l'Autre), le rapport entre la culture québécoise et d'autres cultures, des stratégies de communication interculturelle, la relation avec les parents ainsi que la question du local de prière pour les élèves de confession musulmane. Voici un tableau regroupant les thèmes contenus dans la grille de codification utilisée pour l'analyse des données.

Tableau 3. Thèmes contenus dans la grille de codification bonifiée

Thèmes abordés
Description du participant
Description de l'école/élèves
Expériences internationales
Expériences interculturelles
Expériences professionnelles
Comprendre le concept de culture (Rapport à l'Autre)
Rapport à la culture québécoise/ sa propre culture
Incidents critiques
Évolution au fil du temps (liens entre parcours de vie et pratique professionnelle)
Compétences interculturelles
Stratégies de communication interculturelle
Valeurs ébranlées
Prises de conscience
Difficultés vécues
Relation aux parents
Définition de l'enseignement
Définition de l'éducation interculturelle
Définition de la compétence interculturelle
Définition de l'interculturel
Question du local de prières
Autres éléments pertinents

Le codage vertical visait à décortiquer chacun des récits. Il était question de s'attarder aux phrases du verbatim, d'en retirer les thèmes principaux et de construire une grille de codage. Après avoir codé les récits verticalement, il a été possible de procéder au

codage transversal. Celui-ci consistait à comparer les différents verbatims. Il n'a pas été jugé nécessaire pour l'analyse des récits de cette recherche d'utiliser un logiciel spécialisé étant donné la taille du corpus. Les verbatims ont été codifiés dans le logiciel Word. Qui plus est, nous nous sommes penchés davantage sur les incidents critiques constitutifs des récits de pratique des enseignants puisque ces derniers révèlent les valeurs, les normes, les interprétations, les réflexions ainsi que la vision du futur d'une personne devant une situation difficile donnée. De cette manière, nous avons pu identifier certaines expériences porteuses d'apprentissages. La transcription des récits a été envoyée aux sujets qui désireraient la recevoir et l'analyse des résultats a été interprétée par notre direction de recherche afin d'assurer sa validité.

3.5 Dimension éthique

La démarche éthique impliquait la certification éthique de deux établissements : l'UQAM et la Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys (CSMB). L'addition de ces deux certifications nous a demandé du temps. L'explication principale est qu'il nous fallait obtenir celle du comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains de l'UQAM avant de déposer la demande de certification à la CSMB. L'une dépendait de l'autre. De plus, l'éthique est une constante importante dans cette recherche. En effet, comme les entretiens se sont déroulés dans un rapport d'intersubjectivité, il était primordial que notre implication dans les rencontres soit le plus neutre possible. L'importance de questions ouvertes n'incitant pas de réponses précises était mise de l'avant. En effet, comme le sujet nous intéressait, il était important de nous départir de nos intuitions de recherche afin de ne pas suggérer de type de réponse. Par exemple, insinuer qu'un voyage permet de développer la pratique interculturelle aurait pu faire bifurquer une rencontre vers des thèmes qui ne concernaient pas les participants. Puis, comme mentionné précédemment, le formulaire de consentement a été envoyé à l'avance afin que les répondants aient le temps de réfléchir sans pression à leur participation à la recherche. Avant chaque entretien, nous

avons relu le formulaire avec les participants, afin de s'assurer que les enseignants savaient ce qu'impliquait la recherche. Aussi, les participants ont été renseignés sur nos motivations et notre rôle. Le déroulement et le but de la recherche ont été expliqués et répétés de manière à ce que le répondant comprenne clairement ce qu'implique sa collaboration. Cela a permis d'assurer un consentement éclairé. Les participants ont été avisés qu'ils pouvaient arrêter l'entretien à tout moment. Dans le cas où ils auraient vécu des émotions fortes, nous avons préparé des personnes ressources appropriées à consulter. Nous étions donc attentifs à l'état (psychologique ou physique) des enseignants tout au long des rencontres. Puis, l'anonymat des participants a été assuré par l'utilisation de pseudonymes dans les verbatims ainsi que par la suppression des enregistrements dès leur transcription complétée. Entre la transcription et la suppression, les données étaient conservées dans un lieu sûr. Finalement, nous nous sommes engagés à ce que les participants reçoivent une copie de notre mémoire de maîtrise afin qu'ils puissent prendre conscience de leurs contributions à la recherche.

Pour conclure, c'est avec une posture épistémologique socioconstructiviste que nous avons abordé cette recherche puisque qu'elle vise à comprendre comment se développe la pratique interculturelle des enseignants, et ce, tout au long de leurs parcours professionnels. Pour ce faire, nous avons démontré que le récit de pratique est une approche méthodologique pertinente pour comprendre l'incidence du vécu des enseignants sur le développement de leur pratique interculturelle. Les spécificités méthodologiques incluant entre autres l'échantillonnage, le recrutement, les modalités d'analyse et la dimension éthique ont été détaillées. Dans la prochaine section, on découvre les parcours des participants ainsi que les principaux éléments constitutifs de leur pratique professionnelle.

4. ANALYSE DES RÉSULTATS

Ce chapitre expose les principaux résultats de la recherche. D'abord, nous présentons le portrait de l'école dans laquelle les entretiens ont été réalisés et les portraits des enseignants rencontrés. Il est possible de rendre compte dans cette première section de l'analyse du rôle du parcours de vie des enseignants dans le perfectionnement de leur pratique. On trouve dans la deuxième section, la vision générale que les enseignants ont de concepts au cœur de leur travail: l'enseignement, l'éducation interculturelle et la « culture québécoise ». C'est dans la troisième section que nous explicitons la pratique interculturelle des enseignants analysée selon le modèle de Sorrells (2013). Cela offre une compréhension de la place qu'occupe la diversité culturelle dans leur pratique et des habiletés mobilisées pour enseigner en milieu interculturel.

4.1 Une esquisse du milieu scolaire

Le portrait de l'école dans laquelle a eu lieu la recherche, que nous présentons dans cette section, fournit des éléments de compréhension sur l'environnement dans lequel les participants travaillent. Par la suite, nous y ajoutons les éléments biographiques centraux des récits des enseignants rencontrés sur lesquels nous nous sommes penchés : les expériences interculturelles significatives de leurs parcours de vie.

4.1.1 L'école, un reflet de la diversité ⁸

L'école secondaire dans laquelle les enseignants de la recherche travaillent est située dans un quartier défavorisé de Montréal et est caractérisée par une grande diversité culturelle. Les jeunes qui fréquentent cet établissement d'enseignement proviennent à

⁸ Les informations contenues dans cette section ont été recueillies lors des entrevues avec les participants et sur le site internet de l'école. Pour des raisons de confidentialité, nous n'en dévoilons pas le lien URL.

67% d'immigration récente et sont originaires de plus d'une centaine de pays. Au total, les élèves parlent plus de 75 langues différentes. Selon les enseignants les plus anciens, cette multiplicité d'origines a augmenté au fil du temps. Le visage de l'école fluctue en fonction des vagues d'immigration dans le quartier. Les élèves arrivent avec différents niveaux d'éducation et expériences de vie, ce qui représente un défi pour l'équipe-école. En effet, il est parfois ardu pour les élèves de communiquer en français et de comprendre le fonctionnement de l'école québécoise. Ainsi, cette école offre des classes d'accueil qui ont une visée intégratrice, et ce, au niveau linguistique et social. Adriana nous disait que « la classe d'accueil ce n'est pas seulement une classe dans laquelle tu apprends le français. On fait une intégration à la société, aux coutumes ». De plus, ce ne sont pas uniquement les élèves qui contribuent à la diversité culturelle de l'école, mais aussi les enseignants. Ces derniers, ayant différentes nationalités, enseignent tant aux classes d'accueil qu'aux classes régulières.

Les valeurs, les religions ainsi que les habitudes de vie des élèves figurent aussi parmi les défis rencontrés par le personnel de l'école. Le ramadan durant la période d'examen, le port de signes religieux, la demande d'un local de prière, le faible taux de participation aux sports d'hiver dans les cours d'éducation physique, l'embauche du personnel scolaire pour certaines minorités, sont des exemples de situations qui suscitent des réflexions, des débats et des changements dans l'établissement scolaire. Certains enseignants trouvent difficile de se pencher sur ces enjeux étant donné que leur tâche est très chargée. Néanmoins, ils considèrent que la prise en compte de la dimension interculturelle fait partie de la culture de l'école. La direction de l'école est active en ce qui a trait aux activités assurant le respect d'autrui, l'inclusion sociale et la reconnaissance des uns et des Autres. Selon la majorité des enseignants, ces efforts ont un effet sur la cohésion entre les élèves. Malgré qu'encore beaucoup de jeunes se regroupent en fonction de leurs nationalités, nombreux sont ceux qui se mélangent avec les Autres. De manière générale, il semble que la diversité à l'école soit perçue comme

une richesse par la direction de l'école et par les enseignants. D'ailleurs, l'école détient un programme international qui permet à plusieurs élèves de s'ouvrir sur le monde et de développer des qualités d'entraide et d'empathie.

Ce portrait de l'école est très sommaire. En revanche, il sert à situer le contexte dans lequel œuvrent les participants et à saisir certaines dynamiques présentes dans leur travail. Les histoires des enseignants, très riches, sont au cœur de notre analyse. C'est à travers leurs expériences et leur quotidien qu'il est possible de comprendre ce que représente, pour eux, exercer leur profession en contexte diversifié. Nous présentons la trajectoire de ces derniers dans la prochaine section.

4.1.2 Éléments biographiques du parcours des enseignants

Cette section contient un résumé des éléments clés de la biographie des enseignants, et ce, en lien avec leurs expériences internationales et interculturelles. Le voyage, les relations amoureuses, les stages ou encore l'immigration sont des exemples de moments dans leurs vies auxquels nous avons accordé de l'intérêt. On trouve aussi dans cette section, l'évolution du rapport que les enseignants ont avec l'Autre à travers leurs vies professionnelle et personnelle, c'est-à-dire de quelle façon leur perception de l'Autre a changé au fil du temps. Pour ce faire, nous relierons leur vécu à leur pratique. Autrement dit, nous mettons en lumière les expériences porteuses d'apprentissages qui inspirent des lignes de conduite aux enseignants dans leurs relations avec les élèves.

Adriana

Adriana est une enseignante d'origine roumaine. Elle a immigré au Québec avec son mari et sa fille pour des raisons économiques. Avant d'arriver au Québec, elle a enseigné la littérature durant huit ans en Roumanie. La reconnaissance de son diplôme roumain lui permet aujourd'hui d'enseigner le français langue seconde dans les écoles

primaires et secondaires. À cet effet, les premières expériences d'enseignement au Québec d'Adriana étaient au niveau primaire. Après trois ans d'enseignement aux enfants, elle a obtenu un poste dans des classes d'accueil au niveau du secondaire. C'est cet emploi qu'elle occupe aujourd'hui. Avoir enseigné au primaire a familiarisé Adriana à la manière d'apprendre de ses élèves analphabètes venant d'arriver dans les classes d'accueil du secondaire. Elle explique en quoi ça lui est utile aujourd'hui.

Ça a été une expérience qui m'a fait mieux comprendre mes élèves analphabètes. Il y a quelque chose d'un élève de 1^{re} année dans ces élèves-là, même si l'âge n'est pas six ans. Par exemple, tenir un crayon dans ses mains. Ça permet d'accumuler des expériences qui vont servir plus tard.

Ainsi, appliquer les compétences qu'elle a développées en enseignant au niveau primaire à des nouveaux arrivants fait preuve d'un perfectionnement professionnel. Aussi, une des différences qu'Adriana a notée entre l'enseignement en Roumanie et au Québec est la distance hiérarchique entre les élèves et les enseignants. Elle est plus marquée en Roumanie et est associée au respect de l'enseignant. Au Québec, il lui apparaît que les enseignants ont une plus grande proximité avec leurs élèves. Ainsi, l'enseignante dit avoir mélangé les deux systèmes d'éducation dans sa pratique.

Je me suis dit, je vais faire à la façon d'ici de A à Z et j'oublie ce que je sais. Et tranquillement, j'ai enlevé les choses que j'étais plus ou moins d'accord ou que je voyais que ça ne fonctionne pas avec certains élèves. J'ai intégré dans les règles et dans la manière d'enseigner, ce qui fonctionnait. Donc, au lieu de changer ce que j'avais comme bagage, j'ai adopté la façon de faire d'ici et naturellement certaines choses sont revenues. [...] je pense que ce que j'ai fait donne de bons résultats.

Adriana s'est adaptée à son nouveau milieu de travail tout en continuant à exercer les compétences qu'elle avait acquises dans son pays. Selon elle, la combinaison des deux expériences d'enseignement fait d'elle une bonne pédagogue.

Plus jeune, Adriana allait souvent en Russie pour voir sa famille. Selon elle, ses séjours réguliers en Russie, ainsi que les compétences qu'elle a développées à parler le russe influencent significativement sa pratique.

Ça m'aide comme enseignante en accueil avec des parents qui parlent russe parce que je peux comprendre. Je sais si l'élève a bien traduit ce que je dis à ses parents. J'ai un niveau qui me permet une certaine communication.

Adriana a donc développé des connaissances linguistiques qui lui sont utiles aujourd'hui. Aussi, l'une de ses expériences les plus marquantes était un voyage humanitaire en France. Son père, un amoureux de la République française, lui a permis de découvrir ce pays. Elle s'est alors plongée dans un autre mode de vie durant quelques semaines, dans lequel elle a observé des différences culturelles. De plus, l'immigration a été une expérience interculturelle significative pour Adriana. Elle avait parfois de la difficulté à communiquer, en raison de la barrière de la langue. Bien qu'elle saisissait souvent tous les mots d'une conversation, il lui arrivait de ne pas comprendre les références aux films, aux livres, etc. Elle a constaté que, malgré tous les efforts déployés pour s'intégrer, elle ne pourra jamais avoir les mêmes repères que ses collègues « québécois⁹ ». Par contre, le fait d'avoir eu elle-même à apprendre le français pour fonctionner au Québec lui donne une perspective précieuse.

J'enseigne le français pour les immigrants comme une immigrante. Donc, je vais savoir pourquoi les élèves mettent un accent grave plutôt qu'aigu. Tu demandes à un enseignant des classes régulières, il ne va pas savoir parce que lui c'est l'oreille. [...] Ce n'est pas la même approche du tout.

Adriana considère que le fait d'avoir immigré lui permet de mieux comprendre les élèves et de les orienter. Elle s'assure d'être plus attentive à leurs besoins sachant que « c'est très important de partir du bon pied. Ça fait toute une différence si tu as du

⁹ Bien qu'il soit difficile de définir ce qu'est un « québécois », nous emploierons ce mot, prononcé par la plupart des enseignants, pour désigner une personne qui a des origines québécoises.

plaisir, si tu te sens bien en arrivant ici ». De ce fait, l'expérience d'immigration l'a pourvue d'une attitude bienveillante à l'égard de ses élèves nouvellement arrivés au Québec. « Disons que pour moi comme immigrante, j'ai certains leviers que je peux utiliser. Mais que pour un collègue québécois ça serait plus difficile ». Aussi, Adriana est une source d'informations et de conseils précieuse pour les élèves et leurs parents.

Je sais à l'avance ce que les élèves peuvent sentir, donc je peux comprendre, je peux les avertir pour prévenir. Des fois je me dis, avoir su ça ou ça. Aussi, pendant les rencontres de parents, je peux les conseiller. Je deviens une source d'information à part d'être enseignante. Je suis une immigrante qui a passé par tout un processus et qui peut aider. Je peux leur dire que le ministère de l'Immigration offre des formations, pour la banque, pour le logement, pour les organismes communautaires [...]. Il y a certaines choses que tu ne peux pas savoir sans les avoir vécus.

De ce fait, Adriana est d'avis que les enseignants issus de l'immigration, par leur vécu, peuvent être une ressource intéressante pour l'école, mais à condition qu'ils soient bien intégrés. Elle évoque d'ailleurs la primordialité de mettre en place un programme d'accompagnement pour l'intégration des enseignants nouvellement arrivés au Québec. Adriana en a bénéficié et sa mentore à jouer un grand rôle dans son insertion socioprofessionnelle. Voici l'expérience qu'elle nous a partagée à ce sujet :

Quand j'ai commencé à enseigner au primaire, ça m'a pris du temps à comprendre les pauses et le fait que les enfants n'ont pas le droit de parler dans le couloir. Je ne comprenais pas. Dans ma logique ça ne fonctionnait pas. Et finalement j'ai compris. Il y a toujours des raisons. Il faut juste avoir la patience de comprendre [...]. Dans notre commission scolaire, ils ont créé un programme d'insertion professionnelle donc les enseignants en bas de 5 ans d'expérience ont droit de choisir un mentor avec qui ils s'entendent bien. Ils échangent et le mentor-conseil le jeune enseignant. Je crois que si le gouvernement mettait en place ce genre de programme pour tous les enseignants issus de l'immigration ça serait bon. Dans l'école il y avait une dame qui pour moi était de l'or. C'est la personne qui m'a aidé le plus dans toute ma carrière. Elle m'a tout expliqué et avec elle j'étais capable de lui dire que je ne comprenais pas [...]. Si personne ne te le dit, tu veux bien

t'améliorer, mais il y a des limites. Ça m'a pris des années avant de tout connaître. Comme immigrante tu ne sais même pas de quoi tu as besoin. C'est quelqu'un qui doit te le dire. De l'autre côté, ils ne savent pas ce que tu dois savoir. Ils s'imaginent que tu es au courant. Alors ça crée un vide. Le programme d'insertion professionnel sert à combler ce vide.

Émile

Émile, père de deux enfants, enseigne l'éducation physique depuis six ans. Avant d'entamer sa carrière, il a fait une année de cours à la maîtrise. C'est une offre d'emploi intéressante qui a mis fin à ses études universitaires. Émile enseigne aujourd'hui à des groupes variés: adaptation scolaire, concentration sportive et « démixés¹⁰ ». Les stages qu'il a réalisés l'ont éclairé sur le milieu scolaire dans lequel il voulait travailler : une école interculturelle. Il trouve l'aspect interculturel de sa profession très enrichissant et cela lui permet de voyager un peu à travers ses relations avec les élèves. Pour lui, enseigner à des jeunes issus de l'immigration est l'expérience interculturelle ultime puisqu'elle n'est pas éphémère. De plus, il a découvert à l'école plusieurs communautés culturelles qu'il connaissait peu telles que les Roms, les Sikhs et les Cris. Pour lui, plus on s'intéresse aux jeunes et on apprend à les connaître, plus il est facile d'établir une relation de confiance avec eux. Il est donc plus difficile pour lui d'enseigner lorsqu'il ne connaît pas la communauté. En effet, Émile nous a partagé un exemple : « il y a les Cris avec qui c'est plus difficile, la culture amérindienne. Il n'y en a pas beaucoup, mais il y a une barrière très importante. C'est difficile ». Il trouve moins aisé de les comprendre et d'entrer en relation avec eux puisqu'il n'avait jamais été en contact avec des autochtones avant d'enseigner dans cette l'école. Son premier contact avec cette communauté a été dans ses groupes à Montréal.

De même, Émile a visité plusieurs pays lors de différents voyages. L'une de ses expériences les plus fortes était une mission humanitaire au Nicaragua à 17 ans. Il a

¹⁰ On dit des groupes qui sont uniquement constitués de filles ou de garçons qu'ils sont « démixés ».

appris sur la culture nicaraguayenne et sur sa propre culture. Ses expériences internationales lui ont permis de repérer certaines différences telles que l'égalité entre les hommes et les femmes, la religion ou encore les habitudes de vie. Dès son jeune âge, Émile a été amené à s'intéresser aux autres « cultures ». Selon lui, les valeurs familiales y jouent un grand rôle. Sans compter que ses voyages lui ont permis de changer sa vision de la diversité et de réduire ses appréhensions à l'égard de l'Autre. « Ça, je crois que c'est la chose la plus importante que j'ai apprise. Tu sais d'avoir aucune peur de l'Autre ». C'est donc des qualités d'ouverture et de conscience de son rapport à l'Autre qu'il a perfectionné au fil des ans. Selon Émile, ses expériences l'ont amené à développer des connaissances qui l'aident dans ses interventions.

Sachant d'où il vient, si c'est une culture que je connais relativement bien, je vais m'adapter en sachant ce qui fonctionne bien avec les élèves de cette culture-là. [...] Mais au départ je vais me baser sur des expériences que j'ai eues avec des élèves de la même culture. Ça va tellement aider la relation.

Or, les expériences passées d'Émile nourrissent ses interactions quotidiennes avec ses élèves. Parallèlement, le contact quotidien avec de nombreuses personnes de différentes origines culturelles fait en sorte qu'Émile ne les remarque plus.

Je ne la vois même plus la diversité. Et c'est une question importante. Mais je ne pense plus à la proportion. Il faudrait que je regarde le groupe et que je m'arrête pour identifier qui vient d'où.

De plus, avoir déménagé et être père lui permet de se mettre dans la peau des parents immigrants de ses élèves. Il a développé de l'empathie et de la sensibilité.

Tu sais mes parents ont déménagés de Québec à Montréal et c'était la grosse affaire dans la famille. Donc, ça prend énormément de courage pour les parents aussi. Les parents, j'ai tellement une fierté infinie pour eux qui mettent tout de côté. Étant moi-même parent, je trouve ça difficile de me mettre de côté souvent. Ce n'est pas juste de mettre tout de côté, ils vont accepter d'aller ailleurs sachant que leur qualité de vie ne sera pas la même.

Kamélia

Kamélia est d'origine algérienne, d'une mère tunisienne et d'un père algérien. En plus d'avoir vécu un pied en Algérie et l'autre en Tunisie, elle a étudié à l'école française. À cette école, il y avait des enfants de coopérants, venant des quatre coins du monde. Cette expérience scolaire lui a permis de s'ouvrir sur le monde. Cependant, elle s'est parfois sentie étrangère dans son propre pays étant donné qu'elle avait l'accent français et qu'elle ne parlait pas arabe aussi bien que les Autres. Après son parcours scolaire français, Kamélia est retournée en Algérie pour poursuivre des études universitaires. Ce retour a été confrontant pour la jeune femme puisqu'elle a dû perfectionner ses connaissances de l'arabe et ne côtoyer que des Algériens. C'était très différent de ce qu'elle avait connu à l'école française. Au fil du contact avec ses nouveaux collègues, elle s'est rapidement intégrée à son nouveau milieu. Pour Kamélia, rencontrer des personnes porteuses d'autres « cultures » lui a permis de constater l'universalité de l'humain, et ce, que ce soit en allant à l'école française, à l'université algérienne, en immigrant au Québec ou en côtoyant quotidiennement des jeunes de multiples origines.

[A]vec le contact des autres, j'ai réalisé que l'être humain est partout le même. Ça a enlevé toutes les barrières. On est tous pareils. Mais c'est vrai que ça n'a pas été d'emblée. Ce n'était pas quelque chose qui était naturel chez moi de réaliser qu'on était tous pareils. J'avais des catégories dans ma tête. J'avais cette idée que c'était bien différent, mais non. C'est la même chose. On a les mêmes problèmes, dans toutes les sphères de la vie.

À cet égard, Kamélia est arrivée au Québec il y a douze ans et ce qui l'a le plus marqué c'est le regard des Autres. On la percevait comme une immigrante et une Arabe alors qu'elle ne s'associait pas du tout à ces représentations d'elle, et ce, ni en Algérie ni en France. De telle manière que les expériences de mobilité internationale de Kamélia ont décroisé des préconceptions qu'elle avait. C'est en interprétant certaines situations et en les rattachant à sa propre culture qu'elle a constaté les similitudes entre les gens.

C'est le contact avec les gens, en parlant avec eux, en entendant les petites histoires qu'on réalise qu'ils ne sont pas différents, qu'ils ne sont pas méchants non plus [...]. La personne qui est toujours en chicane avec sa belle-mère, les beaux-parents qui s'imposent, les ados qui sont embêtés par leurs parents. Toutes des petites histoires comme ça qui sont la même chose partout ailleurs. Les mêmes ressentiments, les mêmes joies, les mêmes frustrations, c'est pareil. Il n'y a aucune différence, peu importe où on est.

Kamélia nous dit que plus on apprend à connaître l'Autre, plus on réalise qu'il nous ressemble et moins on a peur. Selon elle, le contact avec l'Autre réduit nos appréhensions. Il semble important de miser sur les individus en tant qu'êtres humains.

On ne discerne plus les apparences. Quand on apprend à connaître l'Autre et qu'on réalise qu'ils sont les mêmes envies, les mêmes loisirs, les mêmes aspirations, ça fait qu'on ne voit plus l'habit. Le paraître, on ne le voit plus. On voit juste la personne, l'être humain. Donc, le contact ça fait ça.

En outre, Kamélia a refait des études pour être enseignante de sciences. Depuis six ans, elle enseigne dans l'école montréalaise où la recherche a été réalisée. Ses prises de conscience par rapport à l'Autre transparaissent dans son lien avec les élèves.

Je n'ai jamais vu les jeunes comme différents parce qu'ils viennent de cultures différentes. Ça a toujours été un élève, un élève, un enfant, un enfant. Je pense que le fait d'être venue plus tard ou que ce soit ma deuxième carrière, je crois que ça a aidé. Le fait d'être plus vieille et d'avoir eu cette confrontation avec d'autres cultures avant.

Les expériences antérieures de Kamélia font en sorte que la différence ne la confronte plus. La diversité culturelle est devenue la norme puisque toutes ses expériences d'enseignement se sont réalisées en contexte interculturel. D'ailleurs, elle ne se fait pas traiter de raciste par ses élèves. Selon cette participante, avoir immigré l'éloigne des accusations relatives au racisme. Être elle-même immigrante lui donne une crédibilité.

Avoir immigré m'aide peut-être à avoir le contact un peu plus facile avec certains. Je sais que dans certaines classes où le prof est québécois et il y a

des élèves, je ne sais pas si c'est senti ou pour embêter le prof, mais dès qu'il y a une remarque qui ne leurs convient pas, ils disent souvent : « vous êtes raciste ». Et moi, ils ne me la font pas celle-là.

De plus, Kamélia croit que le fait d'être mère aide à être une bonne enseignante puisque ses propres filles la familiarisent avec l'adolescence. Ses prochains mots montrent l'aisance qu'elle a développée à interagir avec les adolescents grâce à ses enfants.

Il faut être maman pour être prof. On finit par apprendre des élèves, mais pas autant qu'avec ses enfants. Mes filles m'ont tout appris. C'est sûr qu'en pédagogie j'ai beaucoup appris et je l'ai appliqué avec mes filles et j'ai vu l'effet positif et j'ai pu le refaire avec mes élèves. Mais leur feedback, leurs réactions tous les jours ça m'aide énormément. Ce sont des adolescentes en plus alors j'ai tout le vocabulaire. Sinon, je ne saurais pas autant de choses. Ça permet de créer un lien avec les élèves et de les comprendre.

Catherine

Catherine a grandi en Ontario, dans une ville à proximité de réserves autochtones. Pour elle, sa première expérience interculturelle était la rencontre de ces communautés. D'ailleurs, elle s'était impliquée auprès du *Native Friendship Center* de son quartier. Elle a donc été sensibilisée à la situation des autochtones. Aussi, Catherine a parcouru l'Europe et a travaillé dans un pays d'Afrique centrale (qui n'a pas été spécifié dans l'entrevue) comme directrice par intérim d'un organisme d'aide humanitaire. Cette expérience a été très significative puisqu'elle y a vécu quelques moments difficiles tels que négocier sa place en tant que femme occidentale et communiquer. La vie dans ce pays était très différente de celle qu'elle connaissait. Catherine est d'avis que ses expériences à l'international, surtout celle en Afrique centrale, l'ont sensibilisé au rapport colonial que peut représenter l'« homme blanc ». Sans compter que le fait d'avoir côtoyé des communautés discriminées l'a rendue prudente devant l'humour qui reproduit des stigmates.

Là où j'ai été élevé, il y avait des jokes de noirs. Je me sentais tout le temps mal par rapport à ça. La blague stupide tu sais celle qui fait rigoler, mais vraiment juste stupide. Et j'ai toujours senti que c'était très difficile là-bas.

En plus de ces dernières expériences outre-mer, Catherine a vécu en France durant environ un an pour aller rejoindre son copain. À ce moment-là, il y avait d'importantes émeutes résultant de tensions entre les Français et les immigrants. Ainsi, elle a découvert un côté de la France qu'elle ne connaissait pas et a pris conscience de certains conflits interculturels. Aujourd'hui, Catherine est mariée avec cet homme qui vivait en France dont les origines sont du sud du Pacifique. Elle enseigne l'anglais dans une classe interculturelle depuis cinq ans. Avant d'avoir son groupe à elle, elle a fait deux ans de suppléance dans des écoles interculturelles et d'autres plutôt homogènes. Par ailleurs, pour Catherine ce ne sont pas uniquement ses expériences interculturelles qui lui ont fourni des outils pour être une bonne enseignante en milieux interculturels.

Je n'associerais pas ça à mon expérience interculturelle. J'ai l'impression que j'ai déjà un certain bagage de connaissances que j'apporte dès le départ [...]. Je pense aussi que c'est mon bagage en travail social et l'intérêt que j'ai à en apprendre plus sur les relations interpersonnelles.

Elle dit avoir perfectionné son approche en s'inspirant de ses études dans un autre domaine, de ses cours de maîtrise en science de l'éducation ainsi que de sa passion pour les relations humaines. Sans compter que dans sa jeunesse, elle a vécu des soucis semblables à ceux que peuvent vivre certains élèves. Elle se sent plus apte à les comprendre et intervenir auprès d'eux.

Dans mon enfance, j'ai été en famille d'accueil, j'étais dans une famille qui n'était pas super riche, j'étais l'aîné de la famille, mes parents sont super religieux. Des fois, ça m'aide à comprendre que des fois ce n'est pas super facile d'être assis en classe et concentré. Ses idées sont peut-être ailleurs. Peut-être que tu es fatigué. Moi j'arrivais souvent à l'école fatiguée parce que je devais prendre soin de mes frères et sœurs quand ils étaient bébés.

Donc, juste de comprendre que des fois on peut arriver à l'école avec un certain bagage qui nous empêche de bien fonctionner.

Finalement, Catherine est maman et croit aussi qu'elle peut tirer profit de ce bagage pour mieux agir avec les jeunes et comprendre leurs parents.

Je crois que ça ne peut qu'enrichir mon expérience d'enseignante. [...] c'est certain que ça ajoute un savoir-faire, une compréhension ou peut-être une compassion supplémentaire surtout pour la situation des parents.

*Nabil*¹¹

Nabil a immigré d'Algérie il y a douze ans. Lui et sa femme ont choisi le Québec puisqu'on y parle français et qu'il y avait des opportunités d'emploi. Nabil a fait un baccalauréat au Québec afin de pouvoir y enseigner les mathématiques au secondaire. Comme il avait déjà une formation en enseignement en Algérie, quelques cours lui ont été crédités. Tout de suite après avoir fait ses études, Nabil a obtenu un poste dans une école interculturelle, où il enseigne depuis maintenant neuf ans. Selon lui, ce sont les stages qu'il a effectués qui lui ont vraiment permis d'apprendre à connaître le fonctionnement de l'école québécoise. Le système d'éducation québécois lui semble plus appliqué et adapté aux différentes capacités des élèves. Il a aussi remarqué que la relation ainsi que la notion de respect entre les enseignants et les élèves sont différentes en Algérie et au Québec. De plus, au cours de sa vie, Nabil a fait plusieurs voyages : au Maroc, en Tunisie, au Liban, en Allemagne et en Belgique. Il a aussi fait des études en France dans une école où ses professeurs avaient différentes nationalités. Dès son jeune âge, Nabil a donc côtoyé la diversité culturelle.

De même, il nous partageait que le processus d'immigration, ses expériences académiques et touristiques l'ont amené à se connaître et à s'ouvrir à différentes

¹¹ Nabil est le participant avec lequel nous n'avons eu qu'un entretien. Son récit est donc plus court.

réalités. Le fait de côtoyer des personnes porteuses de cultures différentes de la sienne l'a amené à s'ouvrir à la différence. Il la perçoit comme une source d'apprentissage sur soi et sur les Autres.

Moi je trouve que c'est une richesse. Il faut regarder les autres et apprendre des autres. Quand on est seul, on n'a pas de miroir qui nous reflète. Je crois que c'est un miroir qui reflète tout un chacun. Quand on vit seul, c'est comme quelqu'un qui est dans une chambre noire, mais quand on est devant d'autres on essaie de comprendre ce qu'ils font et on prend des bonnes valeurs et on s'enrichit. Tout le monde s'enrichit.

Jacinthe

Jacinthe est enseignante de français depuis 28 ans. Elle a eu la chance d'enseigner à tous les niveaux et coordonne le programme international. Comme Jacinthe travaille principalement auprès de jeunes issus de l'immigration, elle dit enseigner plutôt le français langue seconde. En effet, il est parfois difficile pour les élèves de comprendre les expressions québécoises ou encore certains mots de vocabulaire. Comme elle est à la fin de sa carrière, son expérience lui permet de connaître plusieurs types d'interventions adéquates pour ses élèves, de réduire le stress lié à la rencontre de l'Autre et d'augmenter son sentiment de compétence.

[J]'angoisse moins qu'avant. Ma première année d'enseignement, s'il se passait quelque chose avec un élève, un petit conflit je passais la nuit à y penser. Mais, il y a des choses qui ne m'appartiennent pas et que je ne peux pas changer. C'est de même dans chaque profession. On apprend à vivre avec ces choses-là aussi. [...] Et tu sais, j'ai enseigné à tous les niveaux : les classes d'accueil et en équipe en adaptation scolaire, aux adultes, j'ai été chargé de cours. Alors j'en ai vu pas mal.

Au fil du temps, le stress de Jacinthe a diminué. Comme elle a vu plusieurs types de situations, elle a élargi son éventail d'interventions possibles. Également, Jacinthe croit que la manière d'appréhender l'Autre se construit tranquillement dès le jeune âge.

Ça s'apprend de la naissance jusqu'à la pratique de ton métier. Tu vas rencontrer des expériences qui vont t'ouvrir l'esprit. Quand tu as toujours vécu dans un petit milieu fermé, ça se peut que tu aimes la culture quand même, mais c'est vraiment les valeurs que tu as apprises quand tu étais enfant. Si tu n'as pas peur de l'Autre quand tu es petit, tu n'auras pas peur de l'Autre quand tu vas être plus grand.

Dès son jeune âge, Jacinthe a été en contact avec des personnes de différentes origines culturelles. Certains membres de sa famille et plusieurs de ses amis viennent d'ailleurs. À cet effet, elle a été souvent en contact avec la culture d'origine de son mari chilien. Vivre avec son mari issu de l'immigration lui permet de mieux se mettre dans la peau des personnes immigrantes. Surtout que dans la famille de ce dernier, elle se sent étrangère. Dans l'exemple qui suit, Jacinthe nous parle de ses proches et du lien qu'elle fait avec les parents de ses élèves.

Ils ont fui le coup d'État pour leurs enfants, pour leur donner une éducation. Ils ont travaillé dur. Ils sont déracinés. Des fois, je les vois mélancoliques à écouter de la musique de là-bas. Et je pense souvent aux parents de jeunes qui virent mal et ça doit être terriblement dur. Par exemple, on a dû sortir un élève du programme et on a rencontré les parents. Ils étaient tellement déçus que leur fils se soit mal comporté. Comme parent tu te dis, j'ai tout laissé et tu vois tes enfants qui tournent tout croche dans des gangs de rues, tu dois tellement être découragé. Te dire moi j'ai tout sacrifié pour qu'il n'aille pas plus loin que ça. Je pense qu'il faut comprendre aussi pourquoi ces parents-là mettent beaucoup de pression sur les enfants.

Connaître le processus d'immigration de plus près, fait en sorte que Jacinthe est plus en mesure de comprendre la relation entre certains enfants issus de l'immigration et leurs parents. De plus, Jacinthe a parcouru l'Europe, le Mexique et le Chili. Les pays qu'elle a visités n'étaient pas, selon elle, très différents de ce qu'elle connaissait. L'enseignante croit qu'en arrivant dans un pays, il faut se mettre en position d'humilité. Au contraire, adopter une attitude de conquérant et s'attendre à vivre comme chez soi

pose problème. Ainsi, elle est d'avis qu'en voyage, il est important de s'intéresser aux gens et de s'adapter à leur mode de vie.

Sylvain

Sylvain est enseignant d'éducation physique et père de quatre enfants. Il accumule 22 ans d'expérience d'enseignement, il travaille depuis 19 ans dans l'école où il a lui-même étudié. Il a donc pu constater l'évolution démographique et les changements dans celle-ci. Plus jeune, il jouait au football. Il est aussi arbitre international de volleyball. Ces activités sportives lui ont apporté une grande discipline. D'ailleurs, Sylvain considère qu'il est important d'imposer un cadre aux élèves afin qu'ils puissent s'épanouir et se sentir en sécurité tout en respectant les règles de l'école. La rigueur acquise au football et au volleyball se transpose dans sa pratique professionnelle. Il nous partage qu'il enseigne aux élèves avec beaucoup de structure. La discipline caractérise sa relation avec les élèves.

À l'extérieur de l'école, je suis arbitre de volley de niveau international. Je voyage pour ça. Et ça fait en sorte que dans mon enseignement, tout est très structuré. Il y a une règle et si tu suis la règle il n'y aura pas de problème.

Comme on peut le voir dans cette citation, Sylvain a eu l'occasion de voyager avec l'arbitrage. Entrer en contact avec d'autres arbitres internationaux lui a permis de connaître des réalités différentes de la sienne. Par exemple, une de ses collègues musulmanes, qui suivait la même formation que lui, a été confrontée à un dilemme : soit elle arbitrait des hommes pour l'examen, mais ne respectait pas certaines règles religieuses auxquelles elle devait adhérer, soit elle n'arbitrait pas d'hommes, mais échouait la qualification pour laquelle elle s'était préparée durant plusieurs mois. Cette expérience a sensibilisé Sylvain à différents enjeux qui peuvent être vécus lorsqu'on visite un autre pays.

Qui plus est, Sylvain est convaincu que les situations qu'il vit avec ses élèves modulent sa manière d'appréhender celles qui viendront dans le futur. « Les expériences nous permettent de nous rendre compte de ce qui est primordial et de ce que tu peux facilement laisser aller ». Or, accumuler des expériences permet de changer de perspective.

Il y a autant de situations différentes qu'il y a de personnes. Alors, prenons le temps de faire les choses plus lentement pour voir et comprendre. Eh oui, ça je l'ai appris à mes dépens. J'en ai vécu d'autres situations comme ça, et chaque fois, je me demande si j'aurais pu faire autrement.

Il semble qu'apprendre de ses erreurs est utile dans un contexte d'enseignement. L'analyse d'une situation pour la comprendre et intervenir le mieux possible *a posteriori* est nourrie par ses expériences. Notamment, il est évident pour Sylvain qu'il ne faut pas généraliser. Malgré qu'il remarque quelques traits culturels récurrents, ces nombreuses années d'enseignement lui témoignent que les spécificités individuelles des jeunes comptent davantage que leurs appartenances culturelles. Sylvain croit qu'il faut laisser une grande place à l'individualité de ses élèves.

Qu'il soit blanc, jaune, vert, noir. Ça appartient à l'ado. Ça ne sera jamais un trait culturel. Les traits culturels, ce sont vraiment pour un groupe d'individu, des traits qu'ils reproduisent, d'année en année. On est facilement capable de reconnaître les patterns. Donc on est plus capable de distinguer ce qui appartient aux cultures. Pour les ados, la culture, le vécu, comment ça se passe à la maison, la vision du futur vont les caractériser.

Pour terminer cette section, nous avons élaboré un tableau récapitulatif des expériences issues des parcours de vie des enseignants qui ont eu une incidence sur leur pratique. On trouve dans ce tableau des exemples qui témoignent du poids des expériences sur le perfectionnement professionnel des enseignants. Les expériences contenues dans ce dernier ne sont pas nécessairement interculturelles, mais amènent à améliorer la relation à l'Autre de manière générale.

Tableau 4. Quelques expériences internationales et interculturelles des enseignants et leur incidence sur la pratique

EXPÉRIENCES	INCIDENCE SUR LA PRATIQUE
Valeurs transmises par les parents (Adriana, Émile)	<ul style="list-style-type: none"> . Être ouvert à l'Autre . Être curieux devant l'Autre
Enseignement de l'écriture (Adriana)	<ul style="list-style-type: none"> . Adapter l'enseignement du français aux analphabètes
Plurilinguisme (Adriana)	<ul style="list-style-type: none"> . Facilite la relation avec les élèves et les parents
Immigration (Adriana, Kamélia, Nabil)	<ul style="list-style-type: none"> . Être sensibilisé/compréhensif/ouvert . Éviter des accusations racistes . Faciliter le contact avec l'Autre . Comprendre les tiraillements identitaires
Rencontres interculturelles positives (Adriana et Émile, Nabil)	<ul style="list-style-type: none"> . S'intéresser à l'Autre . Déconstruire préjugés . Apprendre sur soi et s'enrichir . Réduire la peur de l'Autre
Apprentissage de la langue d'enseignement (Adriana)	<ul style="list-style-type: none"> . Savoir les difficultés de l'apprentissage du français . Trouver des stratégies adaptées aux allophones
Contact constant avec l'Autre (Émile et Kamélia)	<ul style="list-style-type: none"> . Moins remarquer la diversité . Désamorcer les préjugés . Humaniser¹² l'Autre
Déménagement (Émile)	<ul style="list-style-type: none"> . Se mettre dans la peau des élèves immigrants
Voyages (Émile, Nabil, Sylvain)	<ul style="list-style-type: none"> . Constater les différences . Voir la culture de manière moins hermétique . Changer sa manière d'appréhender l'Autre . Développer des connaissances sur l'Autre . Être ouvert à l'Autre . Comprendre certains dilemmes interculturels . Réaliser qu'il n'y a pas une seule réalité valide

¹² Humaniser signifie pour nous considérer que l'Autre a de plus grandes qualités humaines, est plus social ou encore inspire de la compassion.

École internationale / études à l'étranger (Kamélia et Nabil)	<ul style="list-style-type: none"> • S'ouvrir sur le monde • Désamorcer la peur de l'Autre • Comparer les différences culturelles
Enseignement à l'étranger (Kamélia, Nabil)	<ul style="list-style-type: none"> • Normaliser¹³ la différence • Connaître différents systèmes d'éducation • Saisir la distance hiérarchique dans une relation
Maternité/paternité (Kamélia, Catherine, Émile)	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux intervenir auprès des adolescents • Comprendre les parents des élèves
Travail ou vécu à l'étranger (Catherine, Adriana)	<ul style="list-style-type: none"> • Comprendre ce qu'est la négociation d'un statut • Constater les conflits dans le monde • S'adapter à d'autres façons de faire
Études en travail social (Catherine)	<ul style="list-style-type: none"> • Développer des aptitudes relationnelles
Enfance difficile (Catherine)	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre dans la peau des jeunes
Vivre près de réserves autochtones (Catherine)	<ul style="list-style-type: none"> • Être sensible au rapport colonial
Stage (Nabil, Émile)	<ul style="list-style-type: none"> • Connaître le système d'éducation québécois • Se connaître davantage (intérêt interculturel)
Accumulation d'expériences d'enseignement (Jacinthe, Sylvain, Émile)	<ul style="list-style-type: none"> • Mieux intervenir • Être moins stressé • Apprendre de ses erreurs • Connaître des interventions qui fonctionnent
Arbitrage (Sylvain)	<ul style="list-style-type: none"> • Exiger une structure dans l'enseignement
Relation avec une mentore (Adriana)	<ul style="list-style-type: none"> • Apprendre sur le fonctionnement au Québec • S'intégrer au milieu professionnel
Relation amoureuse interculturelle (Jacinthe)	<ul style="list-style-type: none"> • Se mettre dans la peau de l'Autre (se sentir étrangère dans la famille de son mari) • Saisir les enjeux de la relation entre les parents et les enfants issus d'immigration

¹³ Normaliser signifie rendre commun. Dans ce cas précis, la différence ne choc plus, elle devient plus familière puisqu'elle s'insère dans la vie quotidienne.

En somme, la présentation des participants et du milieu dans lequel ils exercent leur profession nous permet de mieux saisir les enjeux que peuvent soulever les relations pédagogiques interculturelles. Les éléments biographiques des participants nous ont aussi révélé l'influence de leurs parcours de vie sur leur façon d'enseigner. Certaines expériences les ont amenés à améliorer leur pratique.

Dans la section qui suit, nous dévoilons la manière dont les enseignants se représentent différentes composantes de leur pratique interculturelle. Cela ajoute aux portraits leurs impressions à l'égard de ce qui constitue leur vie professionnelle.

4.2 Représentations des composantes clés de la pratique des enseignants

Au cours des entretiens, nous avons demandé aux participants de parler de leurs conceptions de l'enseignement, de l'éducation interculturelle et de la « culture québécoise ». Ces représentations renseignent sur leurs perceptions du rôle qu'ils occupent dans l'école, sur la manière dont ces derniers abordent la dimension interculturelle de leur travail ainsi que sur ce qui façonne la « culture québécoise », et ce, dans le but de rendre compte des lignes directrices de leur pratique. Elles révèlent aussi certaines valeurs qui sous-tendent leurs activités professionnelles. Il est important ici de savoir que ces représentations résument les propos des enseignants. Elles visent à comprendre l'idée générale que les participants se faisaient de ces trois thèmes. Cette section nous éclaire aussi sur la relation entre ces représentations et la pratique.

4.2.1 Qu'est-ce que l'enseignement?

Pour plusieurs enseignants, leur travail implique la transmission de connaissances actives, c'est-à-dire des connaissances que les élèves peuvent mobiliser dans leur vie en toute autonomie. Enseigner signifie aussi aider les élèves à acquérir des outils leur permettant de mieux se comprendre et comprendre le monde qui les entoure. L'école

est donc un lieu où les jeunes se préparent à vivre en société. Ainsi, il s'agit de préparer des citoyens de demain heureux et qui contribueront à une société saine. La majorité des enseignants se voit donc comme des guides. Être un modèle est important pour eux.

Une autre des dimensions de l'enseignement est le soutien. Enseigner, c'est appuyer les jeunes dans la découverte et l'expérimentation de leurs passions. Être enseignant c'est aussi amener les élèves à se surpasser et à développer une ouverture d'esprit. Une participante disait qu'il était important de susciter la curiosité des jeunes et de leur transmettre le goût d'apprendre. Pour certains, la façon de donner la matière est plus importante que le contenu didactique lui-même. Dans la section qui suit, on découvre la représentation que les enseignants ont de l'éducation interculturelle.

4.2.2 Qu'est-ce que l'éducation interculturelle ?

Tout d'abord, nous avons demandé aux enseignants de décrire le mot interculturel. Ce qui ressort avec le plus d'évidence dans les récits des participants est le fait que les êtres humains, peu importe d'où ils viennent, se ressemblent. Les particularités culturelles de chacun sont vues comme une richesse et sont comparables à l'âge, à l'éducation à la maison, aux expériences passées des jeunes ou encore au statut social des parents. Émile comparait la relation interculturelle à la relation amoureuse : « Plus on apprend à connaître l'Autre, plus on se rend compte des côtés positifs et des côtés négatifs de la relation ». De manière générale, les participants voient l'interculturel comme la cohabitation d'individus de « cultures » différentes sans que l'un ne s'impose à l'Autre. Il y a donc une notion d'égalité. De plus, il est intéressant de mentionner que la nomenclature utilisée pour désigner la diversité dans les entretiens de la recherche était différente pour chaque participant. Les enseignants n'utilisaient pas les mêmes mots pour désigner les termes liés à la culture : multiculturel, pluriethnique, interculturel, de souche, pure laine, étranger, immigré, etc. Au-delà des divers mots

employés, plusieurs participants semblent vivre un malaise dans l'utilisation de ces termes. Ils ne savent pas quel mot prioriser. Le propos de Kamélia en témoigne :

J'étais en équipe avec une jeune Québécoise de souche comme on dit, c'est ça ou pure laine? Je préfère pure laine parce que de souche c'est plus les Amérindiens. Mais en fait c'est toujours un mélange de racines. C'est la même chose dans mon pays. Il y a des personnes qui se disent kabyles, arabes, andalouses, turques. Il y a eu tellement d'invasions et de mélanges, il y a des Maghrébins et c'est tout. C'est dur de faire des catégories.

Malgré cette gêne à nommer les personnes d'origines différentes, cela démontre un souci de nommer correctement le rapport d'altérité. D'ailleurs, le mot « culture » est souvent employé dans une visée d'identification. Par exemple, plusieurs participants disaient des expressions telles que « les élèves de ces cultures-là », « les différences entre les deux cultures » ou encore « c'est une culture que je connais relativement bien ». Même si cette utilisation du mot culture ne correspond pas à la définition que nous avons privilégiée dans le cadre théorique, c'est-à-dire que la culture n'est pas un tout hermétique, nous l'utilisons pour illustrer les propos des participants avec le plus justesse possible. Cependant, il est important de noter que même si les manières de nommer la diversité pouvaient sembler culturalistes, les témoignages des participants annonçaient un relativisme et une sensibilité à ne pas enfermer les élèves dans des appartenances culturelles fixes.

Par la suite, nous avons questionné les participants sur ce que représente pour eux l'éducation interculturelle. Selon eux, les valeurs les plus importantes à inculquer aux élèves sont le respect et l'égalité. La prévention de la discrimination fait donc aussi partie de l'éducation interculturelle pour les participants. Certains avançaient qu'il faut démystifier ce qui sépare les individus porteurs de cultures différentes et mettre de l'avant l'apport de chaque manière de vivre. Également, l'éducation interculturelle consiste à tenir compte des différences pour transmettre le contenu didactique. Émile

disait « pour moi c'est important d'utiliser les différences culturelles à l'intérieur de mon cours, mais aussi pour aborder les élèves ». Les différences culturelles contribuent donc au déploiement de la relation pédagogique. Qui plus est, selon les participants, leur rôle est aussi d'assurer l'intégration de tous les jeunes dans la société québécoise, et ce, en respectant les origines culturelles de chacun. Par le fait même, l'éducation interculturelle implique de présenter différents phénomènes mondiaux aux élèves afin qu'ils prennent conscience des dynamiques internationales et développent leur esprit critique. Jacinthe nous racontait :

on travaille avec ce qu'on appelle les contextes mondiaux. C'est d'amener les élèves vers une certaine sensibilité internationale. Être conscient que les gestes qu'on pose ici peuvent avoir des répercussions, pas juste dans le monde, mais ça commence avec la petite communauté, celle de ton village, de ton pays et après à l'international. [...] on est associé à un groupe qui s'appelle *Enfant entraide*. On a parrainé un village où il n'y a pas beaucoup de sources de revenus, des femmes dont les maris ont été tués à la guerre où on fait du développement équitable. On fait une levée de fond et on achète des chèvres. Un troupeau d'une douzaine de chèvres est allé là-bas. Avec ça les femmes du village on fait une petite économie de survie.

Ce type de projet a pour objectif que les futures générations cohabitent sainement. Enfin, les enseignants indiquent qu'il faut amener les élèves à accepter les différences et leur montrer qu'il existe plusieurs façons d'être. La section suivante renseigne sur la manière dont les enseignants perçoivent ce qu'ils nomment la « culture québécoise ».

4.2.3 Qu'est-ce que la « culture québécoise » ?

De manière générale, la « culture québécoise » semble difficile à définir. Pour certains, elle est mystérieuse et mal représentée. La société québécoise est aussi décrite par les participants comme ouverte, diversifiée et en constant changement. Jacinthe disait :

La culture aussi c'est des modes. Et les modes changent. Nous on a de la difficulté à naviguer là-dedans. Mais il faut qu'elle reste francophone. Il

faut que le français continue à dominer. Il faut continuer à insister pour que nos élèves s'expriment en français. Ils peuvent facilement s'exprimer en français à travers leur culture [...]. On est toujours gêné de s'imposer en français, mais c'est une valeur d'école. Il faut forcer. Il faut travailler dur pour ça. C'est difficile de se définir comme société, comme culture.

Cela rend l'enseignement de la « culture québécoise » difficile pour certains enseignants. On note aussi l'importante place du français et de l'anglais dans la province qui vient s'ajouter à la difficulté de définir et transmettre la « culture québécoise ». Jacinthe parle même d'un Québec qui aurait une double identité.

On a du mal à faire comprendre la culture d'ici. Tu ne peux même plus passer Yvon Deschamps en monologue. Ils ne savent pas c'est qui. La nouvelle culture est très difficile à définir parce qu'elle est très américanisée, européenne. On confond les chanteurs québécois aux Français, aux Américains aussi.

Cette section dévoile les représentations des participants par rapport à l'enseignement, l'éducation interculturelle et ladite « culture québécoise ». Cela permet de situer davantage les récits de pratique des participants, puisqu'en comprenant la vision générale des éléments constituant leur travail, il est possible de comprendre les convictions qui guident leur pratique. Ces représentations ont été construites au fil des expériences des participants. Dès lors, elles sont des sources d'informations riches sur ce qui motive leurs agissements. Dans la prochaine section, on retrouve des éléments constitutifs de la praxis interculturelle (Sorrells, 2013) des enseignants. Nous y illustrons des exemples concrets tirés de leurs vécus et y constatons avec évidence non seulement que les enseignants exercent une praxis interculturelle, mais qu'elle est nourrie de leurs expériences.

4.3 La praxis interculturelle des enseignants

Comme mentionné dans le cadre théorique, la praxis interculturelle de Sorrells (2013) est un processus de réflexion et d'action critique qui permet de naviguer dans des environnements interculturels complexes, contradictoires et exigeants. Nous nous sommes inspirés des six dimensions interreliées de la praxis interculturelle que Sorrells (2013) propose pour présenter les propos des enseignants concernant leur pratique interculturelle. Les six dimensions explicitées ici sont : le questionnement, le cadrage, le positionnement, le dialogue, la réflexion ainsi que l'action. On retrouve à travers ces dimensions, des incidents critiques vécus par les participants. Ces incidents critiques exemplifient leurs propos, mais surtout, illustrent les liens entre les parcours biographiques des enseignants et le développement de leur pratique. Rappelons qu'un incident critique est une confrontation avec ce qui est différent et qui crée un choc (Cohen-Émerique, 1993). Cette situation qui dérange révèle sur ce qui diffère entre deux protagonistes. L'incident critique permet donc une décentration, à savoir réfléchir sur soi et s'ouvrir à d'autres points de vue. Au-delà de ces moments porteurs d'apprentissages, on retrouve aussi dans les récits des impressions, des stratégies d'intervention, des prises de conscience et des difficultés vécues. Pour tout dire, cette section traite des composantes interculturelles qui se manifestent dans les parcours professionnels des enseignants, analysées à l'aide du modèle de Sorrells (2013).

4.3.1 Première dimension : le questionnement

Souvenons-nous que le questionnement est, pour Sorrells (2013), le désir de connaître l'Autre. C'est une volonté de suspendre ses opinions préconçues et de donner de nouvelles interprétations aux situations interculturelles. Cette dimension peut être associée à la *Quête de l'Autre* d'Audet (2008) tel que discuté dans le cadre théorique. Pour les deux auteures, cette dimension implique une prise de risque dans la relation, c'est-à-dire oser s'exposer à d'éventuelles embûches. On découvre donc, dans cette

section, les moments où les participants se sont questionnés sur leurs élèves et leurs origines. Nous voyons que découvrir l'Autre prend du temps.

4.3.1.1 Questionnement : découvrir l'Autre

Plusieurs des participants ont mentionné l'importance de développer des connaissances sur les pays d'origine de leurs élèves. Selon eux, cela permet d'entrer en relation plus aisément avec eux. Adriana nous partageait qu'en travaillant dans une école interculturelle, « tu apprends beaucoup de choses, les coutumes, les traditions qui sont différentes et en les apprenant ça facilite le travail avec les élèves qui viennent de ces cultures-là ». D'un autre point de vue, Émile trouve plus difficile d'enseigner à des jeunes porteurs de cultures qui lui sont inconnues comme les Cris ou les Juifs.

il y a des cultures avec lesquelles j'ai encore de la misère. Je crois que c'est parce que je n'ai pas rencontré assez de personnes de ces cultures-là. J'y pense et les Amérindiens j'ai de la misère, les Juifs hassidiques aussi, mais je n'ai jamais connu personne de ces cultures-là. [...] Mais, j'ai toujours trouvé un intérêt même si de l'extérieur on peut sembler différents. Ça m'aide dans ma pratique. J'aborde plus facilement tous mes élèves.

Ainsi, avoir une idée de ce qui compose la « culture » semble faciliter la relation. Les participants avancent que le fait de connaître des personnes d'origines différentes permet de mieux appréhender leurs élèves ayant ces mêmes origines et de pouvoir mieux interpréter certaines situations. De même, on note qu'un simple regard extérieur sur l'Autre ne suffit pas pour Émile, il doit entrer en relation avec lui pour le comprendre davantage. À cet égard, si les enseignants manquent d'informations au sujet d'un jeune pour intervenir adéquatement, ils investiguent auprès des ressources qui les entourent. Notamment, Adriana nous dit : « on essaie d'aller voir tes collègues en disant, j'ai un élève de tel pays, peut-être que quelqu'un connaît plus que toi sur la culture et peut comprendre mieux élève ». Catherine partage cette même impression que l'acquisition de connaissances facilite le contact avec les jeunes et leurs parents.

[A]vec mes élèves africains justement quand je rencontre leurs parents, des fois tu peux glisser dans une discussion certaines connaissances de la culture et de comment ça marche. C'est l'un parce que j'ai l'impression de tisser de meilleurs liens sachant comment ça fonctionne une vie en communauté, les attentes envers les enfants et tout ça. Et même avec les jeunes, quand ils savent que je sais, c'est plus facile.

Kamélia présente également l'avantage de connaître les élèves pour faciliter la relation éducative en parlant d'élèves qu'elle a eus plusieurs fois dans sa classe.

D'abord, le début d'année est beaucoup plus facile parce qu'ils me connaissent et on a l'habitude de fonctionner ensemble. Le rythme part vite. Ce n'est pas parce que je connais leur environnement, mais parce que je les connais eux. Je sais comment ils sont, je sais comment ils travaillent, je sais comment ils réagissent, je connais leur personnalité. Alors c'est plus facile.

Kamélia révèle aussi que rencontrer les parents lui permet de mieux connaître les élèves, car ils sont une source d'information riche. Cela facilite la relation pédagogique.

En début d'année, on a la première rencontre de parents. C'est une rencontre très importante, sinon la plus importante parce que le fait de voir les parents, on comprend beaucoup de choses sur les enfants. Parce que les enfants que je ne connais pas, que je rencontre en début d'année, je n'arrive pas trop à les cerner. C'est une fois que je rencontre les parents que je comprends. Je comprends comment ça se passe, je comprends c'est quoi le problème. Des fois c'est tout bête, mais c'est un enfant dyslexique et je ne le savais pas. C'est plus facile quand je les connais. [...] Ça nous permet de mieux comprendre et de mieux aider l'enfant dans ses apprentissages.

On perçoit bien dans la dernière phrase qu'aller à la découverte des élèves permet de leur enseigner plus adéquatement. Par contre, avoir des connaissances sur l'Autre ne semble pas suffire à établir une relation avec lui. Plusieurs enseignants ont démontré un désir intrinsèque à en savoir plus sur leurs élèves. La curiosité, inhérente au questionnement, prend donc une grande place dans les récits des enseignants rencontrés. Émile définit un enseignant compétent en milieux interculturels comme quelqu'un qui est curieux et qui ose faire le premier pas vers l'Autre. Ainsi, il doit y

avoir un mouvement d'« aller-vers ». Émile croit même que l'échange interculturel est impossible sans une curiosité mutuelle. Il nous partage aussi que ses propres parents ont joué un grand rôle dans l'acquisition de cette qualité. Ils lui ont transmis l'envie de voyager et de s'intéresser aux Autres. « [L]a curiosité était là à la base. Ça vient de mes parents. Et après ça a été à moi de l'élargir ». Ce désir d'apprendre sur les Autres et sur le monde est récurrent chez les participants et il semble se développer dès leur jeune âge. Pour Catherine,

c'est important quand on a un travail qui implique une relation avec d'autres, qu'on soit ouvert à apprendre, qu'on ait le désir d'apprendre. De comprendre qu'une situation peut avoir plusieurs angles. Il faut poser des questions autour de la situation pour comprendre.

Pour Jacinthe, avoir la volonté de découvrir l'Autre permet aussi de réduire les chocs que produisent les différences culturelles.

Si tu acceptes l'autre culture, tu n'as pas de mauvaise expérience. C'est toujours une question de bonne foi et de volonté. Quand tu acceptes la différence, elle ne te surprend pas [...]. Quand tu pars voir un autre pays, une autre culture au départ tu as un intérêt de les connaître, donc tu vas être moins surpris. Tu vas être plus surpris si tu es fermé et qu'il arrive quelque chose qui te dérange parce que ce n'est pas comme toi tu fais.

Tout comme Jacinthe, Catherine croit qu'il faut adopter une attitude d'ouverture à l'égard de l'Autre. Sans ouverture, la différence peut heurter.

C'est enrichissant parce que j'ai un désir d'apprendre. J'ai cette ouverture [...] de rencontrer de nouvelles personnes. Je peux comprendre par contre que les personnes qui ont des difficultés à reconnaître leurs préjugés ou stéréotypes manquent d'ouverture. Pour une personne comme ça, travailler dans un milieu multiculturel ça peut être très confrontant.

Vouloir apprendre sur l'Autre pourrait ainsi mener à une meilleure compréhension de ce dernier et prémunir contre certains *a priori* négatifs. Si bien que dans le

questionnement, il y a une découverte de l'Autre et elle se concrétise grâce à la curiosité ainsi que l'ouverture. Certes, cela exige du temps. C'est l'importance de prendre le temps d'aller à la rencontre de l'Autre que nous examinons dans la section qui suit.

4.3.1.2 Questionnement : prendre le temps

Lors des entretiens, les enseignants nous ont partagé qu'il est nécessaire d'attribuer du temps à leurs élèves. Or, la plupart des participants dénoncent leur charge de travail déraisonnable et leur tâche trop lourde pour pouvoir s'attarder assez à la dimension interculturelle en classe. Les confidences de Jacinthe sont éloquentes à ce sujet.

Des fois les élèves travaillent en équipe et dans certaines religions les parents n'aiment pas que leurs enfants soient encore à l'école à 3h. Il y a des familles qui sont plus strictes et qui ne comprennent pas qu'on veuille garder les enfants à l'école jusqu'à 16h30 pour un projet. C'est tout le temps des choses comme ça qu'il faut « deeler » avec. [...] Mais ça fait tellement de choses à penser. En plus de ta petite règle des participes passés qu'il faut enseigner. Un moment donné tu ne peux pas t'arrêter à toutes ces petites affaires-là qui se passent dans ta classe. Tu as une certaine responsabilité par rapport à la matière et aux apprentissages des élèves.

Cette citation évoque la difficulté de transmettre le contenu pédagogique aux élèves tout en répondant aux enjeux qu'implique la diversité des jeunes. Étant donné que le temps est limité, c'est comme s'il y avait un choix à faire entre la gestion de la diversité et la transmission des connaissances. Sur ce point, la requête d'un local de prière par des élèves musulmans est un enjeu débattu dans l'école. Jacinthe signale le manque de temps pour se pencher sur cette question: « on n'a pas le temps de régler ça parce que notre tâche d'enseignant grossit et grossit et grossit ». De plus, sans parler du local de prière, Catherine partage ce souci par rapport à la gestion de temps.

Tu n'as pas le temps d'apprendre à connaître tes élèves vraiment. Des fois même j'apprends des choses en fin d'année et je me dis wow, si j'avais su avant peut-être que j'aurais eu différentes conversations. C'est difficile

notre contexte actuel en éducation parce qu'on souhaite guider nos élèves, les tirer vers le haut, mais on n'a pas le temps.

On peut dire que la majorité des enseignants aimeraient passer plus de temps avec leurs élèves pour en apprendre davantage sur qui ils sont. Cela leur apparaît nécessaire étant donné que les jeunes ont des particularités différentes. En effet, quelques participants nous ont partagés que chaque élève, selon sa provenance et sa personnalité, apprend différemment. D'ailleurs, Adriana passe plus de temps avec ses élèves puisqu'elle enseigne aux classes d'accueil et elle voit les bénéficiaires d'être plus présente :

On peut être très proche de certains élèves, surtout ceux qui ont vécu une vie plus difficile dans leurs pays d'origine qui vont chercher du support auprès des enseignants. Ils aiment raconter, partager et ça crée des liens. [...] on s'occupe un peu plus d'eux qu'au régulier où l'enseignant change constamment de groupe. Il n'a pas le temps d'écouter. Nous, pendant les pauses, on est en classe. Les élèves peuvent venir nous parler d'autres choses que des notions de grammaire.

Questionner c'est aussi chercher à comprendre le sens que l'Autre donne à une situation et Adriana nous racontait qu'elle se considère chanceuse de pouvoir prendre le temps de le faire. De surcroît, les quelques défis qu'implique la diversité culturelle dans l'école ne sont pas les seuls à considérer dans la relation enseignant-élève. En effet, les participants distinguent d'autres différences importantes telles que les difficultés d'adaptation scolaire, la classe sociale, l'âge et le genre. De là, l'importance de prendre le temps nécessaire pour comprendre les élèves individuellement. C'est ce qui nous amène à la deuxième dimension de Sorrells (2013) : le cadrage. Dans la section qui suit, nous traitons de cette dimension qu'on associe à la capacité de constater que le vécu des individus influence leur compréhension du monde et de reconnaître que chaque interprétation du monde est valable.

4.3.2 Deuxième dimension : le cadrage

Le cadrage est la deuxième dimension de Sorrells (2013) et il correspond à la prise de conscience des cadres de références. Il s'agit de réaliser qu'il existe plusieurs filtres pour interpréter le monde. C'est aussi une conscientisation du contexte dans lequel s'inscrit une relation interculturelle. Il importe de porter attention à ce qui la structure, et ce, tant au niveau individuel qu'historique, politique, sociale et organisationnelle (Montgomery et Agbobli, 2017). Dès lors, nombreux sont les enseignants qui constatent que les élèves n'ont pas tous le même vécu. Selon Sylvain, « des réalités, il y en a autant de différentes qu'il y a d'élèves ». À ce sujet, Adriana est d'avis que l'intervention auprès des enfants ne dépend pas nécessairement de la culture, mais de chaque individu. Les jeunes ont tous des personnalités et des passés uniques auxquels il faut s'adapter dans l'enseignement.

Les élèves, comme tous les humains, sont différents. Premièrement, comme personnalité et c'est sûr qu'enseigner dans une classe multiculturelle et multiâge (parce que j'ai de 12 à 17 ans) c'est sûr que les perceptions et les convictions ne sont pas les mêmes. Donc, il faut que tu essaies de t'adapter et des fois c'est de faire plus d'explications.

La personnalité et l'âge sont des éléments à considérer dans les interventions pédagogiques selon Adriana puisque le vécu des jeunes teinte leur manière de comprendre le monde. Cette prise de conscience des différents filtres avec lesquels les élèves interprètent la réalité est importante pour bien les interpréter. Les enseignants doivent tenter d'entrer dans leurs cadres de référence. À cet effet, Jacinthe est d'accord avec Adriana au sujet de la place de l'origine culturelle des élèves dans l'enseignement. Elle aussi croit que les jeunes sont d'abord des enfants aux vécus distincts, même s'ils ont des origines culturelles communes. Voici une réflexion de Jacinthe :

Je me dis qu'un enfant c'est un enfant. Il n'y a pas de différence, même si c'est plus difficile pour certains. Ici, j'en ai qui vivent des situations qui ne

sont vraiment pas faciles pour des enfants de leur âge. [...] Ça n'est pas relié forcément à l'origine des enfants, mais plus à leur vécu à la maison.

Jacinthe démontre clairement la dimension cadrage en reconnaissant que l'origine des élèves n'est pas leur unique cadre de référence et en considérant d'autres éléments comme la vie familiale, pour contextualiser la relation interculturelle. Ainsi, par les derniers passages on comprend que les enseignants ne résument pas la situation des élèves uniquement à leurs origines culturelles, mais à de nombreux autres facteurs qui marquent leur quotidien. Se questionner sur les élèves et l'environnement qui les entoure permet de comprendre mieux la place qu'occupent les origines dans la relation interculturelle. Ici, le lien entre le questionnement et le cadrage est indéniable.

En plus d'être sensibles aux différents cadres de référence, plusieurs participants avancent qu'ils doivent eux-mêmes sortir du leur et changer de regard face à une situation pour comprendre les réactions d'autrui. On voit le cadrage dans un extrait de Catherine dans lequel elle discutait avec un parent qui ne conçoit pas le *Trouble du déficit de l'attention et de l'hyperactivité* (TDAH).

J'ai demandé est-ce que vous remarquez à la maison que votre enfant a de la difficulté. Par exemple vous donnez une consigne et il oublie ou qu'il y a de la difficulté à être concentré sur quelque chose que vous lui demandez de faire. Et là il y a comme une petite prise de conscience. Et c'est juste le fait qu'il a été ouvert à m'entendre alors que je l'approchais d'une autre façon. Au lieu de l'approcher en disant : « Mais là monsieur vous ne comprenez pas. Il ne faut pas lui donner la fessée ». Lui, il veut juste nous montrer qu'il essaie d'être un bon père. Ça a été difficile. J'ai l'impression qu'avec moi, et un enseignant brésilien qui n'était pas blanc ça a aidé parce qu'on approchait le père de la même façon [...]. Ça perception des choses était que son fils voulait être méchant et ne voulait pas écouter l'autorité.

Le parent n'était pas familier avec le diagnostic du TDAH. Au lieu de lui faire la morale ou de lui dire comment il devrait intervenir auprès de son fils, Catherine a changé de paire de lunettes pour interpréter le problème et a agi en tenant compte du rapport

d'altérité. Sans le cadrage, l'intervention n'aurait pas pu être adéquate. En revanche, changer son propre filtre et se mettre dans la peau de l'Autre est difficile pour Sylvain, et ce, surtout lorsqu'il n'a pas vécu des situations semblables à celles de leurs élèves.

C'est difficile de comprendre leur réalité. Je ne suis jamais allé vivre dans un autre pays. Je n'ai jamais passé par l'immigration. Je peux lire ou autre chose, mais entre ça et le vivre, ce sont deux mondes totalement différents.

Vivre des expériences similaires à celles de certains élèves peut amener à mieux saisir leurs cadres de référence. Kamélia a aussi constaté, en côtoyant des étudiants d'origine québécoise venant en aide à des immigrants, qu'il n'est pas facile pour tout le monde de comprendre tout ce qu'immigrer implique. Elle nous partage ses impressions à l'égard de ses collègues lors d'un cours universitaire.

Je retiens du cours à l'UQAM l'incompréhension de mes camarades lorsqu'ils étaient en contact avec des gens qui venaient d'arriver ici. Ils ne les ont pas compris. C'est difficile de se mettre dans la peau des autres sans avoir vécu la même chose. Les voyages c'est formateur pour ça.

Des renseignements sur les différents cadres de références se dégagent des expériences des participants. Sachant davantage ce qu'eux-mêmes valorisent et critiquent ainsi que ce qui en est pour l'Autre, la praxis interculturelle se voit enrichie. Il existe donc un cadrage dans le travail des enseignants et il est nécessaire pour saisir les rapports de pouvoir qui sous-tendent les relations interculturelles. Alors, la section suivante traite la dimension positionnement qualifiant la relation pédagogique interculturelle.

4.3.3 Troisième dimension : le positionnement

Pour Sorrells (2013), le positionnement correspond à prendre en considération la position géographique, culturelle, politique et plus spécifiquement la classe sociale, le genre, l'âge ou encore la religion structurant les relations interculturelles. Des enjeux de pouvoir sous-tendent cette dimension. Dès lors, il s'agit selon Sorrells (2013) d'être

sensibilisé aux catégories hiérarchisées qui façonnent et construisent les rapports sociaux. Cela implique que le positionnement change en fonction d'où et avec qui une interaction se déroule. Dans les récits des enseignants rencontrés, le positionnement se manifeste surtout dans les rapports institutionnels et de gestion de la diversité religieuse ainsi que dans les rapports d'exclusion et de discrimination.

4.3.3.1 Positionnement: rapport institutionnel et gestion de la diversité religieuse

Comme mentionné précédemment, lorsque nous avons réalisé notre recherche, un débat se discutait dans l'école : l'attribution d'un local de prière pour les élèves musulmans. La majorité des enseignants étaient contre l'idée qu'un local soit libéré pour les besoins d'une seule communauté religieuse. Pour plusieurs enseignants (incluant ceux de confession musulmane), l'école se doit d'être un lieu non confessionnel. De façon générale, les participants nous ont partagés qu'ils ressentent une injustice par rapport au fait que les autres religions n'auraient pas la même prérogative. Jacinthe a dit :

On est une école plutôt neutre. On nous a fait enlever les crucifix un peu partout. Mais, ici il y a des mouvements pour permettre un local de prière pour les élèves musulmans. Moi je suis au conseil d'établissement et au conseil des enseignants. On a refusé. Parce qu'on cherche la neutralité pour les gens d'ici. Les autres doivent vivre avec aussi. C'est comme ça. C'est une position un peu radicale, mais c'est pour préserver ça. C'est une école non confessionnelle. Si elle l'est pour nous, elle l'est pour tout le monde.

On perçoit donc les enjeux liés au positionnement de l'école qui soulèvent une tension entre la neutralité religieuse et les revendications d'une communauté culturelle. Jacinthe ajoutait : « On ne peut pas, comme école d'ici, commencer à faire des compromis avec tout ça sinon on va perdre notre propre identité ». Ce que l'école représente est mis en cause et selon l'enseignante, l'identité de l'école ne doit pas être trop ébranlée par les divers accommodements. Par contre, elle croit que l'école doit s'adapter à certaines contraintes que la diversité culturelle amène à la structure déjà

existante. Un exemple éloquent nous a été transmis par Kamélia et concerne les périodes d'examens, la politique du français et le niveau de français des élèves.

Il y a beaucoup d'élèves qui manquent de vocabulaire, même ceux qui sont dans le système québécois depuis le primaire. Souvent, c'est parce qu'ils parlent une autre langue à la maison. Aux examens, ce sont des mots simples, mais des fois ils ne peuvent pas répondre à la question. Même si dans l'école on a la culture de passer, pendant les examens, pour répondre aux questions de français, c'est moins évident aux examens du ministère.

En plus d'adopter une posture qui permet aux enseignants de répondre aux incompréhensions des élèves liées à la langue française durant les examens, l'école s'ajuste aux traditions. Jacinthe soulève que les enseignants accommodent les élèves absents en raison de cérémonies religieuses : « ce n'est pas du tout en même temps que nous. On ne met pas des examens ces jours-là, on le sait. On peut faire des accommodements. Ça c'est raisonnable ». Par contre, tous les accommodements demandés ne sont pas acceptés. L'extrait suivant de Jacinthe, qui touche au ramadan, illustre bien ses propos.

[D]es élèves ne comprenaient pas pourquoi ils ne pouvaient pas choisir la date du bal parce que ça tombait en même temps que le ramadan. Mais le ramadan change tout le temps de date et la date du bal dépend de l'hôtel, des examens, etc. Il va falloir qu'eux aussi acceptent la culture d'ici. Et ça, ça va devenir de plus en plus conflictuel. Surtout quand il y a beaucoup de personnes d'une même communauté qui s'installent dans une même école [...]. Quand il y en a une qui se met à dominer change le portrait de l'école.

Par conséquent, on décèle une tension dans les pratiques institutionnelles qui résultent de la négociation entre l'identité québécoise, l'identité de l'école et la multiplicité des autres identités culturelles. Visiblement, cette dernière section souligne la présence d'une posture que doit prendre l'école et les enseignants sur certains enjeux institutionnels et religieux qu'amène la diversité culturelle. Rappelons que le positionnement se rapporte aussi à la reconnaissance spécifique de certains groupes et

renvoie à la relation de pouvoir. À cet effet, la section suivante traite plus des rapports d'exclusion et de discrimination dans la pratique des enseignants.

4.3.3.2 Positionnement : rapport d'exclusion et de discrimination

Cette section du positionnement concerne certaines situations vécues par les enseignants et par les élèves dans lesquelles on remarque un rapport d'exclusion ou de discrimination. L'exclusion et la discrimination peuvent être associées au rejet. On note plusieurs rapports de force dans le travail des enseignants tels que le rapport colonial¹⁴, le rapport professionnel¹⁵ et le rapport entre les hommes et les femmes. D'abord, Catherine trouve qu'il n'est pas toujours aisé d'être une personne « blanche » dans un contexte interculturel. Elle partage un moment survenu à l'école.

[U]n élève et ses amis voulaient entrer dans l'école, mais la porte était barrée. Normalement, ils doivent passer par la réception pour qu'on sache qui est dans l'école quand elle est fermée. Ils avaient un rendez-vous et un [élève] était au téléphone avec sa prof. Tous les profs étaient partis, ça se pouvait qu'elle soit là, mais j'ai dit : « Je m'excuse les gars, mais je ne peux pas vous laisser entrer. Vous devez passer par la réception ». Je me sentais un peu mal à l'aise parce qu'il n'y avait pas de surveillant, je ne pouvais pas les laisser entrer. Là j'ai demandé si je pouvais parler à son enseignante et il a répondu : « It's because I'm black ? » [...] moi dans mon contexte, je ne pouvais pas le laisser entrer. Ce moment m'a rappelé qu'on arrive avec nos perceptions. Sa perception de la situation, c'est que je ne lui ai pas fait confiance. Mais moi comme blanche, comment je réagis? [...] C'est vrai qu'ils vivent des injustices. En même temps, moi en tant que blanche je ne veux pas continuer cette injustice-là.

Catherine signale qu'« il faut savoir qu'il y a un white privilege », que certains élèves peuvent être exclus malgré elle. Elle doit constamment démontrer ses bonnes intentions et prouver qu'elle n'est pas raciste. Le rapport d'autorité qu'elle a auprès des jeunes en tant qu'enseignante, additionné au fait d'être blanche, semble parfois inconfortable.

¹⁴ Le rapport colonial réfère à une relation encore influencée par le colonialisme, plus précisément entre les personnes issues de peuples colonisateurs et de personnes issues de peuples colonisés.

¹⁵ Le rapport professionnel réfère à la relation d'autorité entre l'enseignant et ses élèves.

Cette tension est aussi illustrée par un moment difficile qu'elle a vécu lorsqu'elle travaillait comme directrice par intérim dans un organisme humanitaire en Afrique. Un jour, un enfant en détresse physique avait besoin de soins. Selon Catherine, l'enfant était mal nourri et il fallait lui donner de la nourriture. Une médecin lui a préparé un vaccin et des médicaments qui, pour Catherine, étaient inappropriés. « Je lui ai demandé pourquoi elle lui donnait le vaccin et elle s'est fâchée ». Catherine croit que c'était parce qu'elle avait questionné son autorité. Il lui a semblé qu'il était important de respecter le rapport hiérarchique avec les médecins là-bas. Le statut de médecin et le statut de femme blanche se sont donc confrontés. D'un côté, il y avait la professionnelle de la santé africaine qui a donné ce qu'elle croyait nécessaire à l'enfant et de l'autre une coopérante blanche qui, selon ses connaissances occidentales de la santé, remettait en question la pertinence des recommandations faites. Cette situation met en relief les rapports de pouvoir entre les pays colonisateurs et les pays colonisés, mais aussi entre les différents statuts sociaux. Bien que cette expérience ne soit pas scolaire, elle teinte encore aujourd'hui la relation que Catherine entretient avec ses élèves issus de l'immigration puisqu'elle se questionne constamment sur sa position en tant que blanche ainsi que sur la légitimité de ses actions. Elle ne souhaite pas perpétuer des comportements discriminatoires inconsciemment.

De plus, on remarque à travers une expérience vécue par Adriana, différentes compréhensions de l'égalité des sexes. La jeune enseignante s'est butée devant un collègue dont les comportements étaient, selon elle, inacceptables. Elle nous racontait qu'un jour, un enseignant d'origine arabe a fait réchauffer son repas et cela a causé des éclaboussures. Cet enseignant a utilisé le four à micro-onde à plusieurs reprises sans le nettoyer. Quand Adriana a remarqué que les dégâts provenaient des plats de l'enseignant en question, elle lui a demandé de laver. D'autres incidents de ce type se sont produits sans qu'un changement des habitudes importunantes ne se remarque. L'enseignant a expliqué la situation par le fait que c'est aux femmes de faire le ménage.

Cet accroc traite du rapport entre les hommes et les femmes et des attentes respectives qui n'étaient pas répondues. C'est en cherchant à comprendre ce qui motivait les comportements de son collègue qu'Adriana a compris la source du mal entendu. Les rapports de sexes peuvent donc être discriminants. Encore ici, on aperçoit l'importance du questionnement pour saisir ce qui sous-tend les relations.

De son côté, Émile exprime sa difficulté à entrer en relation avec ses élèves Cris : « [i]l doit y avoir une raison atavique ou ancestrale de l'homme blanc à ça. Et dans toutes les autres cultures, il peut avoir ça. Les noirs avec l'esclavage, il peut y avoir une crainte ». La présence du rapport entre autochtones et non-autochtones semble jouer un rôle dans l'établissement de la relation. Même si ce rapport de pouvoir ne guide pas l'intégralité de la relation, c'est une question qui habite Émile. Un autre exemple de positionnement est offert par Catherine. Elle nous partage que certains rapports de force se perpétuent entre les enfants « blancs » et « noirs ».

J'ai travaillé dans une école très Québécoise de souche, tu sais quand tu as seulement un ou deux élèves noirs dans la classe. Ce que je trouve difficile c'est d'essayer de déconstruire cette relation inégale. Ils [les élèves blancs] sont très privilégiés et ne se rendent pas compte du pouvoir qu'ils ont juste d'être blancs. Les commentaires qu'ils font en blagues peuvent être blessants et c'est difficile des fois d'avoir cette conversation-là. Tu sais d'amener le jeune à réfléchir sur des commentaires comme : « oh nigger ».

Cette enseignante avançait également qu'il est important de considérer dans quels contextes historiques, politiques et sociaux les relations s'inscrivent en racontant qu'elle sentait parfois une tension entre des élèves palestiniens et israéliens. Le passé ainsi que les rapports d'inclusion et d'exclusion marquent encore aujourd'hui les relations à l'intérieur des écoles. La plupart des personnes interviewées en sont conscientes et ne savent pas toujours comment ne pas faire de faux pas.

De ce point de vue, le racisme prend une place particulièrement importante dans le travail des enseignants. La question du racisme n'est pas facile à vivre pour certains enseignants. Elle n'est pas plus simple à aborder, et ce, spécifiquement pour les enseignants d'« origine québécoise ». En effet, certains élèves croient qu'ils ont une attitude hostile envers eux en raison de leurs appartenances culturelles. C'est pourquoi ces enseignants déploient des stratégies pour déconstruire le racisme ou encore pour s'en prémunir. Un des moyens de le prévenir est d'agir directement sur le comportement des jeunes. C'est Catherine qui nous a partagé cette stratégie. « C'est important de nommer le comportement inadéquat pour ne pas donner l'impression que tu attaques la personne ». Cela permet de ne pas mettre en jeu les traits culturels. Il paraît clair dans les propos des enseignants d'origine québécoise qu'ils doivent prouver qu'ils ne sont pas racistes lorsqu'ils réprimandent les jeunes issus de l'immigration. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de ne pas avoir de comportements préjudiciables, mais de justifier l'inverse. Dans les prochaines lignes, Catherine affirme l'importance d'être conscient des enjeux qui entourent le racisme.

Je n'ai pas de problème à prouver que je ne suis pas raciste. Mais en même temps, je pense que c'est une plus grosse conversation qu'il faut qu'on aille si dans la culture de notre école on est en train de véhiculer certaines valeurs. Ça vient avec le temps. C'est compliqué. Il n'y a pas de réponse facile. Mais il ne faut pas minimiser le vécu de quelqu'un parce qu'on se sent mal ou parce que tout le monde pense qu'on est raciste. Il y a des raisons pour ça. Il faut qu'on valide. En même temps il faut qu'on le décortique et qu'on essaie de vivre en harmonie pour pas qu'on soit tout le temps perçu comme une menace. Mais ça, c'est du gros travail. Il ne faut pas avoir de préjugés des deux bords aussi. Il faut essayer de vivre ensemble en comprenant qu'on a tous des vécus.

Décidément, conjuguer avec le fait d'être « blanche » dans un milieu diversifié semble complexe pour Catherine et elle souhaiterait que l'école s'engage dans une réflexion encore plus large. Pour Sylvain, le choix de travailler dans une école marquée par la diversité culturelle sert d'argument pour prouver qu'il n'est pas raciste.

Étant donné qu'on est ouvert et on reçoit des profs de différentes ethnies, ils savent qu'on a des conversations avec. Et c'est aussi le fait qu'on démontre une ouverture. Ça arrive souvent qu'on reçoive la critique comme quoi on est raciste et je dis : Écoute bien mon grand ça fait 19 ans que je travaille ici, regarde autour de toi et si j'étais vraiment raciste je ne serais plus ici.

Cet exemple illustre que Sylvain croit devoir démontrer qu'il n'est pas raciste. Devant une situation où Catherine se fait attribuer de telles critiques, elle parle des origines de son mari ou encore de ses nombreuses expériences à l'étranger.

Je n'aime pas sortir cette carte-là, mais c'est certain que quand ils voient une photo de mon fils, quand je raconte mes histoires ou que je dis que mon conjoint vient du Sud du Pacifique ça ouvre l'espace à créer des relations avec ceux qui viennent d'ailleurs qui peut-être aurait au départ une perception de moi comme la blanche qui veut faire régner la loi.

Catherine utilise son expérience pour tenter de réduire les enjeux de pouvoir qui pourraient peser sur la relation¹⁶. D'ailleurs, la dimension relationnelle est particulièrement importante pour accéder à la praxis interculturelle puisqu'elle permet d'être au fait des différences qui marquent la relation et des tensions qui émergent. Cette dimension permet de créer un espace commun qui laisse place à de nouvelles significations et à une compréhension mutuelle (Sorrells, 2013). C'est ce que Sorrells (2013) nomme le dialogue et c'est ce dont il est question dans la prochaine section.

4.3.4 Quatrième dimension : le dialogue

La quatrième dimension de la praxis interculturelle selon Sorrells (2013) est le dialogue. Ce dernier dépasse la simple transmission de message et implique d'entrer en relation avec l'Autre par l'expérience et l'engagement. L'auteure considère qu'il y a interdépendance entre les deux personnes en interaction. Sorrells (2013) reconnaît les

¹⁶ Nous n'argumentons pas que de côtoyer des individus issus de la diversité prouve qu'une personne n'est pas raciste, mais que c'est un moyen pour certains participants de désamorcer le racisme.

composantes relationnelle et transformative du dialogue. Il ne s'agit pas seulement d'analyser le résultat du dialogue, mais la relation réciproque entre deux individus. Dans cette section, on retrouve des spécificités du dialogue de la praxis interculturelle des participants de la recherche. D'abord, nous élaborons sur certaines qualités personnelles soulevées par les enseignants qui apparaissent nécessaires pour établir des relations saines avec leurs élèves. Ces qualités humaines peuvent être associées à ce que Byram (1997) et Roger (1942) considèrent comme le savoir-être. Ensuite, nous traitons de la communication entre les différents acteurs scolaires à travers différents obstacles et leviers. Finalement, la mobilisation identitaire est une notion digne d'être relatée puisqu'elle occupe une place notable dans les récits des enseignants. Ces trois contingents au dialogue trouvent leur pertinence dans l'exercice de leur profession.

4.3.4.1 Dialogue : les qualités humaines

Les enseignants interviewés considèrent que plusieurs qualités humaines sont essentielles à leurs relations avec leurs élèves. On entend par qualité humaine la capacité d'être altruiste et de considérer l'environnement humain dans une situation d'interaction. À travers les récits, on retrouve l'ouverture, la compréhension, l'écoute, la patience, l'équité, etc. Par souci de concision, nous explicitons les trois qualités les plus récurrentes: le respect, la reconnaissance et l'empathie.

La première qualité discutée par les enseignants est le respect, c'est-à-dire un sentiment de considération de l'Autre (Larousse, s.d.). Cette qualité est vue comme une composante primordiale à leur relation avec les élèves. Nabil parle de cette valeur avec ses élèves: « on a une charte du respect qui a été élaborée par le conseil des élèves. Je me rappelle, tous les élèves ont signé. Mais nous on doit la respecter aussi ». Ce participant utilise la charte conçue pour et par les élèves pour rappeler l'importance du respect, sans compter qu'il se sent concerné par cette dernière. Sylvain discutait aussi de cette charte : « Quand les élèves s'approprient le respect, qu'il leur appartient, ils

réussissent à vendre l'idée et c'est beaucoup plus facile que si c'est des enseignants qui essaient de l'imposer ». Être respectueuse est aussi important pour Catherine, non seulement pour favoriser un climat d'étude agréable, mais pour prévenir le racisme. « Pour qu'il y ait une ambiance où tout le monde est accepté où on ne tolère pas des remarques racistes, il faut faire en sorte que nos interventions soient équitables et justes ». L'égalité et l'équité permettent alors de désamorcer plus aisément le racisme en mettant de l'avant les individus dans la relation. Catherine réaffirme la nécessité de se respecter mutuellement : « un manque de respect, peu importe si c'est d'un blanc ou whatever, je n'accepte jamais ça ».

Pour Jacinthe, il faut aussi honorer les traditions de certaines communautés culturelles même si elles contrastent avec la structure du système d'éducation québécois : « Quand c'est le Nouvel An chinois, je comprends qu'ils ne soient pas là. [...] On est correct avec ça. Ils font des compromis et viennent en récupération ». Les enseignants rencontrés sont donc indulgents à l'égard des besoins des élèves. Il y a un certain respect à l'égard de leurs coutumes ainsi qu'un « laisser être » qui caractérise la relation pédagogique. Qui plus est, Catherine propose un exemple qui démontre l'importance du respect lorsque certains parents sont plus réfractaires au système québécois.

Tu sais le père qui bat son enfant, il veut être un bon père et discipliner son enfant. Peut-être que dans son vécu il n'y a pas d'autres façons de faire ou pas. Peut-être qu'il est violent. Même si c'est le cas, je pense qu'on peut avoir un peu de compassion pour les autres et essayer de comprendre cet homme-là. Le but c'est de travailler ensemble pour que le jeune soit bien équipé pour réussir à l'école [...]. Le père disait : « s'il ne fait pas ce que vous voulez, tapez-le ». Il faut montrer de manière respectueuse qu'il y a d'autres façons de faire et que nous on ne ferait jamais ça. Il ne faut pas être agressif. Le père ne va pas plus comprendre si on ne fait que lui dire qu'il ne comprend pas. Il faut se positionner d'égal à égal.

On perçoit aussi dans ce dernier extrait la capacité de se mettre dans la peau de l'Autre.

S'ajoute donc au respect, l'empathie. Cette faculté intuitive ou une capacité de comprendre les sentiments et les émotions d'autrui est aussi ressortie dans la majorité des récits. Elle est, pour les participants, une condition à une bonne pratique enseignante. Émile nous partage être touché par la situation de certains élèves. C'est ce qui est illustré dans le prochain passage où il ressent les émotions d'une élève.

[J]e sentais le choc culturel qu'elle avait en venant ici. Tu sais, je suis allé la voir et elle me disait qu'elle s'ennuyait des montagnes, de les voir à perte de vue et des moutons. Là-bas, il y a plus de moutons que d'humains. C'était un peu folklorique, mais c'était ça sa vie. De la voir, les larmes qui viennent aux yeux. Tu sais de voir à quel point une nouvelle culture, ça peut dérouter [...]. Je me sens privilégié de voir ça, de le ressentir.

Kamélia est aussi perçue comme une personne empathique par son entourage. Comme elle témoigne l'exemple suivant, l'empathie semble être une qualité naturelle qui s'accroît à l'intérieur de liens familiaux.

C'est un peu dans ma personnalité. Je vois ma grande et elle est comme moi. Ça a été tout naturel depuis toute petite. Le fait d'observer beaucoup les autres, de ressentir et d'avoir de l'empathie [...]. Est-ce que mon éducation a fait en sorte de ça? Peut-être un peu. Le fait d'avoir eu une famille où les relations étaient saines et équilibrées. Le fait que j'ai reçu beaucoup d'amour. Peut-être que ça a fait ça aussi. Je ne pense pas que ce soit de mes expériences multiculturelles. Je crois qu'il y a une partie innée.

Quant à Sylvain, il n'a pas la même approche avec les groupes d'accueil et les groupes réguliers: « avec mes classes d'accueil, j'ai beaucoup plus d'empathie face à leur situation ». On remarque ainsi chez les participants une sensibilité aux émotions des Autres. Cette sensibilité est percevable à l'égard des particularités des élèves. Les enseignants conviennent qu'ils n'ont pas les mêmes besoins. Cela nous amène à expliciter la troisième qualité humaine abordée par les enseignants : la reconnaissance.

La reconnaissance de l'Autre est intimement liée à son acceptation et pourrait être définie comme le fait d'admettre la légitimité de l'Autre. Ces phrases d'Adriana révèlent que reconnaître les individus ayant des origines culturelles différentes de la nôtre a des bénéfices pour ces derniers.

Trouver des liens avec la culture du jeune permet de reconnaître ce qu'il est. C'est comme lui montrer que sa culture est importante et que tu sais que ça existe. Les jeunes sont contents. C'est une sorte de reconnaissance.

Dans le même ordre d'idées, Kamélia disait qu'« il faut les valoriser dans leur culture pour qu'ils se sentent bien ici. Pour qu'ils sachent que c'est leur pays ». On peut donc comprendre que valoriser les origines culturelles des élèves favorise aussi leur intégration, c'est-à-dire qu'ils se sentent bienvenus au Québec. Pour Émile, s'intéresser aux élèves est une forme de reconnaissance.

[D]émontrer de l'intérêt pour la culture de l'élève est important. Ça ne va pas régler le problème, c'est un peu indirect dans le sens que ça permet d'améliorer la relation avec l'élève et quand la relation avec l'élève est bonne, tout est plus facile [...]. Maintenant, je vais plus vers eux, je vais m'intéresser à eux et c'est ça qui va créer un intérêt chez l'élève. C'est comme : « Hey, c'est un adulte qui s'intéresse à moi ». C'est énorme.

De ce point de vue, les jeunes se sentent valorisés quand on les reconnaît. Selon Jacinthe, il ne s'agit pas seulement de porter de l'attention aux élèves, mais de leur offrir la possibilité de s'exprimer au quotidien.

[...] donner l'occasion d'exprimer ce qu'ils sont dans des projets [...] les élèves peuvent dire leurs goûts. Pour certains le soccer est au cœur de la culture et ils adorent ça. Ils se mettent au cœur de leurs travaux. Aussi, je leur fais faire une activité qui s'appelle, mon portrait littéraire. C'est un portrait culturel qui se réalise en trois phases [...]. C'est intéressant parce s'ils ont immigrés, je leur dis d'écrire ce qu'ils ont lu, vu, entendu dans leur pays d'origine. Même si c'est dans une autre langue, c'est correct. À la fin quand ils regardent leurs carnets, ils voient tout le chemin qu'ils ont fait. Donc c'est plus avec des choses comme ça qu'on va apprendre qui ils sont.

Ainsi, laisser un espace pour que les élèves puissent s'exprimer et se définir représente pour les enseignants une dimension essentielle de leur pratique. De manière générale, se préoccuper des élèves apparaît comme un acte de reconnaissance pour eux.

Dès lors, le respect, l'empathie et la reconnaissance sont des conditions d'accès au dialogue au cœur de la relation entre les enseignants et les élèves. Malgré ces conditions, on note des entraves au dialogue. Le dialogue interculturel comporte certaines difficultés et celles-ci occupent la prochaine section.

4.3.4.2 Dialogue : les obstacles

Pour la majorité des enseignants, le dialogue est ce qui permet de connaître les élèves et de transmettre la matière. Par contre, la différence culturelle peut engendrer des obstacles dialogiques, tant en ce qui a trait à la langue, au langage non verbal, à la didactique, qu'aux thèmes jugés sensibles abordés en classe. Pour Sylvain, le niveau de maîtrise du français des élèves rend les échanges plus ardu.

Il y a des défis qui sont plus d'ordre de la compréhension. Quand tu arrives avec des élèves qui sont arrivés au Québec il y a un mois, la communication est difficile. Tu as trois ou quatre Russes, deux ou trois Latinos, etc. et le mélange ne se fait pas très bien. C'est plus difficile à comprendre.

Cette citation témoigne non seulement de la difficulté à transmettre un message quand il y a des barrières linguistiques, mais à entrer en relation avec le groupe. Le fait que les élèves d'accueil n'ont pas une langue commune ajoute une contrainte à la cohésion des groupes. Aussi, Kamélia exprime un manque au niveau du vocabulaire des élèves.

Les élèves ont tous un certain niveau de français. Par contre, ce que je trouve difficile c'est pour les élèves qui manquent de vocabulaire. Il y a du vocabulaire qui est tellement évident pour moi et eux ne comprennent pas. Je vais leur dire placard et c'est bête, mais ils ne savent pas c'est quoi.

Ainsi, comme les élèves n'ont pas tous les mêmes bases en français, Kamélia doit adapter et varier les mots qu'elle utilise pour se faire comprendre. De plus, la barrière de la langue se perçoit aussi dans la relation avec les parents. Certains ne connaissent pas le système d'éducation et ne parlent pas français. Il est fréquent que la communication soit difficile et que les enfants jouent le rôle de traducteur. Jacinthe témoigne dans le prochain paragraphe qu'il s'agit d'un obstacle au dialogue.

Il y a aussi d'envoyé un message à la maison. On ne sait pas si les parents vont être capables de le lire et de comprendre. Moi je travaille au gala Méritas depuis que je suis dans l'école ici. Le gala Méritas c'est les meilleurs élèves. On fait des textes normalement. Il y a un temps où on écrivait plein de belles affaires. Aujourd'hui, le parent qui est dans la salle tout ce qui comprend c'est le nom de sa fille ou de son fils. Ils n'entendent pas ce que je dis. Pour la plupart des parents, le français n'est pas leur langue. Ils ne l'apprennent pas non plus. Ils viennent au bulletin avec l'enfant qui va traduire à côté. Il peut ben traduire ce qu'il veut. Quand il parle en Punjabi, je ne sais pas ce qui se dit. Ça a changé le portrait de l'école beaucoup [...]. J'ai un élève asiatique, à la maison, ça ne parle juste mandarin. La mère ne parle ni français ni anglais. Il y a personne à la maison qui parle autre que le mandarin. C'est le grand frère qui vient au bulletin. Et il parle plus anglais que français.

Le manque d'habileté à communiquer en français n'est pas évident. Par ailleurs, au-delà du contenu qui est transmis, Émile exprime une difficulté vécue liée à la communication non verbale. Il nous raconte un incident qui révèle clairement que le langage corporel peut entraver la communication. En effet, certains élèves d'origines africaine et asiatique ne regardent pas dans les yeux lorsqu'ils se font punir et cela a ébranlé Émile puisqu'il interprète ce comportement comme un manque de respect.

On a des petites filles coréennes qui ne s'adressent jamais en te regardant. Elles vont toujours avoir la tête baissée. Parce que eux c'est culturel. Tu ne t'adresses pas à quelqu'un qui est supérieur à toi en la regardant dans les yeux. Quand elles viennent me voir à mon bureau, c'est comme ça.

Quand Émile a su qu'il s'agissait d'un trait culturel, il a compris que c'est difficile aussi pour les élèves. En effet, si on leur demande de regarder dans les yeux, certains ont l'impression de défier l'autorité. Sachant que ces élèves n'ont pas l'habitude de regarder dans les yeux, Émile doit aussi tenir compte des moments où ils plongent leur regard dans le sien. Il peut donc y avoir une distorsion du message si le langage non verbal de chacun n'a pas la même signification. Jacinthe a vécu une situation semblable, dans laquelle les expressions corporelles n'étaient pas analogues. Un jour, elle a mis la main sur l'épaule d'un élève musulman pour l'encourager et il n'a pas du tout apprécié. L'enseignante a constaté que cet élément était « culturel ». Le geste n'avait pas la même signification pour Jacinthe que pour l'enfant. Toutefois, elle sait aussi que ce ne sont pas tous les jeunes musulmans qui réagissent de cette manière puisqu'elle connaît plusieurs élèves qui apprécient sa proximité. Aujourd'hui, elle évite les contacts physiques avec ses jeunes, même si ce n'est que pour offrir du soutien et elle reste plus attentive à leurs réactions. Ce qui est intéressant ici, c'est qu'on ne peut pas associer la réaction de l'enfant à un type de réaction observable chez sa communauté culturelle entière. Cette contrariété a renseigné Jacinthe sur les limites à ne pas dépasser avec le jeune dont il était question.

Pour ce qui est d'Émile, il éprouve des difficultés à communiquer avec certains jeunes autochtones puisqu'il n'est pas familier avec leur façon d'interagir.

[I]l y a une barrière très importante. C'est difficile. Justement je ne verrai jamais de sourire. L'humour n'est pas contagieux avec eux [...]. Des élèves Cris que j'avais qui venaient de la Baie-James. Ouf, il n'y avait rien à faire à ce niveau-là. Ce n'est pas comme ça que j'allais réussir à entrer en contact avec eux. Et je n'ai pas réussi non plus à trouver la solution à ça.

Par ailleurs, il est difficile pour certains enseignants de parler de sujets tabous ou délicats avec les élèves. L'homophobie est un exemple qu'Adriana nous a partagé.

Je trouvais ça difficile, leur mentalité sur l'homophobie. Expliquer et tout, c'est difficile parce que certains n'ont aucune ouverture. C'est incroyable dans certaines religions, les cheveux des élèves se dressent. Certains ne veulent pas entendre parler de ça. C'est assez rare qu'ils vont accepter. Chaque année, j'attends qu'ils aient un certain niveau en français pour pouvoir approcher le sujet. À l'école on a la journée de l'homophobie et tout ça, c'est stressant. Je trouve ça difficile d'aborder le sujet. Je considère que je ne suis pas assez préparée pour ça. En même temps, je ne veux pas lâcher le morceau. Pour leur vie future, je crois que c'est important qu'ils sachent que dans leur travail ils peuvent côtoyer des homosexuels.

Non seulement l'homophobie est un sujet épineux, mais en discuter en français à des élèves ne maîtrisant pas cette langue est une source de stress pour Adriana. La barrière de la langue et le thème peuvent contraindre le dialogue. Tout comme l'homophobie, la religion peut être un sujet délicat. Catherine en témoigne dans cet extrait

j'ai enseigné dans une école primaire multiculturelle, mais majoritairement musulmane. J'avais des élèves en 1^{re} année qui critiquaient les chrétiens. Je n'avais jamais vécu l'inverse. C'est correct, c'est normal. Eux ont leur vécu et ça fait partie de l'apprentissage. Mais là, il fallait avoir une conversation en première année sur le fait qu'on n'a pas tous la même religion. [...] Ça a été difficile. Tu sais que le jeune a six ans s'il sort ça c'est qu'à la maison il y a un lien.

Ainsi, être confronté à la différence, qu'elle soit liée à la religion, à l'orientation sexuelle ou à la langue ajoute des défis au dialogue. Devant la différence, Catherine mise sur l'être humain plutôt que sur les origines culturelles : « je vais amener la conversation sur l'être humain, mais pas sur les différences culturelles. As a person, like a good human being ». S'ajoutent au fait de se concentrer sur la personne, d'autres stratégies utilisées par les enseignants pour réduire les freins au dialogue.

4.3.4.3 Dialogue : les leviers

Pour tenter de pallier aux obstacles dans le dialogue, les enseignants ont soulevé deux principales solutions : la discussion et l'humour. D'abord, la discussion met en

évidence les contradictions ainsi que les tensions dans une situation et permet de les analyser afin de les désamorcer. Cette dialectique est notamment mise de l'avant par Émile. Selon lui, c'est en discutant qu'on peut partager ses opinions, montrer une ouverture et réduire les problèmes qui pourraient découler de différences culturelles. Voici un extrait qu'il a prononcé concernant la religion.

Ce matin quand je parlais de si Dieu existe tu sais c'est super enrichissant. C'est une situation déstabilisante parce que j'ai parlé de religion, de la structure qu'établissent les religions ça peut être négatif et là tout de suite j'ai senti que c'est un sujet clairement sensible pour une élève en particulier qui a senti le besoin d'argumenter. En fait ce n'est que positif. Ça peut être déstabilisant, mais, j'en retire que dans les différences culturelles, il y a des affaires négatives, mais il y a toujours quelque chose d'intéressant.

Parler des différences permet de les mettre en perspective. Émile croit qu'il y a toujours du positif à retirer et que les différences sont souvent inoffensives. Toutefois, il peut s'avérer indispensable d'avoir des échanges préalables afin de partager les visions respectives et prévenir les problèmes. C'est ce qu'il a fait avec des élèves musulmanes.

Par rapport aux filles musulmanes, je crois que ça s'est super bien passé parce qu'on a déjà eu des discussions par rapport à ça. Donc, elles connaissent mon point de vue et savent que je suis assez ouvert d'esprit par rapport aux opinions différentes des miennes. Donc il n'y a pas de problème. Si la communication est bonne, il y a beaucoup moins de risque que l'aspect multiculturel cause des problèmes. C'est juste bénéfique.

Discuter trouve aussi sa pertinence dans la relation avec les parents des élèves, car elle permet aux enseignants de partager avec les parents leurs visions de l'éducation. Il a été mentionné, encore par Émile, que la relation avec les parents est plus facile lorsque les valeurs éducatives sont les mêmes chez l'enseignant et le parent, et ce, peu importe l'origine culturelle. Échanger permet de partager les objectifs pédagogiques.

Je ne sens pas que c'est la culture qui va entraver notre relation avec les parents. Je sens que ça va être plus les classes sociales. Que des enfants

viennent de n'importe où à travers le monde. Les parents vont arriver ici et en général ils ne vont pas arriver avec une grande richesse. Donc, économiquement ou financièrement ça peut-être plus difficile, mais ça n'a aucun lien avec l'importance de l'enseignement, de l'éducation dans cette culture-là. Il y a des parents avec qui je m'entends beaucoup mieux qui viennent d'ailleurs. J'ai un monsieur algérien en tête et il y en a plein d'autres où je sens que la valeur de l'éducation est aussi importante sinon plus pour lui que pour moi. Donc à ce moment-là on se rejoint totalement.

On voit aussi, sans équivoque, la dimension du positionnement. La position sociale des parents influence la relation qu'Émile entretient avec eux de telle sorte que ce n'est pas la culture qui permet la bonne entente, mais surtout les valeurs associées à l'éducation. De même, lorsqu'il y a des différences culturelles, Émile préfère prévenir les possibles conflits en discutant avec les parents des élèves. C'est par le dialogue qu'il peut planifier ses interventions et anticiper les contrariétés.

J'aime avoir une discussion avec les parents avant cette période-là [ramadan] pour savoir comment ils comptent la traverser, tout en respectant les exigences de l'école. De créer une communication pour que les différences entre les deux cultures soient minimisées.

L'humour est aussi une stratégie utilisée pour diminuer les obstacles à la communication. Il permet de se détacher de sujets qui pèsent ou de se sortir de situations difficiles. Faire rire peut dédramatiser des tabous liés aux origines culturelles. Émile donne l'exemple d'une position de yoga qu'il a fait faire à ses élèves.

Il y a un moment où je me dis qu'il faudrait intégrer à travers la chorégraphie de position quelque chose de plus relaxant. Et là il y a une fille voilée qui dit : « Ah la position qu'on a fait tantôt, je l'aimais beaucoup ! » et s'est couchée avec les bras allongés (position de l'enfant), mais vraiment comme si elle faisait sa prière et là tout le monde se regarde et en plus les trois autres musulmanes le font spontanément, sans y penser. Elles ne rient même pas. Elles étaient vraiment sérieuses. Et elles se placent. Et tous les autres élèves se regardent. Et je ne sais pas exactement ce que j'ai dit, mais j'en ai ri. Du genre on se demande pourquoi vous aimez tant ça cette position-là! Et là, la classe se met à rire. Et au début le monde

se dit wow, ça peut être froissant. Mais les élèves l'ont super bien pris. Ils me connaissent aussi ça fait un petit bout. Ça peut être utilisé une fois que la relation est installée. C'est clair que je ne ferais pas ça dès le début.

Ici, on comprend que l'humour peut être une bonne manière d'inhiber des tensions associées aux cultures, mais pour cela, les bases de la relation doivent être préalablement établies. Voici un autre exemple de blague qu'il fait avec certains élèves:

Des fois on va s'envoyer des pointes comme : wow ne t'approches pas de moi avec ton couteau. Montre-moi que tu ne l'as pas. Tourner ça en blague, ça passe bien. De l'aborder de manière humoristique ça calme le jeu.

Émile n'est pas le seul à utiliser l'humour avec ses élèves, Nabil aussi. Il interchange les mots associés aux filles (Kaur) et aux garçons (Singh) chez les Sikhs¹⁷ : « Des fois quand je veux niaiser avec les filles je dis Singh. [...] Et je fais la même chose avec mes élèves garçons. Ça fait rigoler ». Nabil nous partage qu'il plaisante un peu pour sortir de la matière qu'il enseigne et donner une pause aux élèves. Par ailleurs, Émile nous fait part d'un moment d'autodérision, c'est-à-dire la capacité à rire de soi-même.

Les garçons arabes, je sens que j'ai gagné leur respect en jouant le jeu. Ils vont être très taquin, vont imiter l'accent québécois super bien [...]. Tranquillement, je trouvais que des fois l'autodérision c'est intéressant.

On peut dire que la discussion et l'humour sont préconisés par certains enseignants pour réduire les obstacles au dialogue. La prochaine section traite de l'identité qui, dans la rencontre de l'Autre, peut aussi influencer le dialogue. La relation enseignant-élève étant intersubjective, il est appréciable d'examiner comment les identités entrent en jeu.

¹⁷ Chez les personnes Sikhs, on retrouve l'identification du genre dans leur nom. On ajoute aux prénoms des filles « Kaur » et à celui des garçons « Singh ».

4.3.4.4 Dialogue : la mobilisation identitaire

Dans une relation intersubjective, la rencontre avec l'Autre peut entraîner certains questionnements sur nous-mêmes et contribue à notre construction identitaire. On remarque dans les récits qu'il y a, dans le dialogue, une mobilisation identitaire chez les enseignants et les élèves, c'est-à-dire que des composantes de leurs identités sont en jeu dans la relation. À cet effet, Kamélia a remarqué une polarisation de son identité culturelle et cela affecte ses relations sociales. Entre autres, les représentations que les Autres se font d'elle ne sont pas toujours justes et elle se doit de définir son identité à travers ses relations. Ce constat l'amène à se questionner sur son identité. À son avis, un immigrant a tendance à affirmer ou rejeter son identité dans sa manière de se présenter à l'Autre et dans les dialogues qu'il entretient avec ce dernier.

[...] j'ai rejeté cette identité parce que je ne suis jamais sentie arabe avant de venir à 33 ans. Je n'ai jamais été l'Arabe. Peut-être l'Algérienne, la Méditerranéenne ou encore l'Africaine. Mais pas l'arabe. C'était bizarre. Et ça peut faire deux choses à mon avis. Soit, la personne ne se sent pas bien dans cette identité et la rejette. Je crois que c'est ce que j'ai fait. Je ne l'ai pas accepté. J'ai toujours voulu montrer que je n'étais pas ça en montrant que j'ai les mêmes habitudes que toi. J'ai la même vision des choses que toi. Je n'ai pas la vision d'un arabe. Et maintenant je me rends compte que j'ai fait cet effort tout le temps même si je devais mettre de côté ma culture. J'ai fait un petit rejet de ma culture j'ai l'impression. Ça peut faire ça ou autre chose que j'ai remarqué chez certaines personnes. Elles vont plus accentuer les différences, pour les affirmer, parce que la personne sent qu'on veut l'écraser. Par exemple, le port du voile pour les jeunes filles musulmanes. C'est comme pour montrer que je suis vraiment arabe. [...] Et c'est peut-être plus sain ça que de vouloir le cacher ou l'enfouir et se mouler aux autres pour plaire. Alors je me dis que l'afficher plus c'est comme dire je suis comme ça il faut que tu m'acceptes comme je suis.

On peut voir dans la dernière citation que cette tension identitaire est vécue par Kamélia, mais aussi par les élèves. En immigrant, certains rejettent leur identité culturelle d'origine au profit de la nouvelle. D'autres vont affirmer fortement leurs origines. Pour Jacinthe, trop de jeunes issus de l'immigration se coupent de leurs

racines et ne parlent pas la langue de leurs parents. Elle croit que c'est une perte identitaire de ne pas saisir l'opportunité de communiquer dans une autre langue.

Souvent les enfants qui sont arrivés très tôt ici comprennent la langue des parents, mais ne la parlent pas. Et je pense que ce n'est pas bon. D'après moi, il faut que tu l'apprennes, il faut que tu la parles. Mon mari parle avec mon fils en espagnol [...]. Il n'y a pas eu de conflit d'apprentissage à cause de ça. Je crois que c'est une valeur que tu dois transmettre à tes enfants.

Jacinthe croit que cultiver ses racines offre une ouverture sur le monde. Cet extrait nous révèle aussi la mobilisation de certaines valeurs dans sa pratique. Sa manière d'enseigner est certainement influencée par ses convictions. On peut donc constater que le dialogue qui unit deux personnes est teinté de leurs opinions et de leurs croyances. Qui plus est, entrer en relation avec l'Autre permet de prendre conscience des valeurs que l'on porte. Catherine a partagé le choc qu'elle a vécu en voyant la situation de certaines femmes dans un pays d'Afrique centrale. Ses valeurs liées à la maternité ou encore à la relation entre les hommes et les femmes ont été secouées. « La réalité des femmes ça a été une grosse affaire pour moi. La réalité des mamans. Tu sais juste être maman, c'est difficile ». Entrer en relation avec ces femmes d'Afrique centrale l'a amené à se questionner sur ses valeurs de maternité qui ont été ébranlées. On retrouve à travers la relation avec l'Autre des éclaircissements sur soi. Aussi, le contact avec autrui a permis à Catherine et à Émile de prendre connaissance ou de confirmer certaines caractéristiques sur eux-mêmes. Voici ce qu'Émile a constaté

un des aspects qui a fait en sorte que j'ai moins aimé ce stage, c'est l'aspect multiculturel qui n'était pas là. [...]. J'étais plus en terrain connu et tu sais on se découvre au fil des années et je me rends compte que j'ai besoin d'essayer de nouvelles choses, de prendre des risques. Essayer d'innover.

Émile a appris qu'il aime que sa vie professionnelle soit parsemée d'imprévus. De son côté, les expériences de Catherine ont mis de l'avant son caractère fort et féministe.

Moi comme femme j'ai un grand caractère. C'est *a matriarchy* chez moi. Je reconnais que j'ai beaucoup de difficulté avec des dynamiques où quelqu'un est soumis. Évidemment dans certaines cultures c'est le cas [...] ça me met dans une position difficile parce que des fois j'ai envie de dénoncer, mais il faut que je me retienne parce que je ne veux pas insulter.

De surcroît, ayant vécu un parcours migratoire, la relation qu'Adriana entretient avec les parents est différente de celle d'une enseignante d'« origine québécoise ».

il y a des parents qu'ils ne sont pas contents de l'école qui n'est pas pareille, du fonctionnement du Québec, etc. Je leur dis c'est très simple, prenez une feuille, divisez-là en deux et répondez pourquoi vous êtes venu au Québec et pourquoi vous ne pouvez pas rester [...]. Quand la liste du pays d'origine grossit plus que l'autre, vous n'avez qu'à vous acheter un billet. Bye bye. Mes collègues ne peuvent pas répondre ça parce que moi je l'ai vécu. Comme je suis immigrante, ils ne peuvent pas m'accuser de raciste.

Ce type de rapport ne serait pas possible sans avoir elle-même immigré. Son expérience de mobilisation prend une place importante dans la relation avec les parents.

Il est donc possible de conclure que la rencontre de l'Autre révèle certaines composantes identitaires. L'identité se mobilise dans la relation avec l'Autre, ce qui peut créer parfois certaines situations communicationnelles difficiles. Il apparaît donc dans cette section, un lien direct entre la bonne communication et la création d'une relation pédagogique féconde. Bien que le dialogue et les relations interculturelles composent la vie professionnelle des enseignants, il s'avère essentiel pour les enseignants d'en faire également un objet de réflexion. Le processus réflexif permet aux enseignants de trouver des indices sur les comportements à préconiser se trouvant dans leur pratique. C'est ce dont nous discutons dans la prochaine section.

4.3.5 Cinquième dimension : la réflexion

La cinquième dimension de Sorrells (2013) est la réflexion, c'est-à-dire la capacité à réfléchir sur ses actions. C'est l'aptitude à apprendre d'introspection, d'observation et d'analyse. L'ensemble des récits présentés jusqu'ici démontre une capacité des enseignants à réfléchir. D'ailleurs, ces derniers sont amenés, au cours de leur formation universitaire, à développer une pratique réflexive. Pour Sorrells (2013), la boucle rétroactive entre la réflexion et la pratique est importante en contexte d'altérité. Cette section contient des réflexions des enseignants liées à la conséquence de leurs actions, à la déconstruction de préjugés ainsi qu'à la distinction entre le culturel et le personnel.

4.3.5.1 Réflexion : s'interroger sur la portée de ses actions

Incontestablement, les répondants de la recherche réfléchissent aux conséquences de leurs gestes. Sylvain réfère à un 6^e sens, qui serait développé au fil des ans, pour parler de cette capacité à se questionner sur ses élèves. Dans le passage qui suit, on comprend qu'il puise dans ses années d'expérience pour trouver des réponses à ses questions. « Les profs qui réussissent à démêler la culture du vécu du jeune ont développé un 6^e sens [...]. Avec l'expérience, tu vas mettre des mécanismes en place pour te protéger ». L'expérience et les questionnements de Sylvain viennent donc cultiver sa pratique. Catherine nous mentionne qu'il faut prendre du recul pour mieux intervenir. Elle réfléchit à la manière d'aborder les élèves et tente de comprendre ce qui motive leurs comportements pour adapter ses interventions. Elle se nourrit des réactions des élèves pour agir le plus convenablement possible.

C'était important de prendre du recul des fois et laisser le monde vivre leur vie. Leurs choix leur appartiennent [...]. Mais au départ, tu sais des fois juste étant blanche il y a un travail à faire. Et il y a une prise de conscience à avoir dans la façon d'approcher les élèves. Alors déjà au départ je rentre dans ma classe et je sais que si j'ai un regard sur moi, il faut que je sois consciente des choix que je fais et de mon approche. Essayer de réfléchir à comment l'élève réagit et comprendre pourquoi.

De son côté, Jacinthe nous dit devoir être consciente des répercussions de ses commentaires sur les parents des élèves puisqu'ils réagissent parfois fortement.

Il faut être conscient de ses actes [...]. Par exemple, il y a beaucoup d'élèves russes qui sont extrêmement performants et ils veulent avoir 90%. Je sais que quand on arrive au bulletin, il va falloir que j'explique aux parents que 87% c'est bon. Je ne vais pas aller dire à des élèves africains, où je sais que c'est très sévère à la maison et les parents vont parfois frapper les enfants, qu'il est énervé en classe. [...] Il faut donc penser avant d'agir. Il faut que je pense avant à la conséquence qu'il pourrait avoir à la maison.

Réfléchir sur les actions permet de prévenir certaines tensions entre les parents, les enfants et les enseignants. En effet, la perception de la réussite n'est pas toujours partagée. Dans le passage ci-dessus, la pratique réflexive de Jacinthe est évidente. Pour ce qui est de Kamélia, elle estime que l'observation et la réinterprétation des situations sont des recettes clés pour prendre les décisions les plus adéquates.

Il faut apprendre à se détacher un peu, reculer, garder son calme. [...] ce n'est pas facile de prendre du recul très vite. On est dans la situation avec les trente élèves et il y en a un qui bouge beaucoup et qui vient nous chercher. À ce moment-là, il faut sauter un pas en arrière et regarder la classe différemment. Il faut observer pour pouvoir savoir comment réagir.

Encore ici, on perçoit le lien entre la réflexion et l'action. Manifestement, Kamélia se sent contraint par la nécessité d'agir rapidement, mais croit important de s'observer elle-même. Dans l'ensemble, les enseignants réfléchissent à l'impact de leurs actions sur leurs élèves afin d'intervenir correctement. Dans la section qui suit, on comprend l'exercice de réflexivité comme une manière de se défaire des préjugés.

4.3.5.2 Réflexion : déconstruire ses préjugés

Parmi les discours des enseignants, on note une conscientisation par rapport aux préjugés et aux stéréotypes. Effectivement, pour eux, il n'est pas uniquement question de les repérer, mais de comprendre quelle place ils occupent dans leur pratique et de

trouver des solutions pour s'en départir. Le pont entre la réflexion et la pratique apparaît dans les propos d'Émile lorsqu'il dévoile un moyen pour déconstruire ses préjugés.

il faut prendre conscience des stéréotypes. Je vais en être conscient quand j'en parle. J'ai des stéréotypes quand même. Il y a des choses qui reviennent. Mais de garder en tête qu'on ne pourra jamais généraliser. Mais ça va toujours rester là. C'est comme une manière de me protéger de la xénophobie ou du racisme. Ça aide à se protéger de ça en trouvant tout le temps des contre-exemples. Mais je ne suis pas immunisé contre ça. Il y a plein de moments comme quand je vois un chinois qui conduit mal. Je ne vais jamais crier ça, mais tu sais mes voisins sont chinois et on va ensemble au parc. Ils sont super fins. Il y a des affaires dans chaque culture.

La stratégie d'Émile pour surpasser ses propres préjugés est donc de puiser dans des contre-exemples vécus. Il nourrit ses réflexions avec les expériences pratiques. Les expériences contradictoires de Jacinthe aussi lui permettent de ne pas généraliser. Elle nous disait : « Tu sais, le cliché que les élèves asiatiques ont 100% partout ce n'est pas vrai. Mon élève le plus faible c'est un Asiatique. Et il n'est pas plus vaillant qu'un autre »! C'est donc en observant ses élèves qu'elle peut décomposer ses *a priori* par rapport aux Autres. De plus, Kamélia nous parlait de l'importance de voir la personnalité de l'individu avant tout, pour ne pas que les préjugés dominent :

les préjugés s'en vont et il ne reste que l'être humain avec sa personnalité et puis c'est ça qu'on a en face de nous. Il faut souvent se le rappeler. Quand on a des premiers contacts avec des gens, il ne faut pas oublier ça parce qu'on a toujours des préjugés. Il faut faire l'effort de garder ça en tête.

On comprend que les enseignants se remémorent la présence de préjugés dans leurs interventions afin de ne pas les actualiser et cela relève de la réflexion. Catherine nous partage aussi une pensée sur la manière d'appréhender ses élèves.

On a des préjugés par rapport à la condition de vie de nos élèves blancs. J'ai travaillé dans des milieux qui sont défavorisés et d'autres qui ne le sont pas, mais ce n'est pas parce qu'il est blanc qu'il est dans une famille aisée et qu'il va bien. Et j'ai remarqué que dans mon contexte multiculturel, je

mettais moins d'effort à essayer de comprendre le contexte de mes élèves blancs parce que je me dis que ça va bien. Mais je n'ai aucune raison de penser ça. Ça fait partie d'un contexte social, de la manière qu'on a été élevé, de notre vécu. Nos points de référence c'est ce qu'on connaît, mais il faut faire attention. Il ne faut pas oublier qu'il y en a qui sont dans des familles d'accueil par exemple [...]. C'est important de ne pas tenir des choses pour acquises, peu importe la couleur ou la provenance de l'élève.

Catherine avance donc l'importance de constamment se remettre en question, de mettre à jour ses perceptions des Autres, et ce, tant pour les élèves issus de l'immigration que les autres. Elle avoue que malgré qu'elle soit très ouverte, elle n'est pas à l'abri des préjugés. Cette enseignante avance aussi qu'il est fondamental d'être à l'affût de ces derniers : « il faut constamment 'Keep yourself in check' parce que tu sais on vit dans un monde privilégié. On a certains privilèges comme personne blanche qu'on ne pense pas ». La pratique réflexive des enseignants peut aussi permettre de distinguer la place des particularités culturelles dans leurs pratiques. Cette différenciation du culturel et de ce qui est davantage relatif à la personnalité des jeunes compose la prochaine section.

4.3.5.3 Réflexion : distinguer le culturel et le personnel

À plusieurs reprises, les participants ont mentionné l'impératif de discerner, chez leurs élèves, ce qui appartient au simple fait d'être un adolescent et ce qui relève de leur culture. Catherine déclarait qu'

il faut qu'on fasse la distinction entre l'attitude d'un ado et ce qui est culturel. [...] la même mauvaise attitude du petit blanc et l'attitude d'un (je l'entends souvent alors je te nomme un stéréotype) petit garçon marocain. Même attitude, mais il y en a un qui va être attiré au fait que la maman est trop douce et qu'elle laisse tout passer, qu'il est chouchouté à la maison et l'autre a juste une attitude d'ado et c'est normal. Ce n'est pas correct. Peut-être que la petite blanche elle a aussi une maman permissive qui ne met pas de limite. Ce n'est pas tout le temps parce que c'est un petit marocain.

Cet énoncé démontre avec évidence l'importance que Catherine accorde au fait de reconnaître ses appréhensions culturelles par rapport à l'Autre. Les difficultés associées à la relation avec un jeune ne semblent pas s'expliquer uniquement par sa culture, mais aussi par l'attitude des élèves à l'adolescence qui n'est pas toujours facile à gérer. À cet effet, Sylvain suggère de ne pas mettre tous les conflits sur le dos de la culture.

Je ne veux pas relier la réaction à la culture parce que ça me mettrait probablement des barrières de dire que tous les individus de cette culture-là, on ne peut pas leur faire confiance. Et c'est faux. Il y a plein de bons étudiants de cette culture-là. Pour certains, le vécu est important. Quand ils sont à l'extérieur de l'école, ils en vivent des situations hors de l'ordinaire. Des fois, ils réagissent plus en fonction de leur vécu que de leur culture. Il faut faire attention [...]. Un coup que tu es capable de démêler tout ça, tu vois que ça n'a rien à voir avec sa culture. Ça a à voir avec l'individu.

Pour Sylvain, la distinction entre le vécu et les traits culturels est importante. De plus, il y a une différence à faire entre les conflits qui sont relatifs aux cultures et ceux qui sont communs chez les jeunes. Le vécu de l'individu prend donc une grande place dans l'intervention des participants. Jacinthe l'exprime aussi dans cet extrait :

Tu sais si un élève d'une culture en écoeure un autre, tu dois intervenir tout de suite [...]. Mais il faut faire la part des choses. Est-ce que c'est une chicane d'enfant, est-ce que c'est une chicane ethnique? Il y a toutes sortes de chicane. Quelqu'un qui m'accroche dans l'escalier est-ce qu'il voulait vraiment me faire mal quand on est 1600 dans l'école. Peut-être pas! C'est ce genre d'intervention qu'on doit faire. Il faut voir la limite entre ce qui est agressant et ce qui est juste normal. Ça existe des conflits, tu ne peux pas ne pas en vivre [...]. Il faut apprendre à vivre un conflit et le gérer.

Globalement, Jacinthe exprime que la présence de conflits dans une école est normale et essentielle pour que les jeunes apprennent à les dénouer. Ce qui reste difficile c'est de reconnaître les conflits qui nécessitent une intervention. Toujours selon cette enseignante, les élèves se ressemblent de plus en plus. Beaucoup ont immigré depuis longtemps alors la distinction devient désuète.

Quand mes élèves sont dans ma classe, ce sont mes élèves point. Je ne dis pas : « Ah! Un petit si, un petit ça ». C'est mon groupe 10 ou mon groupe 11. J'ai des tannants et des perles dans les deux groupes. Je ne le vois pas en termes d'ethnies. Je m'en rends compte juste sur la liste quand je commence à faire les notes [...]. Aussi, il y a des générations de jeunes qui sont ici depuis longtemps, la 2^e génération. Ils s'habillent tous de la même manière, ils écoutent tous la même musique.

Ainsi, Jacinthe n'a pas le réflexe de se questionner sur l'origine des jeunes. Elle n'en voit pas l'intérêt. Cette dernière ajoute la notion d'acceptation de la différence dans l'enseignement, et ce, autant au niveau des origines culturelles des jeunes que de leur manière d'apprendre. « À la base quand tu es enseignant il faut que tu acceptes la différence. Le type d'apprentissage des élèves et la culture aussi entre dans ce qu'on doit accepter ». Cette différence peut également être d'un autre ordre. Comme mentionné précédemment, Émile a constaté au cours de sa carrière, que d'autres différences importent dans l'enseignement tel que la classe sociale ou l'âge. Ainsi, s'interroger sur les facteurs qui influencent les comportements des jeunes apparaît, essentiel, et cela s'inscrit indubitablement dans une pratique réflexive. En revanche, les propos des participants sont allés plus loin que la réflexion et rapportent la nécessité de passer à l'action adéquatement. Leurs actions éducatives occupent la prochaine section.

4.3.6. Sixième dimension : l'action

Toujours en s'inspirant de la praxis interculturelle de Sorrells (2013), la sixième dimension est l'action. Sommairement, l'action doit être socialement responsable. Il s'agit d'élargir la compréhension de nous-mêmes, des Autres, mais surtout, de ce qui guide nos actions. Dans le cas des enseignants, on parle des interventions posées pour assurer un meilleur vivre-ensemble, diminuer la discrimination, créer une relation pédagogique bienveillante et contribuer à une société saine. Les récits révèlent plusieurs formes d'action telles que la création de points communs, la collaboration,

l'investissement personnel, l'adaptation ainsi que l'inclusion. Ses actions observées dans les histoires des participants sont cohérentes avec le modèle de Sorrells (2013).

4.3.6.1 Action : créer du commun

Créer du commun signifie établir un rapprochement entre les élèves et les enseignants en élaborant un espace de partage. Adriana, qui travaille dans les classes d'accueil, croit primordial de créer un lien de confiance avec les nouveaux arrivants. Pour cela, elle doit repérer les similarités qui l'unissent avec ses élèves et du même coup, en savoir davantage sur leurs vies. Elle est souvent la première enseignante des jeunes et elle dit :

je dois créer un lien de confiance parce que des fois il y a des détails de leur vie antérieure ou de leur vie à la maison qui font des grandes différences dans leur façon de travailler, dans leur attention.

Adriana apprend à connaître les jeunes et c'est ce qui lui permet de mieux intervenir, car elle les comprend mieux. Ici, l'imbrication entre les différentes dimensions du modèle de Sorrells (2013) est indéniable. Le questionnement joue un grand rôle dans les actions professionnelles. Être plus renseigné sur le vécu d'un jeune peut servir de point d'ancrage pédagogique. Pour Sylvain, « trouver un point commun permet d'ouvrir un champ de communication ». C'est aussi la méthode qu'Émile préconise lorsque la communication est difficile. Il traite de sujets communs avec les élèves.

Tu sais, j'ai eu des élèves Cris et des Amérindiens de la Baie-James et il y avait clairement des intérêts communs. La communication peut être difficile, mais au-delà même de la communication. Tu sais on parlait d'animaux. Quelque chose qui nous intéressait les deux. Ça, je crois que c'est la chose la plus importante que j'ai apprise. [...] Des cultures tellement éloignées l'une de l'autre, mais on avait des intérêts communs juste avec ça tu sais c'est beaucoup plus facile d'enseigner quoi que ce soit.

Kamélia aussi à une approche similaire. Elle tente d'associer la matière à des notions familières aux élèves. Elle nous explique qu'elle utilise des personnages connus dans certaines régions du monde, pour interpeller ses élèves aux multiples origines.

Pour les élèves qui ont une origine plus nord-africaine ou européenne, c'est sûr que j'ai plus de repères dans ces régions-là donc je vais en parler. J'ai moins de repères culturels de l'Asie, de l'Europe de l'Est ou de l'Amérique latine. Ça peut créer des liens avec quelques-uns, mais j'essaie d'aller chercher des liens d'un peu partout. Pour que la matière ait un sens. Ce que je raconte ce n'est pas abstrait. C'est quelque chose de concret. [...] Ils doivent comprendre que le cours aide à comprendre le monde qui nous entoure. Il faut qu'il y ait des liens avec la vie de tous les jours.

Transmettre la matière scolaire en l'associant à différents points de repère s'avère pertinent dans une classe constituée d'élèves qui voient le monde à travers différents paradigmes. Effectivement, créer du commun permet d'élargir les possibilités de rallier les élèves et les enseignants. C'est pourquoi nous terminons cette sous-section avec une phrase que Catherine nous a dite et qui la résume bien : « The things that separate us are fewer than the things that reunite us ». Cela dit, une des autres catégories d'action décelées dans les récits des participants est la collaboration. Étant donné que les enseignants n'ont pas les mêmes habiletés, certains d'entre eux s'associent. Cela leur offre davantage de ressources. C'est ce dont il est question à la suite de cette section.

4.3.6.2 Action : collaborer entre professionnels

La collaboration entre les enseignants et les autres professionnels du milieu scolaire est une stratégie que plusieurs participants mettent de l'avant. Adriana reconnaît qu'elle ne possède pas tous les outils pour intervenir et sollicite, à l'occasion, l'aide de ses collègues sachant que leurs forces peuvent bénéficier aux jeunes.

Pour prendre des décisions par exemple si un élève est plus avancé ou moins, on va demander l'avis de nos collègues. Surtout pour décider si un élève est prêt à aller au régulier et si oui, à quel niveau. Donc c'est sûr que

de travailler en équipe et utiliser l'expertise des autres c'est gagnant. Ce n'est pas vrai qu'on sait tout alors c'est bien d'avoir une équipe avec laquelle tu peux travailler.

Adriana perfectionne donc sa propre pratique à l'aide de l'expertise de ses pairs. Émile nous confie un exemple qui va dans le même sens. Un jour, il s'est joint à un collègue pour punir un élève et lui offrir une intervention plus adaptée à ses besoins.

Les conséquences avec le jeune c'est moi qui les ai faites parce que c'était un élève qui était avec moi en éducation physique et avec qui j'ai une bonne relation. Donc, on a joué au bon cop bad cop. On a joué en équipe plutôt que de passer par la direction parce qu'il n'y aurait pas eu de conséquence.

Cette coopération avec un autre enseignant permet parfois d'agir avec plus de portée. Pour Sylvain, la diversité culturelle du corps enseignant facilite le travail avec les jeunes issus de cette diversité:

Ça fait en sorte que, j'ai déjà eu un collègue arabe et les arabes des fois, ils sont fâchés alors ils parlent en arabe. Et là ils sont « fucked » parce que mon collègue nous traduit tout. Ça fait en sorte que c'est plus facile.

Les enseignants qui ont les mêmes origines culturelles que les jeunes sont aidants pour Sylvain. Aussi, Jacinthe croit qu'il est primordial de collaborer avec les spécialistes présents en périphérie de l'école pour s'occuper des cas plus sérieux. Voici ce qu'elle nous apprend à propos de certains problèmes :

Il y en a qu'on n'est pas capable de désamorcer. Dans ce temps-là, c'est la technicienne en éducation spécialisée (TES) qui s'en occupe [...]. Il y a des cas d'élèves où des fois vraiment la culture d'origine peut être en conflit avec l'école et avoir influencé l'élève négativement. Parfois, il va y avoir une travailleuse sociale qui va être là-dedans. C'est plutôt dans le cas d'élèves abusés. Tu sais quand t'as un père qui se permet de donner la strap. Il faut expliquer que ça ne se fait pas dans notre pays. Il y a des droits et libertés qui existent ici. Une fois il y avait une petite fille qui avait été vraiment battue par son frère aussi pour une raison de comportement social qui était très acceptable pour nous. On a été obligé de lui expliquer que

même s'il a droit de vie ou de mort sur sa sœur, ça ne se fait pas. Dans notre société, les parents n'ont pas le droit de battre les enfants. Donc, la DPJ est entrée dans tout ça. Mais la plupart des cas de DPJ ici ce sont des Québécois que les parents ont mal éduqués. Reste que des fois on ne sait pas tout. On ne peut pas tout savoir sinon on deviendrait fou dans une école comme ici.

Jacinthe est aussi capable d'identifier quelles sont ses limites d'intervention. Certains moments sont plus opportuns pour référer à d'autres professionnels. Dans cette citation, on remarque la mobilisation de cadres de références différents associée à la dimension cadrage de Sorrells (2013). Sylvain reconnaît aussi que les élèves n'ont pas besoin des mêmes approches. Il avance que lorsqu'il vit un conflit avec un élève : « il est important de lui expliquer que si ça ne va pas avec moi, tu as d'autres possibilités (directeur, TES, etc.). Il y a sûrement quelqu'un en qui tu as confiance dans l'école ». Les enseignants s'entraident et reconnaissent ce qui dépasse leurs compétences. Cela peut aussi correspondre à un investissement dans leur pratique. L'enseignement ne serait pas le même si les pédagogues ne s'engageaient pas activement auprès de leurs élèves. C'est cette mobilisation de soi qu'on démontre dans la prochaine section.

4.3.6.3 Action : « mettre du sien »

Mettre du sien est une forme d'action qui peut être associée au modèle de Sorrells (2013) puisqu'il s'agit de s'impliquer, de se dédier aux jeunes et de contribuer à la vie scolaire. Plusieurs enseignants ont mentionné le rôle de leur personnalité dans la qualité de leur travail. Ils ajoutent une touche personnelle à ce qu'ils font. D'autres avancent que de partager des histoires personnelles permet de capter l'attention des élèves. En effet, Kamélia croit qu'il est bénéfique de raconter son récit.

C'est utile de connaître les petites histoires des élèves dans les liens qu'on crée avec eux en fait. Moi aussi ça m'arrive de raconter des petites choses aux élèves. Et puis ils sont là, ils écoutent et ils adorent. Ça permet de tisser des liens et de nous rapprocher un peu d'eux.

Émile nous dit qu'il sort de sa zone de confort pour que les activités conviennent à un plus grand nombre d'élèves :

je vais sortir de ma zone de confort le plus possible. Par exemple, le yoga que je n'ai jamais fait ça de toute ma vie [...]. C'est aussi parce que j'ai cinq groupes de filles donc je me suis dit ce n'est pas vrai que je vais leur demander de faire du soccer, du basket et qu'il va y en avoir trois qui vont triper et les autres vont être sur leurs cellulaires qui ne vont pas aimer ça.

Ainsi, Émile comprend que les élèves n'ont pas tous les mêmes goûts, et ce, même s'il doit s'éloigner de ce qui lui est familier. Il considère aussi leur genre et fait des efforts pour diversifier ses cours. De son côté, Adriana qui enseigne en classe d'accueil disait :

Dans plusieurs pays, l'école c'est juste pour étudier. Ils n'ont pas de psychologue ni de TES. Alors, les élèves sont sceptiques quand tu leur dis : "Si tu as des problèmes, on peut t'aider". Donc pour les faire croire que ça existe pour de vrai c'est sûr que tu vas devoir essayer d'être proche, leur faire la preuve. Montrer que tu peux rester une demi-heure après les cours juste pour écouter ce qu'ils ont à raconter, leur donner des conseils, des fois tu leur dis qu'ils devraient parler avec leurs parents. Et parfois les enfants n'ont pas vu leurs parents depuis des années alors le fait que tu sois avec eux tous les jours, ça leur donne. [...] Quand l'élève se sent en confiance et bien à l'école il va mieux performer. C'est pour le bien de tout le monde parce que si l'élève performe bien, moi aussi je vais être bien. Quand tu t'impliques, ça rapporte. Comme notre directrice dit : « ça double la paye! »

C'est ainsi qu'Adriana accorde du temps à ses élèves et s'assure de les aider le plus possible, et ce, à l'extérieur du contenu didactique. Par ailleurs, mettre du sien signifie aussi reconnaître ses propres limites. Fixer ses limites témoigne d'une personnification de l'enseignement puisque les enseignants n'ont pas les mêmes forces et faiblesses. Sylvain aussi croit qu'il est indispensable d'être clair dans ce qui est exigé aux élèves.

On est très strict sur les demandes qu'on fait [...]. Quand les élèves savent ce qu'on veut, la dynamique change. Le rapport de force c'est la chose à laquelle il faut faire le plus attention je te dirais. Mais ça n'a rien à voir avec la culture ça.

On saisit donc des dernières citations qu'il est plus facile d'enseigner lorsque les élèves connaissent les limites et les attentes des enseignants. D'un autre point de vue, les récits indiquent qu'il est avantageux de modifier le matériel pédagogique aux besoins des élèves. C'est ce que nous élaborons à la suite de cette section.

4.3.6.4 Action : adaptation pédagogique

L'adaptation pédagogique se présente sous forme d'action puisqu'il s'agit, pour les enseignants, de s'ajuster à leurs classes. Les actions que ces derniers posent initient des changements qui visent à intervenir le mieux possible dans le contexte scolaire dans lequel ils naviguent. Plusieurs méthodes ont été utilisées par les participants pour transmettre des notions aux élèves qui ne maîtrisent pas nécessairement la langue française telles que la gestuelle, le mime, le dessin et la technologie. Voici une citation d'Adriana qui illustre la nécessité d'être créatif pour enseigner.

C'est sûr qu'on doit être extrêmement ingénieux. Tu dois utiliser tout ce que tu as : tes mains, tes jambes, ton visage, des images. Maintenant avec la technologie on a un tableau interactif et un ordinateur en classe donc vite tu peux aller chercher une image sur Google [...]. Des fois c'est tellement rigolo. Je n'aurais jamais pensé donner les explications qu'ils me donnent. Par exemple, un élève m'a dit que le gazon était les cheveux de la terre.

Plusieurs médiums sont donc utilisés par Adriana pour enseigner. Pour Sylvain, il faut avoir plusieurs approches et choisir la bonne en fonction de son interlocuteur. « Ils ne sont pas tous pareils et ne réagissent pas tous de la même façon. Si tu n'as juste une voix unique pour intervenir, tu es dans le champ ». Adapter son approche semble trouver sa pertinence dans le travail des enseignants. Jacinthe, qui est enseignante de français, disait que « des fois on fait un peu plus attention aux textes qu'on va aller chercher. On arrête plus souvent en lecture pour expliquer des mots ». Certains élèves ont de la difficulté à comprendre le vocabulaire, alors elle s'y ajuste. Elle donne l'exemple de Sol, un personnage québécois qui a perdu sa place dans les manuels de français parce que les élèves n'arrivaient pas à le comprendre ses textes. Jacinthe nous

parle aussi de quatre garçons d'origines arabes qui n'avaient jamais lu *Les Trois Mousquetaires*.

Ils étaient passionnés! Je les voyais chercher sur internet et voulaient comparer avec la vraie histoire. En tant que prof, tu dois susciter l'intérêt des élèves pour la langue française, pour la culture francophone.

Adapter les textes à lire permet donc de stimuler l'envie d'apprendre. Par contre, il n'est pas toujours facile de trouver du matériel éducatif qui soit conforme aux exigences du ministère et qui rejoigne les jeunes. On voit dans le prochain extrait que Jacinthe se soucie de trouver de la littérature québécoise qui intéresse les jeunes.

on a de la difficulté à trouver des livres québécois qui rallient les jeunes. Au primaire, il y a des auteurs pour enfants, mais au secondaire ils sont plus matures, c'est plus difficile. J'ai déjà fait lire du Félix Leclerc à mes jeunes et c'est un deuxième niveau de langue. Les jeunes ont du mal.

La recherche de livres adéquats pour les élèves est donc une forme d'action visant à s'adapter aux besoins pédagogiques des élèves. Néanmoins, il semble difficile de valoriser le français à travers les outils pédagogiques, tout en maintenant le niveau de français et l'intérêt des jeunes. De telle sorte que dans ce dernier extrait, on aperçoit le processus de positionnement. Il y a une tension entre la culture que la société québécoise désire conserver et inculquer ainsi que l'intérêt des élèves. Aussi, Sylvain nous apprend que pour adapter ses interventions aux élèves, il crée une progression dans le niveau de difficulté de la matière.

Alors souvent notre stratégie c'est de commencer avec un sport qui n'a pas besoin d'explication. Et tu essaies d'évoluer vers quelque chose de plus complexe où les élèves sont évalués. Il faut que tu prennes ton temps.

Aussi, Adriana juge qu'elle doit déconstruire la matière puisque les élèves n'ont pas les mêmes référents. Cela nécessite d'expliquer davantage et de reformuler ses phrases.

Il faut avoir la patience de tout décortiquer pour que les élèves comprennent parce que les choses ne sont pas ce qu'elles paraissent à première vue. Même si l'élève est né ici, le fait de vivre avec des parents immigrants dans une certaine culture, il va utiliser ce qui est normal pour lui.

La dernière phrase de cette citation d'Adriana est intéressante en ce qui a trait à la normalité, c'est-à-dire ce que les jeunes considèrent comme faisant partie de la norme. Pour cette raison, elle doit prendre le temps de fournir plus d'information et de choisir du matériel approprié afin que tous les jeunes saisissent le contenu. Adriana réitère ce raisonnement avec clarté dans la citation qui suit: « j'ajuste ce dont je parle pour qu'ils comprennent. Ça sert à rien de lire un texte dans lequel les jeunes comprennent les mots, mais ne saisissent pas la signification du texte ». De son côté, Sylvain décide parfois de mettre de l'avant l'humain pour favoriser la relation pédagogique plutôt que la théorie. Il raconte la situation d'un garçon musulman qui ne voulait pas jouer au basketball avec les filles. Il a préféré, à travers son intervention, transmettre des valeurs à l'élève plutôt que de lui faire faire l'exercice didactique. Sylvain disait :

mon objectif pédagogique ce n'était pas que le petit gars sache jouer au basket. À partir de là, c'est plus humain que théorique. À l'intérieur de notre pédagogie, il y a un gros aspect humain. Ce n'est pas une chaîne de montage et tu ne peux pas prévoir toute ta journée quand tu te lèves. [...] Il y a toujours une manière de faire plus appropriée.

Devant la situation discriminatoire, Sylvain a dépassé l'unique fait de transmettre des notions de basketball et a choisi de mettre de l'avant la valeur d'égalité entre les hommes et les femmes. Il a favorisé un enseignement de valeurs qu'il considère socialement justes. Il a fait savoir au jeune qu': « ici, tout le monde joue ensemble ». Cet énoncé met aussi en relief l'importance qu'il accorde à l'adaptation de son approche à l'unicité de chaque jeune. De plus, l'adaptation pédagogique ne se fait pas uniquement à l'égard du contenu, mais de ce qui est exigé aux jeunes. Émile croit que la différenciation pédagogique est une question importante.

Avoir des objectifs différents en fonction de la capacité de l'élève. Un élève que je vais mieux connaître au niveau culturel, je crois qu'un peu inconsciemment mes exigences vont diminuer parce que ça m'impressionne. Un élève du Kirghizstan ça m'impressionne. L'élève a fait du chemin et sa famille a fait énormément pour avoir l'éducation qu'elle a. Donc, je vais peut-être être plus compréhensif.

Émile est donc occasionnellement amené à revoir ses exigences lorsque les élèves sont issus d'immigration récente. Ici, il est important de signaler que les enseignants ne se considèrent pas comme les uniques responsables de la réussite des élèves. Ces jeunes doivent aussi s'investir dans leur propre parcours scolaire. Cette dernière section de l'action est consacrée cette l'inclusion des jeunes dans la vie scolaire.

4.3.6.5 Action : impliquer les jeunes

Comme mentionné dans la section subséquente, rapprocher la matière de ce que les jeunes aiment est profitable. Au-delà de trouver une manière de rendre le contenu pédagogique captivant pour les jeunes, les enseignants les font participer. Ils posent des actions pour les engager, eux aussi, dans leur éducation. Émile, qui enseigne l'éducation physique, inclut les jeunes dans l'explication des sports étrangers. L'exemple du cricket en est un éloquent :

Chaque année, ajouter un ou deux sports ça fait une différence à plus long terme. Je trouve que c'est approprié pour ce milieu-là parce que des fois comme le cricket, certains Indiens vont être bons en cricket et vont m'aider à enseigner. C'est super et trippant. Ça donne aussi des petits moments de gloire à certains élèves qui des fois ne l'ont pas à d'autres moments.

De cette manière, il invite les élèves à enseigner avec lui. Valoriser les jeunes à travers des activités semble enrichissant. Aussi, Émile organise ses activités pour amener les jeunes à développer une soif d'apprendre. Cet enseignant nous partageait qu'il expérimente le football australien, que peu d'élèves connaissent pour éveiller leur curiosité et créer des moments d'échanges interculturels fertiles. Pour sa part, Jacinthe

croit qu'il est intéressant de prendre des engagements avec les élèves lorsqu'il y a des conflits. Ses actions pédagogiques sont donc orientées de manière à ce que les jeunes contribuent à la résolution de problèmes.

Quand il y a de gros conflits (ça n'arrive pas souvent), on met les élèves sous contrat. On demande qu'est-ce qu'ils s'engagent à faire pour que ça ne se reproduise plus. Et s'ils ne respectent pas le contrat, ils savent quelles sont les conséquences [...]. Il faut les impliquer dans le processus. Donner une conséquence sans parler du problème, ça ne marche pas. Mais ça, c'est valide pas juste avec les jeunes d'autres cultures. [...]. J'aime mieux parler directement à l'élève et prendre des engagements avec lui.

Qui plus est, Catherine tente de faire émerger de prises de conscience aux élèves, c'est-à-dire qu'elle essaie de stimuler des réflexions à travers la matière qu'elle enseigne.

D'amener le jeune à avoir une prise de conscience sur des réalités qui, autrement, il n'aurait peut-être pas pensé, [...] leur permettre de découvrir ces choses-là par eux-mêmes, des réflexions qui viennent d'eux. Les amener à se mettre dans la peau de l'autre.

Catherine encourage donc les jeunes à développer leur empathie à travers ses actions pédagogiques. Par ailleurs, Jacinthe inclut dans ses cours des activités faisant en sorte que les élèves découvrent d'autres modes de vie. Sans compter qu'elle les amène à comparer avec ce qu'eux connaissent.

Les élèves lisaient et allaient chercher le mode de vie des personnages du livre et à la fin du projet ils devaient en discuter et faire un lien avec ce qu'ils vivent ici et avec ce que leurs parents ont vécu ailleurs. Et après on en parlait en grande plénière et c'était vraiment intéressant ce qui est ressorti. Et le but c'est de faire prendre conscience aux élèves de leurs nombrils. Ça fait du bien des fois d'enlever la petite mousse qu'il y a dedans et aller voir ailleurs. Et c'est intéressant parce que ça permet aussi aux élèves de se repositionner. De revaloriser leur culture d'origine aussi.

De tels exercices permettent aux élèves de s'ouvrir au monde.

Somme tout, on peut dégager que les participants, à travers leurs actions, essaient d'inculquer à leurs élèves la curiosité, la décentration, l'ouverture à l'Autre et l'engagement. Les actions des enseignants à l'égard de l'interculturel sont cohérentes avec ce qu'ils souhaitent transmettre aux jeunes. Enseigner dans la diversité c'est aussi enseigner la diversité. Certes, on constate dans cette section que la pratique enseignante met de l'avant une responsabilité à l'égard de l'Autre. Cela va de pair avec le modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) qui suggère un agir bienveillant et juste. Voici un tableau récapitulatif des postures et des stratégies concluantes pour les participants rencontrés. Ces dernières pourront servir d'inspiration pour le perfectionnement de la pratique des enseignants qui souhaitent améliorer leur pratique.

Tableau 5. Postures et stratégies pour la pratique enseignante en milieux interculturels

DIMENSIONS DE SORRELLS (2013)	POSTURES ET STRATÉGIES DES ENSEIGNANTS
Questionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Chercher à connaître l'Autre sans jugement • Apprendre à connaître les parents des jeunes • Collaborer avec d'autres professionnels • Montrer de l'intérêt pour les élèves • Prendre le temps de s'attarder aux différences
Cadrage	<ul style="list-style-type: none"> • Considérer d'autres différences (statut social, genre, âge, etc.) • Se connaître soi-même (valeurs, normes, etc.)
Positionnement	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des dynamiques d'exclusion • Se repositionner afin de réduire les rapports de pouvoir
Dialogue	<ul style="list-style-type: none"> • Reconnaître les différences (personnelles, culturelles et d'apprentissages) • Être respectueux, curieux et ouvert à l'égard de l'Autre • Se mettre dans la peau de l'Autre • Identifier les obstacles dans la communication • Trouver un équilibre entre l'universalisme et le différentialisme • Créer un lien de confiance avec l'Autre

Réflexion	<ul style="list-style-type: none"> . Puiser dans des contre-exemples pour déconstruire ses préjugés . Prendre du recul pour réfléchir sur ses actions et les améliorer . Renouveler nos perceptions de l'Autre
Actions	<ul style="list-style-type: none"> . Varier les approches pédagogiques . Utiliser l'humour pour désamorcer les tensions . Discuter des différentes visions du monde . Associer la matière à des points de repère pour les élèves . S'investir personnellement dans la relation . Responsabiliser les jeunes face à leurs propres apprentissages

Pour conclure, ce chapitre de l'analyse des résultats présente l'essentiel du contenu des entrevues réalisées. D'abord, nous avons brièvement présenté un aperçu de l'école dans laquelle la recherche a été effectuée. Ce dernier permet de comprendre le contexte dans lequel s'inscrit le travail des enseignants rencontrés. Nous avons aussi exposé les récits des sept participants. Leurs vécus, généreux d'expériences, nous offrent un éventail de manières d'agir en milieu interculturel. Nous nous sommes intéressés tant à leurs expériences personnelles que professionnelles et c'est ce qui a permis de comprendre davantage l'incidence de leur parcours de vie sur le développement leur praxis interculturelle. Ensuite, les discussions avec les participants nous ont informés sur leurs points de vue concernant trois concepts clés: l'enseignement, l'éducation interculturelle et la « culture québécoise ». À ces différentes visions, s'est ajoutée l'analyse de la praxis interculturelle des enseignants selon le modèle de Sorrells (2013). Les six dimensions repérées dans le quotidien des enseignants de la recherche sont des conditions à la praxis interculturelle interdépendantes et se réalisent en même temps. On retrouve à travers leur pratique un désir de connaître l'Autre, une capacité à changer de cadre de référence et à être conscient du sien, une considération de leur position, une relation intersubjective performative, une aptitude à réfléchir sur leurs propres actions et une mise en action socialement responsable. Pour tout dire, la praxis interculturelle des enseignants du secondaire tend à respecter des fondements éthiques et socialement responsables. Le prochain chapitre est celui d'interprétation et il vise à expliciter les grandes lignes de notre recherche, et ce, en lien avec le cadre théorique.

5. INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre présente une interprétation des résultats de la recherche visant à exposer ce qu'on peut retenir de cette dernière. D'abord, nous mettons de l'avant les apports de Sorrells (2013) dans la pratique des enseignants. Puis, nous argumentons que la rencontre de l'Autre est une expérience transformative. Six types d'expérience sont présentés. De plus, deux arguments principaux sur la communication interculturelle ressortent : la dimension éthique peut être envisagée comme le fondement du rapport d'altérité et la relation interculturelle renferme des élucidations permettant d'améliorer la pratique. C'est à travers les prochaines sections que nous tentons de répondre à nos objectifs de recherche, c'est-à-dire définir la pratique interculturelle des enseignants, identifier les expériences biographiques permettant le développement de leur pratique interculturelle ainsi qu'analyser les retombées des expériences de communication interculturelle pour la profession d'enseignant. Dès lors, l'expérience, l'éthique de l'altérité et le rapport à l'Autre servent de fil d'Ariane à ce chapitre.

5.1 Les apports de Sorrells (2013)

L'analyse des récits de pratique professionnelle des participants en fonction de la praxis interculturelle de Sorrells (2013) démontre que ce modèle critique de la communication interculturelle trouve sa pertinence dans le travail des enseignants. On constate non seulement que les enseignants mobilisent les six dimensions de la praxis interculturelle au quotidien, mais que les actions qu'ils posent sont cohérentes avec le modèle de Sorrells (2013). Un des éléments inédits à mentionner en rapport avec la dimension action est qu'elle peut être comprise comme découlant minimalement d'une des cinq autres dimensions et comme une résultante. C'est ce que nous souhaitons souligner en relevant les actions que les enseignants considèrent concluantes, c'est-à-dire créer du commun, collaborer, discuter, « mettre du sien », adapter le matériel pédagogique et

impliquer les élèves, et ce, en fonction des cinq autres dimensions de la praxis interculturelle de Sorrells (2013). Dans cette section, nous exemplifions chaque dimension de Sorrells (2013) se traduisant en action dans la pratique des enseignants et précisons leurs liens avec les autres dimensions lorsque cela s'applique. Par ailleurs, la recherche confirme que les dimensions se nourrissent entre elles. Cela signifie que la mobilisation d'une d'entre elles peut contribuer à la réalisation d'une autre. Le fait que les dimensions se développent en interaction est donc digne d'intérêt.

Examinons d'abord, le questionnement, c'est-à-dire le désir de connaître l'Autre et de se mettre en posture d'apprenant par rapport à lui. Découvrir l'Autre en allant chercher des informations auprès de collègues, des parents et des jeunes est une forme d'action. Il y a un mouvement d'« aller vers » issu d'une volonté. Le questionnement exemplifié avec les actions des enseignants recensées amène entre autres la collaboration. Les échanges entre professionnels sont constructifs puisqu'on y partage différentes interprétations d'une même situation. Les compréhensions de chacun additionnées entre elles sont complémentaires et offrent des pistes d'interventions. De plus, discuter avec les élèves et leurs parents a été de nombreuses fois soulevé pour réduire les incompréhensions liées à la culture. Par exemple, Émile discutait pour voir comment les parents musulmans appréhendaient le ramadan. Quand l'Autre exprime qui il est et sa vision du monde, il est plus facile de l'appréhender. Les tensions pouvant être provoquées par les différences se voient amoindries. Il ne peut donc pas y avoir de questionnement sans une considération intersubjective dans laquelle on considère le caractère unique de l'Autre. Catherine montrait aussi comment chercher à comprendre l'Autre et changer de regard l'a amenée à mieux évaluer certaines situations.

Mon expérience de vie en générale, ça m'amène à une question que tu m'as posée et je me souviens que je t'avais répondu que ça prend un désir, un intérêt pour l'Autre. Je pense que j'ajouterais à ça qu'il faut changer de point de référence des fois. Qu'il faut se poser des questions. Je pense que c'est important quand on a un travail qui implique une relation avec

d'autres, qu'on soit ouvert à apprendre, qu'on ait le désir d'apprendre, de comprendre qu'une situation peut avoir plusieurs angles.

On perçoit également dans cet extrait un lien entre son expérience de vie, le questionnement et le cadrage. La complémentarité de ces dimensions est claire.

Ensuite, rappelons que le cadrage correspond à prendre conscience des cadres de référence avec lesquels la réalité - tant la sienne que celle de l'Autre - est interprétée. Nous avançons que cette dimension correspond aussi à poser des actions qui les prennent en considération. Pour que le cadrage se transforme en action aidante pour les élèves, la dimension réflexion est aussi de mise. Cela est nécessaire, par exemple, pour réussir à adapter le matériel pédagogique en fonction des besoins des élèves. En rattachant la matière à des personnages connus venant de plusieurs endroits dans le monde, les enseignants prenaient en compte les différents cadres de référence de leurs élèves. L'utilisation de tableaux interactifs est un autre exemple éloquent dans lequel les enseignants, connaissant le niveau de français de leurs élèves, peuvent réussir à communiquer autrement, en concevant de nouveaux jalons.

Puis, le positionnement est opportun quand il se manifeste en action puisqu'il contribue à équilibrer les relations d'exclusion. Il ne s'agit donc pas uniquement de constater les enjeux de pouvoir, mais de les basculer. En effet, les enseignants sont des acteurs de changement des relations de domination en accommodant les élèves lors des examens, en faisant des compromis lors de leurs célébrations traditionnelles ou encore en démontrant qu'ils ne sont pas racistes (pour les enseignants d'« origine québécoise »). Également, il nous paraît important de mentionner que l'écart entre le « nous » et le « eux », est exacerbé par les élèves à l'égard des enseignants d'« origine québécoise ». Sylvain, Émile et Catherine tentent donc de réduire l'écart en démontrant qu'ils ne sont pas racistes et en s'efforçant de rester conscients de leurs préjugés. Il a été mentionné par les participants que d'avoir une conscience de soi ainsi que des rapports de pouvoir

involontaires inhérents à la relation servaient à neutraliser ces impressions. Dès lors, les participants prennent acte du rapport de force et tentent de le renverser. Aussi, le travail des enseignants s'inscrit dans la culture de l'école. Cette dernière porte non seulement les valeurs de la société québécoise, mais aussi celles d'inclusion en adéquation avec la *Politique d'intégration et d'éducation interculturelle* (1998). Les propos des enseignants confirment ce qui a été relevé dans la recension des écrits en ce qui a trait à l'éducation interculturelle, c'est-à-dire qu'elle doit viser un meilleur vivre-ensemble et la création d'une société commune. Cette même politique stipulait également la nécessité d'un corps enseignant représentatif de la démographie. Sans qu'il soit proportionnel à la diversité chez les élèves, notre échantillon témoignait d'une présence d'enseignants eux aussi issus de l'immigration. De plus, par ses activités interculturelles qui sortent du carcan folklorique, les ajustements que la direction autorise à l'égard de la langue française et la prévention de la discrimination à travers la charte du respect, l'école montre des initiatives inclusives. Le travail des enseignants se positionne donc dans un établissement scolaire qui a à cœur la prise en compte de la diversité et l'intégration des jeunes issus de la diversité.

Pour ce qui est de la dimension dialogue, il constitue une action en soi, mais participe en plus à un processus actif de construction identitaire des deux personnes interagissant. La rencontre de l'Autre est un acte qui se réalise dans le moment présent et qui nécessite une manière d'être, une conduite intentionnelle. Le dialogue est nécessaire pour « mettre du sien ». Simplement en montrant leur personnalité aux jeunes, les enseignants contribuent à la relation éducative. Dans quelques récits, on constate que plus ils se dévoilent, plus les jeunes paraissent à l'aise. La relation intersubjective qui caractérise le dialogue est donc essentielle pour créer du commun entre les enseignants et les élèves et surtout pour établir une relation de confiance. C'est en partageant préalablement un monde commun et en produisant des points de repère qu'il s'avère ensuite plus facile pour les enseignants de transmettre la matière. Pour se

faire, les enseignants doivent également considérer les référents des jeunes. Le cadrage est donc, encore ici, actif. Qui plus est, l'importance que les enseignants accordent à l'implication des élèves dans leurs études illustre aussi que la relation éducative est réciproque. L'éducation interculturelle n'implique pas un enseignement unidirectionnel dans lequel l'élève absorbe la matière sans que l'enseignant ne considère ses intérêts et son identité. L'élève doit se montrer disponible à apprendre et mettre son grain de sel pour que la relation soit fleurissante. Qui plus est, Adriana qui enseigne en classe d'accueil, a spécifié que la dimension affective de la relation est considérable avec les élèves qui sont nouvellement arrivés au Québec étant donné la perte de référents : « Pouvoir dire quelques mots dans sa langue ou connaître un personnage lié à sa culture (président, acteur), n'importe quoi qui peut le faire sourire. Des choses qui leur disent que je ne suis pas qu'une enseignante ». Ces mots mettent en lumière son rôle qui, selon elle, dépasse celui de l'enseignement. C'est aussi ce que Potvin *et al.* (2010) suggéraient, c'est-à-dire que l'intégration scolaire et sociale des élèves d'origines culturelles différentes passe par la relation enseignant-élève.

Finalement, la dimension réflexion nécessite une impulsion qui pousse non seulement à s'interroger constamment, mais à en faire profiter l'Autre à travers ses propres comportements. Une fois de plus, on note l'imbrication d'autres dimensions de la praxis interculturelle dans la réflexion puisqu'elle participe aux questionnements, aux recadrages, aux repositionnements, tout en ayant comme objet principal : l'action. Qu'il s'agisse de déconstruire les préjugés, de comprendre la place de la culture dans l'intervention auprès d'un jeune ou encore de la portée de leurs actions, les enseignants adoptent une pratique réflexive qui permet de faire évoluer leurs relations pédagogiques puisqu'elle est le point d'émergence de nouveaux savoirs (Schön, 1994). Les enseignants trouvent, dans leurs expériences, des pistes d'intervention. En effet, une pratique réflexive révèle de l'*habitus*, ce réservoir de perceptions, d'interprétations et d'analyses qui mènent à une action (Perrenoud, 1993 dans Paquay *et al.*, 2001). Si on

se réfère à l'*habitus*, les expériences de rencontre de l'Autre viendraient nourrir les réflexes, l'intuition ainsi que les actions des enseignants. La réflexion est au cœur de leur pratique puisqu'elle permet de s'ajuster lorsqu'une intervention ne fonctionne pas.

Enfin, le chevauchement des dimensions de la praxis interculturelle (Sorrells, 2013) est indéniable. Ces dernières s'alimentent de l'expérience si les enseignants exercent une pratique réflexive. Tout comme la pratique regorge d'indices renseignant sur la manière de la perfectionner, des réponses pour améliorer la communication interculturelle se trouvent dans l'expérimentation de celle-ci.

5.1.1 Le développement d'une pratique interculturelle à travers la relation

Comme le mentionnait Mellouki (2004), l'enseignement est une action de communication. Comme vu précédemment, en contexte interculturel, la communication se caractérise par la rencontre entre individus porteurs de cultures différentes (Hall, Porter et Samovar dans Stoiciu, 2011) dans laquelle les individus sont des acteurs de communication établissant une relation (Hsab et Stoiciu, 2011). Cette manière de voir l'interculturel concorde avec les propos des enseignants et plus particulièrement, puisqu'ils ont nommé la nécessiter d'établir un lien avec l'Autre.

Au-delà de la matière transmise, la relation entre l'enseignant et l'élève compte pour beaucoup. À cet égard, il nous apparaît important de mentionner que la relation interculturelle se révèle comme une forme de relation interpersonnelle. Des différences entre les individus marquent toutes relations et la « culture » est une différence à considérer au même titre que d'autres telles que le genre, le statut social, le vécu, la religion, la représentation des relations entre les hommes et les femmes, etc. La majorité des enseignants ne croient pas que les différences culturelles doivent être traitées autrement que les autres composantes identitaires des élèves. C'est la relation

qui permet de découvrir ces diverses caractéristiques. Pour Buber (1969), la rencontre est un acte immédiat qui implique une présence ainsi que la décision de se tourner vers autrui. Selon cet auteur, toute relation est réciprocité. C'est dans cet acte de la rencontre que l'Autre est affirmée et connu dans son unicité et dans son entièreté (Buber, 1969). Or, on remarque avec clarté une source inestimable d'indications à l'intérieur des interactions entre deux personnes permettant d'améliorer les rapports. C'est l'argument que nous avançons ici. Il existe une panoplie de parties invisibles qui constituent l'Autre et ce n'est qu'à travers la relation qu'on peut les découvrir. Même si certaines caractéristiques évidentes peuvent renseigner sur l'identité telles que la couleur de la peau, le port d'un signe religieux, le genre encore ou la langue parlée, ces dernières n'indiquent pas comment la personne perçoit sa propre identité. Ainsi, si les enseignants s'y intéressent, la relation interculturelle peut devenir un dispositif qui renseigne à la fois sur soi, sur leurs élèves et sur les gestes à poser pour favoriser l'harmonie. Ainsi, la communication permet de construire un monde partagé, et ce, grâce à une relation interculturelle réciproque.

Dans la prochaine section, nous soulignons l'intérêt d'observer le rapport au temps dans la progression de la pratique enseignante ainsi que les différents niveaux d'engagement dans la relation à l'Autre.

5.1.2 Continuum temporel et mobilisation de soi

Les expériences vécues par les enseignants semblent s'inscrire dans un continuum temporel, c'est-à-dire qu'il y a une interdépendance entre le passé, le présent et le futur. En effet, il est soulevé dans les récits qu'un réel perfectionnement professionnel peut être occasionné par les expériences passées. Il est important d'évoquer que les expériences des enseignants sont réinvesties dans la pratique relativement à la façon d'entrer en relation avec les jeunes. Le moindre qu'on puisse dire est que la prise en compte de la diversité culturelle dans la pratique des enseignants est représentée par

les ajustements quotidiens qu'ils font pour inclure les élèves, et ce, en s'inspirant des situations passées. Comme les enseignants l'ont mentionné, cela prend un certain temps. La littérature concernant les conditions de travail des enseignants est donc confirmée. La complexification de leur tâche est incontestable et il semble que des ressources doivent être mobilisées pour qu'ils ne se retrouvent pas devant un dilemme : prioriser la prise en compte de la diversité ou le contenu didactique qu'ils doivent transmettre. La quotidienneté des enseignants est marquée non seulement par un manque de temps, mais aussi par la nécessité d'inclure les acquis du passé pour agir le plus adéquatement possible. Selon certains, des qualités telles que l'ouverture seraient acquises dès le jeune âge. Ainsi, les enseignants trouvent également à l'intérieur d'eux et de leur vie passée, des ressources pour intervenir auprès des jeunes. Jacinthe croit que la formation continue liée à l'interculturel est inutile s'il n'y a pas de contacts préalables avec la diversité. Certains atouts doivent être construits en amont.

[S]i le Bac n'a pas réussi à t'ouvrir l'esprit, ce n'est pas une conférence qui va le faire. C'est ton vécu, ton parcours [...] C'est la famille qui va ouvrir l'esprit aux jeunes. Ça s'apprend de la naissance jusqu'à la pratique de ton métier. Tu vas rencontrer des expériences qui vont te l'ouvrir ton esprit.

Ainsi, on en retient qu'une consolidation des apprentissages issus des expériences passées importe pour la pratique actuelle qui elle, forge la pratique future.

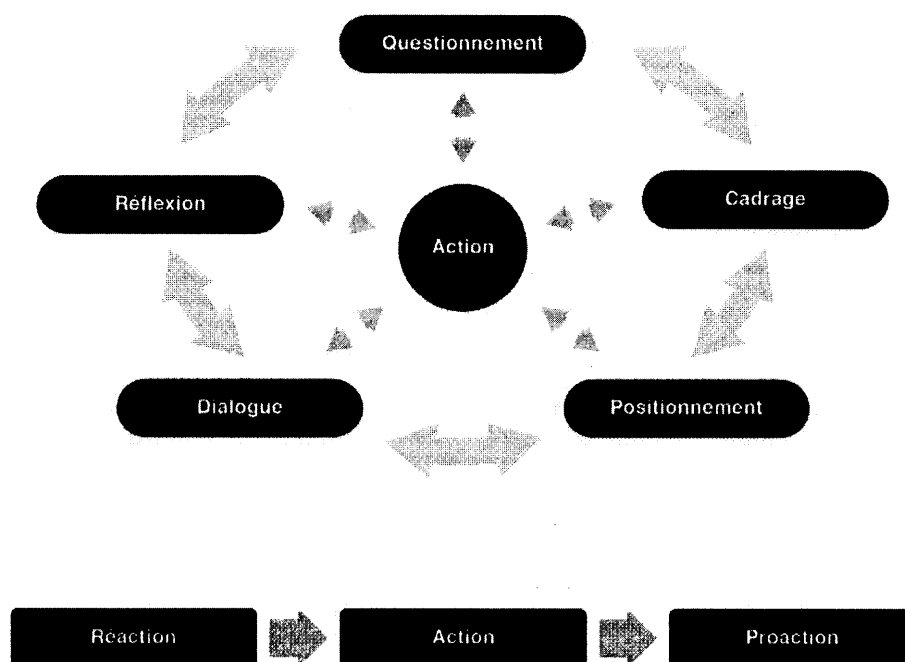
De même, il apparaît que les actions interculturelles des enseignants sont caractérisées par une évolution qui sous-tend différents degrés de mobilisation de soi : la réaction, l'action et la proaction. Autrement dit, face à l'altérité, il y aurait trois manières de se mettre en action. D'abord, l'expérimentation de la différence peut provoquer une **réaction**, un changement. Les nouvelles expériences interculturelles déstabilisent et la réaction est une façon de répondre à des éléments perturbateurs de la zone de confort. Les différences culturelles font réagir et transforment, mais cette manière de se mettre en action est plus passive, car elle est encaissée. Ce degré de mobilisation de soi se

déroulerait davantage au niveau des émotions ou encore de la réflexion. Puis, il semble clair que l'**action**, dans l'« ici et maintenant », est importante pour une bonne gestion de la diversité. C'est d'ailleurs là que se trouve l'*habitus*, c'est-à-dire toutes les actions considérées comme spontanées régies par la trajectoire ultérieure des enseignants et des contraintes sociétales. L'action se situe davantage dans les gestes quotidiens qui construisent la pratique au fil du temps. Elle serait donc la plupart du temps non consciente. Par contre, lorsqu'une réflexion engagée est réalisée devant une situation interculturelle afin que le comportement qui en résulte réponde à l'éthique de l'altérité, il s'agit de **proaction**. Les enseignants sont proactifs lorsque leurs interventions dépassent la réaction et l'action, en planifiant et en organisant des actions socialement responsables qui visent un renversement des inégalités. Il y a une dimension intentionnelle dans laquelle on doit se mobiliser pour aller à la rencontre de l'Autre et prendre dûment en compte la diversité culturelle. À notre sens, la proactivité est l'élément du continuum qui a le plus d'influence et de portée. L'enseignement en contexte interculturel est donc une intégration des apprentissages passés dans des situations présentes en considérant les besoins quotidiens des jeunes, et ce, dans le but d'améliorer le futur. On peut ainsi dire que la pratique des enseignants comporte l'*altérité en acte* (Audet, 2006) contenant une dimension expérientielle dans laquelle l'agir se nourrit du passé. Adriana disait : « juste en Roumanie ou juste au Québec, j'aurais pu être une bonne enseignante. Mais avoir fait les deux je trouve que ça m'a donné un plus. À quel niveau? Je ne sais pas. Ce sont plutôt des petites choses accumulées ». Pour Jacinthe, Émile et Catherine, cela peut réduire le sentiment de stress lié à l'inconnu et augmenter le sentiment de compétence. Ces derniers constats vont de pair avec les travaux de Steinbach (2012), de Klak et Martin (2003) et de Kolb (1984) qui, à leurs façons prônent l'expérience comme vecteur de compétence.

La figure qui suit est le modèle de la praxis interculturelle Sorrells (2013) agrémenté. Nous y avons fait deux ajouts : l'action se retrouve au centre du modèle comme

dimension prééminente et les trois manières de se mettre en action – réaction, action, proaction – sont mises de l’avant. Cette addition rend compte de l’importance de la proactivité dans la prise en compte de la diversité culturelle.

Figure 1. Modèle de la praxis interculturelle (inspirée de Sorrells, 2013)



Ici, il semble nécessaire de rappeler que ce modèle en est un de communication interculturelle. C’est à travers la communication interculturelle que les différentes conditions d’accès à la praxis interculturelle sont envisageables. Ainsi, il apparaît que si un enseignant accorde de l’importance à la dimension communicationnelle de sa pratique professionnelle, celle-ci peut se voir perfectionnée. Comme mentionné précédemment, le modèle de Sorrells (2013) sous-tend une communication interculturelle socialement responsable. Les enseignants qui exercent une praxis interculturelle contribuent à une éthique de l’altérité puisqu’ils s’engagent dans une pratique réflexive fondée sur la dialectique entre l’égalité et la différence (Ogay et

Edelmann, 2011). C'est ce qui nous mène à approfondir cet élément de leur pratique complétant le modèle de Sorrells (2013).

5.2 L'éthique de l'altérité: le berceau de la relation pédagogique interculturelle

On remarque dans la pratique des enseignants des fondements éthiques. Malgré qu'ils soient sous-entendus dans le modèle de la praxis interculturelle de Sorrells (2013), nous considérons important d'élaborer sur l'éthique de l'altérité présente dans la pratique des enseignants puisqu'elle est plus large que l'action socialement responsable et engage une éthique plus approfondie. Cette dernière semble guider leur manière d'approcher l'Autre. Par leur souci de prendre en compte la diversité et de bien nommer la différence, les enseignants démontrent des questionnements éthiques. Sans nécessairement que leurs attitudes ne soient liées à l'interculturel, on note dans leur travail l'importance de la reconnaissance, du respect, de l'équité, de l'égalité et de l'ouverture. Ce sont d'ailleurs des valeurs qui ont été énoncées par les enseignants lorsque nous leur avons demandé de définir l'éducation interculturelle et qui occupent une place importante dans leur pratique. Toutes ces qualités s'inscrivent dans l'éthique de l'altérité avancée par Abdallah-Preteille (1999). Nous y ajoutons que l'Autre peut tout autant avoir les mêmes origines culturelles. Cette éthique de l'altérité, qui soutient la relation interculturelle, s'applique à toutes relations humaines.

Dans les propos des enseignants, on note avec évidence la tension entre l'universalisme et le différentialisme quand ils disent qu'il faut aborder les jeunes de la même façon, peu importe de quel pays ils viennent, mais qu'il faut aussi s'attarder aux besoins de chacun. Kamélia disait, à ce propos, que les différences des élèves se ressemblent. Les enjeux vécus par les élèves sont semblables même s'ils ont des appartenances culturelles différentes. Abdallah-Preteille (1997) avançait que : « La reconnaissance des différences ne doit pas conduire à l'abandon du principe d'universalité, d'où la

recherche permanente d'un équilibre entre ces deux pôles » (p. 129). Pour cette auteure, c'est l'équilibre entre la particularité des situations interculturelles et l'universalité des valeurs qui caractérisent l'éthique de l'altérité. Il est important ici de soulever l'importance d'envisager la différence comme n'étant pas uniquement liée à la culture, mais aux particularités propres à chaque jeune. Ce sont les individualités qui sont mises de l'avant. On pourrait ainsi dire que la pratique des enseignants va dans le même sens que les propos de Camilleri (1989) avançant que les individus sont porteurs d'une culture et non des représentants de celle-ci. Comme le disait également Cuche (1996), la culture est un système dynamique plus ou moins cohérent et plus ou moins homogène. Il y a des interstices auxquels il faut accorder de l'importance.

Certes, on peut affirmer que les participants relativisent les origines culturelles en mettant de l'avant d'autres particularités et en recontextualisent leurs jeunes. Notamment, Catherine et Émile parlaient de la classe sociale comme une différence fondamentale à considérer. Par exemple, le fait que certains enfants ne mangent pas avant d'arriver à l'école ou encore qu'ils ne peuvent pas se concentrer parce qu'ils doivent travailler à l'extérieur de l'école sont des facteurs qui prennent une place importante dans l'attention portée aux élèves. On note ici un paradoxe en ce qui a trait à la distinction du culturel et du personnel. Notamment parce qu'on revendique l'importance de considérer la composante culturelle de l'identité des jeunes comme une partie parmi d'autres, mais on mentionne aussi qu'il est important de dissocier la culture du jeune de sa personnalité. C'est comme s'il fallait circonscrire le rôle de la culture dans l'identité du jeune tout en n'en faisant pas une priorité. Avec la mondialisation, les appartenances culturelles sont de plus en plus caduques étant donné l'hybridation des cultures. Beaucoup d'élèves sont nés au Québec et partagent les mêmes référents que leurs camarades malgré que leurs parents portent des origines culturelles différentes. Ainsi, il apparaît que les enseignants penchent davantage vers

un universalisme qu'un différentialisme et si différentialisme il y a, il est plus lié aux situations individuelles qu'aux conceptions généralisantes de la culture.

En outre, dans l'éthique de l'altérité, il est essentiel d'appréhender l'Autre comme un être changeant. Notamment, la racine *alter* est associée à des changements d'état (Jodelet, 2005). Constaté que l'Autre est en constante évolution s'inscrit aussi dans une démarche éthique. Il est donc nécessaire pour les enseignants de laisser les élèves se définir eux-mêmes. Cet élément de leur pratique peut être associé au tempérament herméneutique (Steinbach, 2012). En effet, reconnaître l'Autre comme égal et en construction constante, c'est reconnaître qu'il a ses propres manières de comprendre le monde. L'herméneutique met de l'avant l'importance de confirmer nos interprétations, mais surtout de rester ouvert à les revisiter. Cette philosophie de l'interprétation a pour objectif de partager une compréhension commune du monde (Gadamer dans Pickett et York, 2011) puisqu'il existe une myriade de façons de comprendre le monde. Il importe donc de mentionner que pour les enseignants de notre recherche, avoir un tempérament herméneutique est une condition de réussite à la transmission de la matière scolaire. Ils démontreraient un dévouement et un réel désir de comprendre les jeunes. Entrer dans le monde de l'Autre demande un effort. Comme Adriana le disait, « il n'y a pas de recette magique ». Alors, il faut prendre l'Autre comme il se présente, au jour le jour, et le découvrir dans un rapport authentique. En reconnaissant que l'Autre peut avoir une vision différente de la sienne, on le reconnaît dans son entièreté et cela fait preuve d'éthique. Comme nous avons pu voir en analysant la pratique interculturelle des enseignants, leurs actions telles qu'interpeler les jeunes et adapter leur communication sont socialement responsables puisqu'elles visent l'intégration et l'inclusion des jeunes issus de l'immigration. Lorsqu'elle est inclusive, on peut dire de la pratique professionnelle des enseignants qu'elle répond à des bases déontologiques et contribue à un meilleur vivre-ensemble. Selon Jeffrey (1999), la compétence éthique correspond à une capacité d'adopter une position morale et de reconnaître tous les individus, et ce,

quelles que soient leurs différences. L'éthique « nécessite des savoirs sur l'humain, les sociétés et les cultures pour mieux appréhender les problèmes de la morale qui peuvent émerger dans la classe » (Jeffrey, 1999 dans Ministère de l'éducation, 2001, p. 132). Sans conteste, il y a un rapport étroit avec la culture.

La dernière section de ce chapitre d'interprétation élabore différentes expériences vécues par les enseignants desquelles a découlé un perfectionnement de leur pratique.

5.3 La rencontre de l'Autre comme expérience transformatrice

Il a été possible de constater à travers les récits des enseignants que plusieurs expériences professionnelles et personnelles sont transformatives en ce qui regarde le rapport à l'Autre. On note des changements par rapport à soi, à l'Autre et à la relation entre soi et l'Autre provoqués par les expériences. Certaines sont constructives puisque des apprentissages en ont découlé. Dès lors, nous avons soulevé dans le vécu, des participants, six types d'expériences transformatrices : l'expérience « désamorçante », l'expérience « décentralisante », l'expérience « révélatrice », l'expérience « empathisante », l'expérience « instructive » et l'expérience « crédibilisante ». Ces différentes expériences proviennent de notre analyse. La typologie émerge de situations et d'incidents critiques expérimentés et racontés par les enseignants. Ici, il est important de comprendre que ces classifications ne sont pas mutuellement exclusives, c'est-à-dire qu'une même expérience peut inciter plusieurs types de transformations. Elles doivent être considérées pour leur potentiel transformateur et plus précisément pour les outils qu'elles procurent à la pratique. De même, il nous est impossible d'avancer que toutes les expériences sont transformatrices, mais nous avons observé parmi celles qui l'ont été pour les participants six différents apports nourrissant les rapports d'altérité.

5.3.1 L'expérience « désamorçante »

Ce type d'expérience permet de désamorcer les réticences que l'on peut avoir par rapport à l'Autre. Qu'il soit question de peur, de crainte ou de malaise, les expériences de cette catégorie freinent les appréhensions à l'égard de l'Autre. La plupart du temps, les expériences que les enseignants ont vécues avec des personnes issues de la diversité étaient positives. Il en résulte que les situations interculturelles subséquentes sont moins vertigineuses. La rencontre de l'Autre devient un terrain connu dans lequel il est plus confortable de naviguer. On retient également de l'expérience « désamorçante » qu'elle permet de réduire les préjugés et d'être plus ouvert. L'exemple soulevé par Kamélia en lien avec ses études en Algérie est intéressant.

[A]vec la montée de l'intégrisme, les filles ont commencé à se voiler, chose qui n'existait pas en Algérie. [...] Et les gars ont commencé à porter une longue barbe et une longue robe qu'on appelle une Gandoura. Quand j'allais à l'université, dans les amphithéâtres il y avait de ces gens-là et je les regardais comme des extraterrestres. J'avais l'impression qu'ils étaient différents. J'en avais peur un peu. [...] C'est le contact avec les gens, en parlant avec eux, en entendant les petites histoires qu'on réalise que non ils ne sont pas différents, qui ne sont pas méchants non plus.

La peur de l'Autre existait pour Kamélia avant qu'elle le côtoie. Le contact constant rend compte, selon elle et plusieurs autres enseignants, de l'universalité de l'être humain et réduit l'importance accordée à l'identité culturelle. La différence se voit dédramatisée puisque d'autres points communs sont valorisés. Par conséquent, il apparaît que plus les participants accumulaient des expériences interculturelles positives, plus les appréhensions à l'égard de l'Autre se réduisaient. C'est donc par l'addition des expériences que le désamorçage s'enclenche et que la diversité se normalise. Cette dernière catégorie va de pair avec la prochaine, l'expérience « décentralisante » puisque les deux entraînent la capacité de revisiter nos perceptions de l'Autre.

5.3.2 L'expérience « décentralisante »

Il s'agit de l'expérience à l'intérieur de laquelle une personne doit se plonger dans un autre monde – pensons aux voyages ou aux emplois à l'étranger – qui amène à développer la capacité de changer de perspective. Ce type d'expérience mène au processus de décentralisation à travers lequel les enseignants remettent en question leurs propres certitudes. À ce propos, l'expérience « décentralisante » n'est pas uniquement de changer de regard devant une situation interculturelle, mais de développer l'aptitude à le faire constamment. Elle permet de vivre plus facilement dans des contextes interculturels puisqu'une réceptivité aux différentes visions du monde s'y acquiert. On aperçoit donc l'élargissement de l'éventail des interprétations possibles devant une même situation interculturelle. Notamment, Jacinthe et Sylvain, qui exercent leur profession depuis plus de 20 ans, amenaient l'idée que la différence surprend moins lorsqu'on a été exposé à plusieurs paradigmes. Aujourd'hui, ils sont capables d'envisager plus facilement certains besoins des élèves, auxquels ils n'auraient pas pensé naturellement auparavant. Ainsi, plus les enseignants sont en contact avec de nouvelles perspectives d'une même réalité, plus ils sont en mesure de prévoir l'éventualité de s'y heurter et de s'y adapter. Ici, le lien avec le cadrage (Sorrells, 2013) est sans équivoque puisqu'une capacité de changer de cadre de référence en résulte. Ceci nous amène à aborder les révélations sur soi rattachées à la rencontre de l'Autre.

5.3.3 L'expérience « révélatrice »

Comme nous l'avons vu dans les autres parties du mémoire, la rencontre de l'Autre implique une relation intersubjective. En préface du livre de Buber (1969), Bachelard évoquait les propos de ce dernier sur la réciprocité entre deux personnes : « l'être rencontré se soucie de moi comme je me soucie de lui; il espère en moi comme j'espère en lui. Je le crée en tant que personne dans le temps même où il me crée en tant que

personne » (p. 29). Les deux personnes en interaction sont donc dépendantes l'une de l'autre et contribuent réciproquement à leur construction identitaire. Certains enseignants racontaient qu'à l'intérieur de la communication les identités se révèlent. À ce sujet, Nabil relatait que l'Autre, par un effet de miroir, nous renseigne sur nous-mêmes. De ce fait, ce type d'expérience réfère aux révélations identitaires que le contact avec autrui provoque. On note une négociation identitaire lorsque l'on s'engage dans de nouveaux environnements. Par ce que l'Autre est que nous ne sommes pas et par ce que l'Autre voit de nous et que nous ne voyons pas, l'expérimentation de la rencontre de l'Autre nous apprend sur notre identité. Ce type d'expérience se traduit dans les propos des enseignants comme la prise de conscience de valeurs ou de représentations de soi. Les études internationales, le stage à l'étranger, l'immigration et les relations amoureuses interculturelles sont des exemples de situations à travers lesquelles des valeurs et des normes surgissent. De ce point de vue, on peut nommer la révélation d'Émile par rapport à son désir de travailler en milieux interculturels ou encore les valeurs féministes de Catherine. De son côté, Kamélia a vécu un tiraillement identitaire dans lequel elle ne se définissait pas comme les Autres la voyaient. Finalement, Adriana a réalisé que son rapport avec les élèves était beaucoup plus hiérarchique que les enseignants d'« origine québécoise ». Ainsi, non seulement le vécu des enseignants forge leur identité, mais ce qui est différent les renseigne sur leur normalité. À ce type d'expérience s'ajoutent les événements du parcours de vie des participants permettant de mieux comprendre ce que peut éprouver leur prochain.

5.3.4 L'expérience « empathisante »

Plusieurs expériences vécues par les enseignants font en sorte qu'ils sont capables de s'imaginer ce que l'Autre peut ressentir. Sans être nécessairement identiques à celles qu'autrui peut vivre, ces expériences permettent d'être empathique. Encore ici, il n'est pas uniquement question d'expériences au cœur desquelles les enseignants ont vécu de l'empathie, mais ayant aussi permis de développer la capacité à devenir empathique

devant plusieurs situations. Le parcours migratoire, la parentalité, le fait d'avoir eu une enfance difficile ou encore le déménagement en sont des exemples. Dès lors, par le vécu des enseignants, se développe une meilleure posture pour se mettre à la place des élèves et de leurs parents. C'est pour eux une plus-value. C'est pourquoi les enseignants issus de l'immigration représentent une richesse pour l'école. La complémentarité des ressources offre aux élèves une expertise authentique. À l'inverse, Sylvain mentionnait la difficulté d'adopter une attitude empathique devant la pluralité des parcours des jeunes. Selon Boulanger et Lançon (2006), l'empathie s'exprime à travers la projection, l'identification et l'altruisme. Dans ces trois processus, il y a un rapport à soi à travers l'Autre et vice-versa. Il semble plus facile de comprendre ce que l'Autre peut vivre s'il est possible de faire des liens avec sa propre vie. On peut aussi dire que l'empathie est une tentative de comprendre l'Autre à l'aide de ses propres référents. Cela mène à penser que deux personnes partageant le même cadre de référence ont une plus grande capacité à être empathique l'un envers l'autre. Ceci évoque l'importance de développer la capacité à interpréter autrement qu'en fonction de ses propres référents pour pouvoir se mettre à la place d'autrui. Selon cette typologie, plus un individu vit différentes expériences (peu importe l'envergure de celles-ci), plus il serait capable d'empathiser puisqu'il peut établir davantage de liens avec sa propre vie. Bien entendu, il apparaît que la dimension affective à l'intérieure de la relation empathique n'est pas négligeable pour les enseignants. Partant de ce fait, une sensibilité naturelle doit être présente dans leur travail. Parallèlement, certaines épreuves font des enseignants des personnes en qui on a confiance. C'est de celles-ci dont nous discutons ici-bas.

5.3.5. L'expérience « crédibilisante »

Certaines expériences vécues par les participants leur donnent une crédibilité supplémentaire, c'est-à-dire que les élèves et les parents ont tendance à leur faire confiance, et ce, que ce soit sur la véracité de leur propos ou encore sur leurs intentions. Par exemple, étant passée par les différentes étapes qu'implique le processus

d'immigration, Adriana se sent plus à même de conseiller ses élèves ainsi que leurs parents et ces derniers accordent une grande valeur à ses recommandations. Elle est, en quelque sorte, devenue un modèle d'intégration à la société québécoise duquel les personnes immigrantes peuvent s'inspirer. Cette crédibilité acquise par certaines expériences peut se concrétiser par des mises en garde ou encore des suggestions, mais aussi par la démonstration d'une ouverture à l'Autre. Une autre manifestation d'expérience « crédibilisante » peut aussi se présenter par une généralisation des motivations d'une personne en se fiant à un seul moment non discriminatoire précis. En effet, pour Catherine, le fait d'avoir un mari qui vient du sud du Pacifique montre à ses élèves qu'elle est ouverte à la différence et peut neutraliser les accusations de racisme. Par sa relation amoureuse interculturelle, elle démontre qu'elle embrasse la diversité culturelle. Il est toutefois primordial de comprendre que ce n'est pas parce qu'on considère qu'une personne a plus de légitimité sur un thème tel que l'immigration, que les renseignements fournis et les actions posées sont irréprochables. Chaque expérience est unique. En outre, le prochain type d'expérience complète cette typologie et concerne les connaissances jaillissant de la rencontre de l'Autre.

5.3.6 L'expérience « instructive »

Ce type d'expérience renseigne sur l'Autre. L'apprentissage d'une autre langue, les études universitaires, l'enseignement au primaire, les voyages, la relation avec une mentore et l'accumulation d'expériences probantes illustrent clairement cette catégorie. Il s'agit donc d'expériences qui apprennent à reconnaître les différences, à comprendre comment l'Autre vit et à mieux l'appréhender. Les transformations en résultant se produisent davantage au niveau cognitif. Les apprentissages sur l'Autre qui s'ensuivent concernent notamment les normes sociales, les habitudes de vie, les croyances, les dynamiques entre les pays, les langues et les représentations sociales. Ce type d'expérience réduit les chocs que peut créer la différence. Ce qui est différent surprend et déstabilise alors moins. Ces connaissances peuvent servir, pour les

enseignants rencontrés, de point de départ pour créer une relation de confiance. Résulte également de ces expériences une panoplie d'actions pertinentes à poser. En effet, le passé nous indique quelles actions sont plus adéquates, c'est-à-dire qu'elles ont déjà été soumises à l'expérimentation. Cela se trouve en conformité avec les travaux de Schön (1994) qui, souvenons-nous, stipulait que les praticiens mobilisent leurs expériences pour définir un problème, le comprendre et agir de la bonne façon. Les propos de Catherine concordent avec cette affirmation lorsqu'elle nous parlait d'une situation difficile avec une élève qu'en rétrospective, elle aurait amorcée autrement :

peut-être que je l'aurais abordé plus tôt. Parce que ça c'était mon premier enseignement avec mon premier groupe à moi. J'aurais appelé la mère plus tôt. J'aurais abordé la situation autrement avant que ça arrive à ce point-là. [...] peu importe ce qu'on enseigne, on développe des meilleures approches envers nos élèves.

Cela démontre qu'au fil des années, Catherine est devenue plus outillée pour savoir comment se comporter, car elle bénéficie des expériences inefficaces comme tremplin.

Pour terminer cette section sur la rencontre de l'Autre comme expérience transformatrice, il est possible d'avancer que les enseignants ont vécu toutes sortes d'expériences qui ont porté fruit dans leur pratique. Qu'elles soient interculturelles ou non, les divers types d'expériences peuvent amener les enseignants à améliorer leur pratique. Les expériences représentent un terreau fertile pour percevoir les contraintes que peut impliquer l'interculturel. Ces six types d'expériences entérinent la stratégie des incidents critiques de Cohen-Emerique (1993) dans laquelle l'expérience déstabilisante est une opportunité d'apprentissage. À cela, nous y ajoutons que la superposition des expériences l'est aussi, c'est-à-dire que la pratique s'inscrit dans un continuum temporel dans lequel les enseignants sont amenés à réagir à la différence, à agir en fonction d'elle et à être proactif dans leur volonté de la considérer avec justesse. Nous aimerions clore cette section avec trois citations qui méritent d'être remarquées

quant au bienfondé d'inclure l'expérimentation de la relation avec l'Autre dans le curriculum des enseignants. Émile revendique des chocs culturels dans la formation, Kamélia croit qu'il faut actualiser le contenu des cours et Sylvain propose une activité théâtrale pour vivre l'interculturel. Voici leurs citations respectives :

Les problèmes interculturels sont imbriqués dans la pratique [...]. Enseigner uniquement au niveau théorique ça ne marche pas. Il faut vivre le choc et il faut être dans le milieu pour le vivre.

Parler de l'Holocauste c'est bien, mais c'est de l'histoire. Peut-être il faudrait montrer la réalité de maintenant. Il y a marge à améliorer ce cours. [...] Peut-être une visite dans une école multiethnique?

Toute l'expérience que j'ai, que je t'ai racontée, je ne peux pas la mettre dans une petite boîte et te la donner. Il faut que tu le vives [...]. Il devrait y avoir des situations fictives. Mettre un faux élève qui pète un plomb dans ta face. Du genre un groupe d'art dramatique au secondaire. Il faut être imaginatif. Mais c'est le genre de projets qui pourraient se faire.

Pour conclure ce chapitre d'interprétation, la communication interculturelle, démontrée à l'aide du modèle de la praxis interculturelle, est au cœur de la pratique des enseignants rencontrés. Les propos des participants nous permettent aussi d'affirmer que des fondements éthiques sous-tendent la relation pédagogique. Cela se perçoit par la façon d'aborder la différence et en considérant l'Autre comme un individu qui évolue dans le temps. Ce qui est ressorti avec le plus d'évidence des récits des enseignants en ce qui concerne la communication interculturelle est la nature apprenante de la relation à l'Autre et la réduction des zones inconnues qu'elle entraîne. Enfin, il nous apparaît intéressant de comprendre la pratique des enseignants comme intégratrice des expériences passées pour façonner le développement professionnel. Les expériences de communication interculturelle du parcours de vie professionnelle et personnelle des enseignants du secondaire contribuent au développement de la praxis interculturelle par le développement du rapport à l'Autre. Que ce soit parce que les expériences sont

« désamorçantes », « décentralisantes », « révélatrices », « empathisantes », « crédibilisante », « instructives », ou parce qu'elles sont accumulées, elles ont un potentiel enrichissant. Ce qu'on peut retenir de ce chapitre d'interprétation est que la rencontre de l'Autre, est une expérience qui forme à l'altérité.

CONCLUSION

L'immigration marque l'éducation au Québec par la diversité culturelle que les élèves et les enseignants amènent à l'école. Les défis liés aux différences culturelles dans les écoles concernent principalement la vision du monde et le niveau de maîtrise de la langue française. Cela se traduit dans la manière d'enseigner, dans le type d'activité pédagogique et dans la relation avec les parents des élèves. Devant ces constats, nous nous sommes intéressés à la pratique professionnelle des enseignants qui, face à cette réalité éducative complexe, ne sont pas nécessairement préparés concrètement. En effet, le travail des enseignants est laborieux puisque leur rôle s'élargit. Non seulement les enseignants ont une grande responsabilité à l'égard de l'éducation des jeunes, mais ils doivent aussi assurer l'intégration des jeunes issus de l'immigration. Pour cela, les enseignants revendiquent plus de ressources afin de pouvoir davantage s'attarder aux besoins des jeunes. L'insertion d'expériences interculturelles concrètes dans les programmes de formation universitaire à l'enseignement se révèle évidente pour mieux préparer les futurs enseignants à exercer leur profession en milieux scolaires interculturels. Ce constat est d'ailleurs cohérent avec les travaux de plusieurs auteurs (Steinbach, 2012; Larochelle *et al*, 2013; Cohen-Emerique, 1993; Audet, 2008; Abdallah-Preteille, 1999, Bartel-Radic, 2014).

Le principal énoncé que l'on peut affirmer avec ce mémoire est que la rencontre de l'Autre est une expérience transformatrice de la relation avec autrui. En nous penchant sur les récits de pratique professionnels de sept enseignants on peut retenir que de nombreuses expériences de leur vie professionnelle et personnelle se sont avérées enrichissantes en regard de la relation avec l'Autre. Qu'elles soient interculturelles ou non, plusieurs expériences vécues permettent de réduire la peur de l'Autre, de changer de perspective par rapport à notre conception du monde, de refléter des composantes de notre identité et d'apprendre. Il est aussi intéressant de mentionner que les

expériences ne doivent pas forcément être de grande envergure pour être porteuses d'apprentissages. L'itinéraire de chacun, parsemé d'histoires, nourrit les représentations que l'on se fait de l'Autre et notre manière d'entrer en relation avec lui. La rencontre de l'Autre implique un processus de socialisation à travers lequel les enseignants découvrent et intériorisent d'autres normes sociétales et d'autres valeurs. Parallèlement, expérimenter la rencontre de l'Autre permet de construire l'*habitus* des enseignants en ce qui a trait à la manière de communiquer avec lui. Forger l'*habitus* pourrait, selon nos résultats de recherche, faciliter la gestion de la diversité culturelle étant donné que la façon d'aborder l'Autre devient plus naturelle et intuitive. Les expériences significatives permettent de repérer les possibles obstacles pouvant entraver la communication. C'est d'ailleurs la raison pour laquelle les enseignants issus de l'immigration, ayant traversé des étapes semblables à celui des élèves qui arrivent d'un autre pays, représentent une ressource inestimable pour l'école. De plus, les lignes de conduite développées sont uniques à chaque enseignant puisqu'ils ont des parcours distincts et évoluent différemment. Puis, il importe de souligner que la majorité des apprentissages qui relèvent des expériences pourraient être applicables à n'importe quel domaine puisque l'incidence du parcours de vie des enseignants sur le développement de leur pratique en milieu interculturel est liée au rapport à l'Autre.

Nous avons aussi vu que des indices sur l'amélioration des relations interculturelles se trouvent dans la communication interculturelle. Pour optimiser les expériences, il importe d'en faire un objet de réflexion afin de découvrir ce qui fonctionne, ce qui ne fonctionne pas ainsi que ce qui aurait pu être fait autrement. C'est donc en adoptant une posture réflexive que la pratique interculturelle des enseignants peut s'enrichir. De cette manière, il nous apparaît fondamental que ces professionnels de l'éducation aient un espace pour confronter leurs idées et réfléchir à leur travail. La surcharge de ces derniers entraîne un manque de temps et donc de moindres possibilités de s'arrêter sur leurs actions et de les analyser. Pour être réceptifs à leurs environnements et travailler

en connivence avec les conditions d'accès à la praxis interculturelle (Sorrells, 2013), ils doivent être disponibles. Sans cela, se questionner, recadrer, se repositionner, dialoguer, réfléchir sur leurs actions et agir adéquatement devient plus ardu.

Ce concernant, la proaction est la manière de se mettre en action qui semble avoir les répercussions les plus positifs dans la pratique des enseignants. Cette dernière demande un effort supplémentaire pour renverser les iniquités. Si on réfère à notre cadre théorique, il relève de la responsabilité des personnes privilégiées de tenter de déjouer les systèmes oppressifs. Le positionnement amène une dimension éthique importante à travers laquelle on considère le poids des structures sociétales. De ce fait, être proactif est une solution pour les contourner. La relation entre les participants d'« origine québécoise » et les élèves issus de l'immigration nous a indiqué que les enseignants ne sont pas neutres. Des représentations construites par le passé de chacun influencent la perception de l'Autre. Certains enseignants doivent ainsi signifier qu'ils sont impartiaux. Sans cela, des accusations liées au racisme peuvent survenir. La proactivité des enseignants ayant participé à la recherche est aussi observable par leur ambition à ajuster le matériel pédagogique afin de susciter l'intérêt du plus grand nombre d'élèves possible. L'inclusion des jeunes prend donc une place importante dans leur travail. On voit encore ici, la pertinence d'inclure dans les programmes de formation à l'enseignement des mises en action préparant à cette proactivité.

En plus de souligner l'importance de la proactivité qui se réalise en amont et en aval de la pratique interculturelle des enseignants, l'adoption d'une approche méthodologique compréhensive et le choix d'une cadre d'analyse critique nous ont permis de soulever les bons coups des enseignants. Non seulement ces stratégies de gestion de la diversité culturelle ont été citées par les enseignants, mais elles s'inscrivent dans un modèle de la communication interculturelle (Sorrells, 2013) qui tend vers un idéal d'action. On note parmi les actions incontournables, la création de

commun. La communication interculturelle permet de trouver des points d'unions qui servent de porte d'entrée à la relation pédagogique. Le premier serait, pour une des participantes, le fait que tous les individus se ressemblent, car ils sont différents.

À la lumière de ce qui précède, il est intéressant de porter attention au fait que les expériences nourrissent la pratique interculturelle des enseignants. Cependant, la relation interculturelle reste une relation interpersonnelle dans laquelle il semble nécessaire d'aborder l'Autre avec un tempérament herméneutique, et ce, en actualisant constamment nos compréhensions et interprétations à l'égard d'autrui. Les histoires, les humeurs, les défis et les passions de chacun sont uniques et ne sont surtout pas figés dans le temps. Cette manière herméneutique d'appréhender l'Autre est cohérente avec l'épistémologie constructiviste à l'intérieur de laquelle les connaissances sur l'Autre doivent être continuellement renouvelées. Ainsi, nous croyons qu'en mettant de l'avant l'angle communicationnel de la pratique enseignante, tout en considérant sa dimension interculturelle, il est possible de mieux intervenir auprès des jeunes issus de l'immigration. Une telle approche permet de sortir des grandes catégories culturelles.

L'interculturel reste un défi à relever au Québec et sur lequel il est important de se pencher puisqu'il caractérise de plus en plus les relations dans le domaine de l'éducation. Certes, nous n'avançons pas que la nature de la relation éducative doit changer en fonction de la diversité culturelle. Ce sont plutôt certains paramètres relationnels qui se trouvent accentués par les situations interculturelles et sur lesquels on tire avantage à s'y intéresser. L'adaptabilité nous apparaît comme une qualité nécessaire pour enseigner en contexte interculturel.

À travers ce mémoire, nous signifions l'importance de se pencher davantage sur la dimension interculturelle dans les écoles québécoises, et ce, dans l'optique de former des citoyens québécois qui assurent le déploiement d'une société égalitaire dans laquelle les relations interculturelles sont harmonieuses. Comme l'ont dit plusieurs des

enseignants, la diversité est une richesse ! Nous croyons donc qu'en tant que vecteur de créativité et d'innovation, cette richesse doit être vécue dans toute sa grandeur.

Limites de la recherche

Une des limites de notre recherche est liée au désir d'approbation sociale des participants, c'est-à-dire l'adéquation des comportements d'une personne aux motivations des membres d'une société (Pansu et Beauvois, 2004). Il est possible que les enseignants nous aient partagé des éléments qu'ils souhaiteraient intégrer dans leur pratique sans toutefois qu'ils ne l'appliquent réellement. À cet égard, nous avons considéré que les propos des enseignants étaient vrais, qu'ils concordaient avec leur pratique et que chacun d'eux avait une expérience substantielle à offrir. Comme ceux soulevés sont en adéquation avec les écrits de Sorrells (2013), nous considérons qu'ils sont productifs d'un savoir valide. Il aurait cependant été intéressant d'investiguer les éventuelles contradictions entre la pratique réelle et la pratique racontée par l'observation. De même, il nous est impossible d'établir un lien de causalité directe entre les expériences interculturelles des enseignants et les retombées précises sur leur travail. Quoi qu'il en soit, c'est plutôt le sens qu'ils ont donné à leur vécu que nous avons présenté.

Pour d'éventuelles recherches, il serait intéressant d'analyser les représentations sociales liées à l'immigration dans les écoles plus homogènes situées en périphérie de Montréal. Comment la diversité culturelle est-elle perçue dans des milieux scolaires où l'immigration est moins abondante? Également, il serait opportun d'étudier et de comparer le réinvestissement des expériences significatives d'autres professionnelles côtoyant la diversité culturelle. L'enseignement étant une profession à laquelle on accorde d'emblée une importance aux relations humaines, qu'en est-il des secteurs tels que la santé et les services sociaux dans lesquels les relations humaines sont aussi déterminantes? Peut-on retirer les mêmes constats de la relation thérapeute-patient?

ANNEXE 1

Les douze compétences de l'enseignement au Québec

- 1. Culture et connaissance des disciplines d'enseignement;**
- 2. Maîtrise orale et écrite de la langue d'enseignement;**
- 3. Création de situations d'enseignement et d'apprentissage;**
- 4. Mise en œuvre des situations d'enseignement-apprentissage;**
- 5. Évaluation de la progression des apprentissages;**
- 6. Gestion de la classe;**
- 7. Interventions adaptés à une clientèle d'élèves en difficulté;**
- 8. Intégration des technologies de l'information et de communication à l'enseignement;**
- 9. Collaboration avec l'équipe-école;**
- 10. Collaboration avec l'équipe pédagogique;**
- 11. Développement professionnel;**
- 12. Éthique professionnelle »**

(Programme d'accompagnement au début de carrière, 2005, p.1)

LISTE DE RÉFÉRENCES

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris : Publications de la Sorbonne Paris Institut national de recherche pédagogique

Abdallah-Pretceille, M. et Porcher, L. (1996). *Éducation et communication interculturelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité, *Revue des sciences de l'éducation*, 23(1), 123-132, <http://dx.doi.org/10.7202/031907ar>.

Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Paris Presses universitaires de France.

Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*. Paris : Anthropos.

Abdallah-Pretceille, M. (2006). La communication interculturelle : des signes d'appartenance aux symptômes d'une relation. Dans Dervin, F., et Suomela-Salmi, E. (2006). *Communication et Éducation Interculturelles*. (p.19-31), Peter Lang: Bernes.

Anadón, M. (2006). La recherche dite « qualitative »: de la dynamique de son évolution aux acquis indéniables et aux questionnements présents. *Recherches qualitatives*, 26(1), 5-31.

Argyris, C., & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Armand, F., Beck, A. I., & Murphy, T. (2009). Réussir l'intégration des élèves allophones immigrants nouvellement arrivés. *Vie pédagogique*, 152, 106-115.

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. Récupéré de *Archimède*, l'archive de publications électroniques de l'UdeL: <http://theses.ulaval.ca/archimede/meta/23869>

Audet, G. (2008). La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 333-350 de <http://dx.doi.org/10.7202/019684ar>

Audet, G. (2011). L'interculturel en classe: pour une prise en compte de la spécificité culturelle dans l'intervention. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 443-458 de <http://dx.doi.org/10.7202/1009176ar>

Akkari (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* dans Dasen et Perregaux (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique: étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives*, 3, 396-423, Récupéré le 6 mars 2016 de http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v3/Balleux-FINAL2.pdf

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle: état de l'art et perspectives. *Management international*, 13(4), 11-26, de <http://dx.doi.org/10.7202/038582ar>

Bartel-Radic, A. (2014). La compétence interculturelle est-elle acquise grâce à l'expérience internationale? *Management international*, 18, 194-211. Récupéré le 28 septembre 2015 de <http://dx.doi.org/10.7202/038582ar>.

Barry, K. (2014). *Perception des parents et des enseignants sur la motivation et la réussite scolaires de jeunes au secondaire issus de l'immigration à Montréal*. (Mémoire de maîtrise), Université du Québec à Montréal. Récupéré d' *Archipel*, l'archive de publications électronique de l'UQAM <http://www.archipel.uqam.ca/7150/>

Berger, L. P. et T. Luckmann. (1986). *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bertaux, D. (1980). L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers internationaux de sociologie*, 69(1), 197-225, <http://www.jstor.org/stable/40689912>

Bouchard, G. (2012). *L'interculturalisme : un point de vue québécois*, Montréal : Boréal.

- Boudreau, P. (2001). Que se passe-t-il dans un stage réussi? *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 65-84. <http://dx.doi.org/10.7202/000306ar>
- Boulanger, C., & Lançon, C. (2006). L'empathie: réflexions sur un concept. In *Annales Médico-psychologiques, revue psychiatrique*. 164 (6), 497-505, <https://doi.org/10.1016/j.amp.2006.05.001>
- Bourdieu, P. (1986). Habitus, code et codification. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 64(1), 40-44. [doi:10.3406/arss.1986.2335](https://doi.org/10.3406/arss.1986.2335)
- Buber, M. (1969). *Je et tu, préface de Gaston Bachelard*. Paris : Aubier.
- Burrick, D. (2010). Une épistémologie du récit de vie. *Recherches qualitatives*, 8, 7-36.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Toronto: Multilingual Matters.
- Camilleri, C. (1989). *La communication dans la perspective interculturelle*. Dans C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (dir), *Chocs de cultures : concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, (p. 363-398). Paris : L'Harmattan.
- Carbonneau, M. & Héту, J. (2001). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. [Chapitre de livre] Dans *Former des enseignants professionnels: Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (p. 77-96). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur. [Doi:10.3917/dbu.paqua.2001.01.0077](https://doi.org/10.3917/dbu.paqua.2001.01.0077).
- Chevrier, J., & Charbonneau, B. (2000). Le savoir-apprendre expérientiel dans le contexte du modèle de David Kolb. *Revue des sciences de l'éducation*, 26(2), 287-324. <http://dx.doi.org/10.7202/000124ar>
- Cohen-Emerique, M. (1993). L'approche interculturelle dans le processus d'aide. *Santé mentale au Québec*, 18(1), 71-91. <http://dx.doi.org/10.7202/032248ar>
- Cohen-Emerique, M. (2011). L'interculturel dans les interactions des professionnels avec les usagers migrants. *Alterstice-Revue Internationale de la Recherche Interculturelle*, 1(1), 9-18. Récupéré le 14 juin 2016 de <https://www.journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/CohenEmeriqueAlterstice1%281%29>

Conseil des ministres de l'éducation (Canada) (2013). À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. Récupéré le 10 septembre 2015 de http://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/318/PISA2012_Canadian_Report_fr_Web.pdf

Conseil national des politiques de lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, (2014). Insertion sociale et Intégration sociale. Récupéré le 29 avril 2015 de <http://www.cnle.gouv.fr/Insertion-sociale-integration.html>

Coleman, J.S. (1976). Differences between experiential and classroom learning. Dans M.T. Keeton (dir.), *Experiential Learning* (p. 49-61). San Francisco (CA): Jossey-Bass.

Crapanzano, V. (1990). *On dialogue*. Dans Maranhao, T.(1990). *The interpretation of dialogue*. Chicago: University of Chicago press.

Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. Paris: La Découverte.

Dasen, P.R. et Perregaux, C. (2000). *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles : De Boeck Supérieur

Desgagné, S., Gervais F. et H. Larouche (2001). L'utilisation du récit de pratique : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Dans A. Beauchesne, S. Martineau et M. Tardif (Éds). *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*, (p. 203- 223). Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.

Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante: analyse typologique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Dufour, C. (2017). *Principales techniques d'échantillonnage probabilistes et non-probabilistes*. (notes de cours). Université de Montréal. Récupéré de http://cours.ebsi.umontreal.ca/sci6060/docs/sci6060_c4_fiche_echantillon.pdf

FSE-CSQ (2015). Des revendications pour assurer une éducation de qualité. Publications. Récupéré de <http://www.lacsq.org/publications/nouvelles-csq/hiver-2015/optimizee-mobile/single/news/depot-des-demandes-sectorielles/>

- Frega, R. (2011) John Dewey et l'épistémologie de la pratique. Récupéré le 17 septembre 2016
https://www.academia.edu/1708417/John_Dewey_et_l'_epistemologie_de_la_pratique
- Freire, P. (1974). *La pédagogie des opprimés*. Paris: Maspero.
- Friedman, V. J. et Berthoin-Antal, A. (2005). Negotiating Reality: A Theory of Action Approach to Intercultural Competence, *Management Learning*, 36(1), 69-86.
- Galand, B., Philippot, P., et Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves: une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 155, 57-72.
- Garel, J. P., et Duquesne-Belfais, F. (2011). Apprendre à traiter la diversité des élèves à partir d'une analyse de situations professionnelles. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55(3), 25-40.
- Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (dir.) (1993). *Le savoir des enseignants: unité et diversité*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Gérin-Lajoie, P. (2011). *Le quotidien des enseignants du secondaire. Témoignages de professeurs*. Québec : Édition caractère
- Gervais, C., & Molina, E. C. (2008). *Les stages en formation à l'enseignement: pratiques et perspectives théoriques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (1978). La politique québécoise du développement culturel. [Document PDF]. Québec : Le ministre d'État au Développement culturel
 Récupéré le 17 novembre 2015 de
collections.banq.qc.ca/bitstream/52327/2096618/1/184803_1.pdf
- Gouvernement du Québec (1998). Une école d'avenir- Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle [Document PDF]. Québec : Ministère de l'Éducation. Récupéré le 13 octobre 2015 de
http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptation_serv_compl/PolitiqueMatiereIntegrationScolEducInterculturelle_UneEcoleAvenir_f.pdf

Gouvernement du Québec (2001) La formation à l'enseignement, les orientations et les compétences professionnelles. [Document PDF]. Québec : Ministère de l'Éducation Récupéré le 11 octobre 2015 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf

Gouvernement du Québec (2006). Le stage probatoire des enseignants et enseignantes du préscolaire, du primaire et du secondaire. [Document PDF] Québec : Ministère de l'Éducation, du loisir et du Sport. Récupéré le 14 septembre 2015 de http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/StageProbatoire.pdf

Gouvernement du Québec. (2014). *Accueil et intégration des élèves issus de l'immigration au Québec*. [Document PDF]. Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. Récupéré le 9 février 2015 de http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/saacc/communautes_culturelles/AccueilIntegration_1_PortraitEleves.pdf

Gouvernement du Québec. (2016). *Présence en 2016 des immigrants admis au Québec de 2005 à 2014*, Québec : Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. Récupéré le 13 juin 2017 de http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/PUB_Presence2016_admisQc.pdf

Grégoire-Labrecque, G. (2013). *Les enjeux de la diversité ethnoculturelle dans les établissements scolaires: les sessions de formation interculturelle*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électronique de l'UdeM <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/10430>

Groulx, S (réal). *La classe de Madame Lise*. [Film Webdiffusé], Office nationale du film ONF. https://www.onf.ca/film/classe_de_madame_lise/

Guérin, M. C. (2015). *Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque*. (Mémoire de maîtrise), Université de Montréal. Récupéré de Papyrus, l'archive de publications électronique de l'UdeM <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/11908>

Helly, D., Lavallée, M., & Mc Andrew, M. (2000). Citoyenneté et redéfinition des politiques publiques de gestion de la diversité: la position des organismes non gouvernementaux québécois. *Recherches sociographiques*, 41(2), 271-298. <http://dx.doi.org/10.7202/057370ar>

Hsab, G. et Stoiciu, G. (2011) *Communication internationale et communication interculturelle : des champs croisés, des frontières ambulantes*. [Chapitre de livre] Dans Agbogli, C., & Hsab, G. *Communication internationale et communication interculturelle*. (p. 9-24) Québec : Presses de l'Université du Québec.

Hohl, J. (1993). Les relations enseignants-parents en milieu pluriethnique: de quelques malentendus et de leurs significations. *PRISME Psychiatrie, recherche et intervention en santé mentale de l'enfant*, 3(3), 396-409. <http://dx.doi.org/10.7202/019684ar>

Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher, and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child development*, 65(1), 264-273. DOI: 10.2307/1131380

Hurtubise, R., & Rose, M. C. (2013). Récits de pratiques et consensus d'expert. *Équipes cliniques du projet Chez soi à Montréal, CREMIS*. <http://cremis.ayudo.ca/sites/default/files/rapports-de-recherche/recits-de-pratique-et-concensus-d-experts-projet-chez-soi-hurtubise-2013.pdf>

Ivanciu, N. (2008). L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel. *Signes, Discours et Sociétés* 1(1). www.revue-signes.info/document.php?id=248

Jodelet, D. (2005). Formes et figures de l'altérité. [Chapitre de livre]. Dans Sanchez-Mazas, M. et Licata, L. *L'Autre : Regards psychosociaux*, (p. 23 à 47). Grenoble : Les presses de l'Université de Grenoble.

Kanouté, F., Vatz Laaroussi, M., Rachédi, L., & Tchimou Doffouchi, M. (2008). Familles et réussite scolaire d'élèves immigrants du secondaire1. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 265-289. <http://dx.doi.org/10.7202/019681ar>

Kanouté, F., Gosselin-Gagné, J., Guennouni Hassani, R., & Girard, C. (2016). Points de vue d'élèves issus de l'immigration sur leur expérience socioscolaire en contexte montréalais défavorisé. *Alterstice: Revue internationale de la recherche interculturelle*, 6(1), 13-25. <http://dx.doi.org/10.7202/1038275ar>

- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan Université
- Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants: L'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. *Recherche et formation*, 36, 43-67. DOI : 10.3406/refor.2001.1690
- Klak, T., et Martin, P., (2003). Do university-sponsored international cultural events help students appreciate “difference”? *International Journal of Intercultural Relations*, 27(4), 445-465. [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(03\)00033-6](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(03)00033-6)
- Kolb, D.A. et Boyatzis, R.E. (1974). *Goal-setting and self-directed behavior change*. Dans D.A. Kolb, I.M. Rubin et J.M. McIntyre (dir.), *Organizational psychology* (2e éd.), p. 349-369. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lafortune, L. et Gaudet, E. (2000). *Une pédagogie interculturelle : pour une éducation à la citoyenneté*. Québec : Édition du renouveau pédagogique.
- Lafortune, G., & Kanouté, F. (2007). Vécu identitaire d'élèves de 1ère et de 2ème génération d'origine haïtienne1. *Revue de l'Université de Moncton*, 38(2), 33-71. <http://dx.doi.org/10.7202/038490ar>.
- Lafranchise, N., Lafortune, L., & Rousseau, N. (2011). Équilibre émotionnel en insertion professionnelle pour un bien-être au travail: développer et prendre en compte la compétence émotionnelle. *La santé des enseignants et du personnel scolaire, Québec, Presses de l'Université du Québec*.
- Larouse (s.d). *Dictionnaire de français*. [En ligne] Récupéré le 18 avril 2017 de <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/respect/68670>
- Larochelle-Audet, J., Borri-Anadon, C., Mc Andrew, M., & Potvin, M. (2013). La formation initiale du personnel scolaire sur la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les universités québécoises: portrait quantitatif et qualitatif. *Centre d'études ethniques des universités montréalaises (CEETUM)* <http://www.ceetum.umontreal.ca/documents/capsules/2013/formation-initiale-2013-juin.pdf>

Le devoir (2015), Suppression de 265 postes professionnels de l'éducation
<http://www.ledevoir.com/societe/education/440408/suppression-de-250-postes-professionnels-de-l-education>

Lemire, G. (2008). *Modélisation et construction des mondes de connaissances – Aspects constructiviste, socioconstructiviste, cognitiviste et systématique*. Québec : Les presses de l'université Laval.

Le Monde (s.d.) *Citations Albert Einstein*. Récupéré de le 15 février 2016
<http://dicocitations.lemonde.fr/citations/citation-5878.php>

Lenoir, Y. (2013, mars). *Analyser sa pratique d'enseignement : Quelle Pertinence ? Quelles modalités ?* Communication présentée à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Chaire de recherche du Canada sur l'intervention éducative. Récupéré le 14 juin 2017 de
https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjn1ZLRuZHWAhUFbVAKHU6BA8QFggqMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.usherbrooke.ca%2Frcie%2Ffileadmin%2Fsites%2Frcie%2Ffichiers%2FArticles_et_chapitres%2FTextes_disponibles%2FCPIQ-presentation-VF.pptx&usg=AFQjCNGJ2H-0Q7RuM89rXACuvxJBKPvtA

Levinas, E. (2006) *Altérité et transcendance*. Paris : Le livre de poche

Lhotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles pratiques sociales*, 7(2), 93-109. <http://dx.doi.org/10.7202/301279ar>

Lussier, D. (2008). Enseigner « la compétence de communication interculturelle » : une réalité à explorer. *Vie pédagogique*, 149, 70-75, Récupéré de
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32608218/Lebrun-oral-Vie_pedagogique.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1504605340&Signature=QcNjs6rlNqyqlt3QyiTvAn4C4RI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DCommuniquer_oralement_en_classe_une_c omp.pdf#page=70

MacDonald, M. N., et O'Regan, J. P. (2013). The ethics of intercultural communication. *Educational Philosophy and Theory*, 45(10), 1005-1017.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-5812.2011.00833.x>

Magnan, M. O., et Darchinian, F. (2014). Enfants de la loi 101 et parcours scolaires linguistiques: le récit des jeunes issus de l'immigration à Montréal. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 373-398.

<http://dx.doi.org/10.7202/1029425ar>

Martin, F., Morcillo, A., et Blin, J. F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(3), 579-604.

<http://dx.doi.org/10.7202/012083ar>

Maubant, P., et Martineau, S. (dir). (2011). *Fondements des pratiques professionnelles des enseignants*. Ottawa : University of Ottawa Press.

Mc Andrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école le débat québécois dans une perspective comparative*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal

Mc Andrew, M. (2010). *Diversité et éducation au Québec et au Canada : deux ou plusieurs modèles?* [Chapitre du livre] Dans Mc Andrew, M., Milot, M. Trikiyamani, A. (2010) *L'école et la diversité Perspectives comparées*. (7-20). Québec : Presses de l'Université Laval.

Mc Andrew, M., Ledent, J. et Murdoch, J. et R. Ait-Saïd. (2011). *La réussite scolaire des jeunes Québécois issus de l'immigration au secondaire*. Rapport final soumis au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal.

http://www.chereum.umontreal.ca/publications_pdf/Publications%202013/Rapport%20RSJQIIS%20-%2027%20F%20E9vrier%202012.pdf

Mellouki, M.H. (2004). *La rencontre : essai sur la communication et l'éducation en milieu interculturel*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Ministère de l'Immigration, de la Diversité et de l'Inclusion. (2014) *Fiche synthèse sur l'immigration et la diversité ethnoculturelle au Québec*. Direction de la recherche et de l'analyse prospective Récupéré de

http://www.midi.gouv.qc.ca/publications/fr/recherches-statistiques/FICHE_syn_an2013.pdf

Moldoveanu, M. (2010). De la diversité ethnoculturelle au vivre ensemble: représentations de futurs enseignants de l'approche multiculturelle en éducation. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 45(1), 27-43.

<http://dx.doi.org/10.7202/1000028ar>

Montgomery, C. et Agbobli, C. (2017). *Mobilités internationales et interventions interculturelles Conceptualisation et approches*. [Chapitre]. Dans Montgomery, C., & Bourassa-Dansereau, C. (p. 9-25). *Mobilités internationales et intervention interculturelle: Théories, expériences et pratiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Montgomery, C. (2016). *Narratives as tools in intercultural intervention with immigrant and refugee populations*. [Chapitre de livre]] Dans Al-Krenawi, A. Graham, J-R. et Habibov, N. *Diversity and Social Work*. (p. 220-245) Toronto: Oxford University Press.

Morel, P. M. (2007). *De la matière à l'action: Aristote et le problème du vivant*. Paris : Vrin.

Morisse, M., & Lafortune, L. (2014). *L'écriture réflexive: objet de recherche et de professionnalisation*. Presses de l'Université du Québec.

Mujawamariya, D. (Ed.). (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada: dilemmes et défis*. Berne : Peter Lang.

Mujawamariya, D. et Moldoveanu, M. (2006). *Qu'apprennent les étudiants-maîtres au sujet de la gestion de classe multiculturelle pendant leurs stages d'enseignement ?* Dans Mujawamariya, D. (éd.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemmes et défis*. Berne : Peter Lang, pp.

Mukamurera, J., Lacourse, F., & Lambert, F. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. [Chapitre de livre]. Dans Mujawamariya, D. *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*. (p. 15-48), Berne : Peter Lang.

OCDE. (2016). *PISA 2015 Résultats à la loupe*. Rapport statistique sur le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Récupéré de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>

Ogay, T., & Edelman, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. [Chapitre de livre]. Dans A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (dir), *Anthropologies de l'interculturalité*, (p. 47-71), Paris : L'Harmattan

- Ouellet, F. (1984). *Intercultural Education : Teachers in Service Training*, Communication présentée à la 2nd National Conference on Multicultural and Intercultural Education, Toronto, November 7-10, Working Paper, Université de Sherbrooke.
- Ouellet, F. (2002). *Les défis du pluriculturalisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*. Québec: Presses de l'Université Laval et Paris : L'Harmattan.
- Ozório, L. (2014). *Penser les périphéries, une expérience brésilienne: pour un nouveau type de politique publique de construction du commun*. Paris : L'Harmattan.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, (23), 147-181. <http://id.erudit.org/iderudit/1002253ar>
- Pansu, P. & Beauvois, J.L. (2004). Juger de la valeur sociale des personnes: les pratiques sociales d'évaluation, [Chapitre de livre]. Dans P. Pansu & C. Louche (dir), *La psychologie appliquée à l'analyse des problèmes sociaux*. (p. 159-183). Paris: Presses Universitaires de France
- Papazian-Zohrabian, G. (2013). Le deuil traumatique chez l'enfant et son influence sur la construction de son identité. *Revue québécoise de psychologie*, 34(2), 83-100.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (2001). *Former des enseignants professionnels: quelles stratégies? quelles compétences?* De Boeck Supérieur.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association. États-Unis : Washington DC
<http://dx.doi.org/10.1037/10314-000>
- Perrenoud, P. (2000). Mobiliser ses acquis: où et quand cela s'apprend-il en formation initiale? De qui est-ce l'affaire. *Recherche et formation*, 35, 9-23. Récupéré le 4 novembre 2016 de
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_35.html
- Perrenoud, P. (2001). Mettre la pratique réflexive au centre du projet de formation. *Cahiers pédagogiques*, 390, 42-45. Récupéré le 15 novembre 2106 de
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_02.html

Philonenko, A. (1983). *L'oeuvre de Kant: la philosophie critique. La philosophie pré-critique et la critique de la raison pure*. Paris : Vrin

Piaget : un inconnu dans Meljac, C. (2011). *Contraste*, 34-35 (1), 31-53.
doi:10.3917/cont.034.0031.

Pickett, A., & York, J. G. (2011). Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition. *Philosophy of Education Archive*, 68-77.

Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique, [Chapitre de livre]. Dans Poupart, J.(dir) *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (p.113 à 169). Montréal : Gaëtan Morin.

Potvin, M., Carignan, N. Audet, G. Bilodeau, A. et Deshaies, S. (2010). L'expérience scolaire et sociale des jeunes d'origine immigrante dans trois écoles de milieux pluriethniques et défavorisés de Montréal. *Recherche et enseignement CSSS de Bordeaux-Cartierville–Saint-Laurent*. Récupéré de http://www.centreinteractions.ca/fileadmin/csss_bcs/Menu_du_haut/Publications/Enseignement_et_recherche/Recherche/Rapports_recherche/Potvin_et_coll_Experience_Jeunes_BC_rapport_2010.pdf

Potvin, M., Audet, G., & Bilodeau, A. (2013). L'expérience scolaire d'élèves issus de l'immigration dans trois écoles pluriethniques de Montréal. *Revue des sciences de l'éducation*, 39(3), 515-545. <http://dx.doi.org/10.7202/1026311ar>

Proulx, J.-P. (2015) *De la classe d'accueil à la classe ordinaire: portrait du passage selon les acteurs du monde scolaire au primaire*. (Mémoire de maîtrise). Université du Québec à Montréal. Récupéré d'Archipel, l'archive de publications électronique de l'UQAM www.archipel.uqam.ca/8046/1/M13775.pdf

Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2013). *Les déterminants et les conséquences de l'épuisement professionnel des enseignants débutants*. Une recherche longitudinale de mars 2008 à septembre 2012, Bordeaux : Université de Bordeaux.

Rivard, P et Lauzier, M. (2013). *La gestion de la formation et du développement des ressources humaines : pour préserver et accroître le capital compétence de l'organisation*. (2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec

Rogers, C. (1942). *La relation d'aide et la psychothérapie*. Paris : ESF Éditeur.

- Ruph, F. (1995) *Améliorer ses manières d'apprendre à l'université*, (Rapport de recherche) Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Récupéré le 26 avril, 2015 de http://web2.uqat.ca/profu/textes/strat_app/06memorisation.htm
- Sanchez-Mazas, M., & Fernandez-Iglesias, R. (2011). L'interculturel à l'épreuve de l'action: comment équiper les enseignants face au public scolaire hétérogène? *Alterstice: revue internationale de la recherche interculturelle*, 1(1). http://journal.psy.ulaval.ca/ojs/index.php/ARIRI/article/view/SanchezMazas_Alterstice1%281%29
- Sanséau, P. Y. (2005). Les récits de vie comme stratégie d'accès au réel en sciences de gestion: pertinence, positionnement et perspectives d'analyse. *Recherches qualitatives*, 25(2), 33-57. Récupéré le 4 octobre 2014 de [http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25\(2\)/ysanseau.pdf](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero25(2)/ysanseau.pdf)
- Sartre, J.-P. (1960). *L'être et le néant*, Paris : Gallimard
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5, 99-111. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v5/savoie_zajc.pdf
- Savoie-Zajc, L. (2009). *L'entrevue semi-dirigée*. Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données. Québec : Presse de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. 1983. London: Maurice Temple Smith Ltd.
- Schön, D.A. (1994) *Le praticien réflexif à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Québec : Éditions Logiques
- Sorrells, K. (2013). *Intercultural communication: Globalization and social justice*. Los Angeles: Sage publications.
- Sorrells, K., & Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. [Chapitre de livre]. Dans Swartz, O. (dir) *Transformative communication studies: Culture, hierarchy, and the human condition*, (p. 17-43), Leicester: Troubador.

Steinbach, M. (2012). Élargir les perspectives interculturelles des futurs enseignants. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(2), 153-170. Récupéré le 13 février 2015 de <http://www.erudit.org/revue/mje/2012/v47/n2/1013121ar.pdf>

Steinbach, M., & Grenier, N. (2013). «Nous autres aussi on aimerait ça garder notre culture»: les attitudes des élèves d'origine québécoise envers les élèves issus de l'immigration. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 48(1), 183-202.

Stoiciu, G. (2011). La communication interculturelle comme champ d'études: histoire, carte et territoire [Chapitre de livre]. Dans Agbobli, C. et Hsab, G. *Communication internationale et communication interculturelle regards épistémologiques et espaces de pratique*. (p. 45-70), Québec : Presses de l'Université du Québec.

Tardif, M. (2012). Les enseignants au Canada: une vaste profession sous pression. *Formation et profession*, 20(1), 1-8. doi:10.18162/fp.2012.172

Theurillat, C. (2015). *Le vécu scolaire des enseignants a-t-il une influence sur leur pratique professionnelle? Étude de l'impact du vécu scolaire de quelques enseignants genevois sur leur pratique professionnelle* (Thèse de doctorat) University of Geneva. Récupéré d'Unige, l'archive de publications électronique de L'UNIGE <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75850>

Tiitinen, H. (2015). «Si on comprend les différences culturelles, on a moins de problèmes.»: observations sur la compétence interculturelle dans les récits des étudiants de français. (Mémoire de maîtrise). University of Tampere. Récupéré *Tampub*, l'archive de publications électronique de <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/97174/GRADU-1432564126.pdf?sequence=1>

Todorov, T. (1982). *La conquête de l'Amérique : la question de l'Autre*. Paris : Éditions du Seuil.

Toussaint, P. (2010). *La diversité ethnoculturelle en éducation : enjeux et défis pour l'école québécoise*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Université du Québec à Montréal (s.d). Treize compétences professionnelles. [En ligne] Récupéré de <https://epep.uqam.ca/nos-programmes/13-competences-professionnelles.html>

UQAM. Programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (2006)
Treize compétences professionnelles dans Faculté des sciences de l'éducation.
Récupéré de <https://eep.uqam.ca/nos-programmes/13-competences-professionnelles.html>

Van Ngo, H., & Schleifer, B. (2005). Immigrant Children and Youth in Focus, Canadian Issues. Spring. 2005, 29-33.