

La relation enseignant-parents d'un enfant *d'une autre culture* sous l'angle du rapport à l'altérité

The relationship between teacher and parents of a child from another culture examined through the angle of otherness

La relación maestro-padres de un niño de otra cultura desde el punto de vista de la relación con la alteridad

Geneviève Audet

Écoles et familles de minorités ethnoculturelles
Volume 34, numéro 2, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/019684ar>
DOI : <https://doi.org/10.7202/019684ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

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. <https://doi.org/10.7202/019684ar>

Résumé de l'article

En ancrant notre réflexion sur une analyse de récits de pratique qui ont permis à des enseignants de maternelle de reconstruire leur expérience de l'interculturel en classe, nous sommes à même de poser un regard de l'intérieur sur la relation entre ces enseignants et les parents d'un enfant d'une autre culture, sous l'angle du rapport à l'Autre que cette relation permet d'instaurer entre l'enfant et l'enseignant. Est ainsi discutée la nécessité, pour les enseignants, d'une zone de pouvoir et d'une compétence à agir auprès de l'enfant d'une autre culture qui seraient reconnues par les parents.

La relation enseignant-parents d'un enfant d'une autre culture sous l'angle du rapport à l'altérité

Geneviève Audet, chercheuse postdoctorale
Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ • En ancrant notre réflexion sur une analyse de récits de pratique qui ont permis à des enseignants de maternelle de reconstruire leur expérience de l'interculturel en classe, nous sommes à même de poser un regard de l'intérieur sur la relation entre ces enseignants et les parents d'un enfant d'une autre culture, sous l'angle du rapport à l'Autre que cette relation permet d'instaurer entre l'enfant et l'enseignant. Est ainsi discutée la nécessité, pour les enseignants, d'une zone de pouvoir et d'une compétence à agir auprès de l'enfant d'une autre culture qui seraient reconnues par les parents.

MOTS CLÉS • altérité, relation enseignant-famille, diversité culturelle, savoir d'action, maternelle.

Introduction

De plus en plus, les enseignants québécois ont à composer avec la diversité culturelle dans leur classe. Ce défi mérite, selon nous, d'être documenté de l'intérieur, du point de vue de ceux qui sont les plus concernés pour prendre en compte cette diversité. La recherche dont nous ferons état ici, en l'occurrence notre thèse doctorale, a permis que les enseignants, qui sont les acteurs de première ligne pour la gestion du quotidien scolaire, prennent la parole. Pour ce faire, un angle d'investigation spécifique a été privilégié: celui des pratiques d'éducation interculturelle d'enseignants de maternelle.

Même si cette problématique n'est pas si récente en milieu scolaire québécois, il semble qu'on se soit peu intéressé, dans une perspective de recherche, à l'investigation des pratiques enseignantes reliées à l'éducation interculturelle. En effet, il apparaît que l'on s'intéresse davantage aux enseignants et à ce qu'ils vivent en contexte de diversité culturelle, avec l'idée de nourrir certaines formations de cas vécus plutôt que de dégager, à partir de leurs interventions, un savoir. Ainsi, on a peu cherché à interroger les principaux acteurs de l'éducation interculturelle à propos de leur manière de composer au quotidien avec la diversité culturelle, afin de mettre en valeur le savoir d'action (Schön, 1983, 1987) dont ils témoignent dans leurs interventions auprès des enfants d'une autre culture. C'est dans cette voie de recherche que nous nous sommes engagée.

Contexte théorique

Pour notre investigation des pratiques, nous avons choisi de nous inscrire dans un paradigme particulier de l'interculturel, celui de la conceptualisation théorique du rapport à l'Autre en contexte hétérogène, d'Abdallah-Preteuille (1996, 1999, 2003), que nous appellerons ici, à l'instar de l'auteure, le paradigme de l'altérité. Partant du constat que l'hétérogénéité culturelle constitue désormais la norme dans la société contemporaine (Amselle, 2001 ; Appadurai, 2001 ; Augé, 1997 ; Balandier, 2001), Abdallah-Preteuille (1996, 1999, 2003) développe une conception de l'interculturel où l'individu est un producteur de sa culture plutôt que d'en être uniquement le produit. Dans cette perspective, on passe de la culture en tant que système régissant les individus à la culture mise en scène, qu'un acteur utilise pour communiquer quelque chose, puisque lui est reconnue une capacité d'action lorsque vient le temps de choisir ses groupes de référence et d'appartenance (Camilleri, Karstersztejn, Lipianski, Malewska-Peyre, Taboada-Leonetti et Vasquez, 1999). Il ne devient alors possible d'appréhender autrui qu'en entrant dans une relation intersubjective avec lui, afin d'être en mesure de comprendre ce qu'il tente de signifier en mettant en scène sa culture tel qu'il le fait à ce moment-là. C'est l'apprentissage de la relation à l'Autre, à l'altérité, qui devient la pierre angulaire de l'interculturel, et non pas l'apprentissage de la culture dans laquelle on inscrit cet Autre ; la reconnaissance de l'Autre comme sujet, dont une des caractéristiques est d'être d'une autre culture, plutôt que la connaissance de sa culture.

En revanche, il semble bien que cette conception plurielle et dynamique de la culture, de plus en plus admise sur le plan théorique, trouve peu d'écho dans la recherche (Eisenhart, 2001). Ainsi, nous avons cru qu'il y avait un intérêt à documenter un aspect pratique du paradigme de l'altérité (Abdallah-Preteuille, 1996, 1999, 2003), de même qu'à faire porter cet intérêt sur la pratique des enseignants, qui ont une responsabilité importante dans l'éducation interculturelle, afin d'être en mesure d'apprécier en quoi cette pratique témoignait d'une certaine altérité en acte.

Méthodologie

Afin d'avoir accès aux pratiques des enseignants, nous avons utilisé une approche par récits de pratique (Bertaux, 1997 ; Desgagné, 2005 ; Desgagné, Gervais et Larouche, 2001). Par *récit de pratique*, nous entendons la narration d'un événement singulier, tiré de l'expérience d'un enseignant et choisi par lui comme significatif de sa pratique. En reconstruisant ainsi leur expérience, les enseignants donnent accès à leur savoir d'action, c'est-à-dire à leur manière de composer, en contexte, avec une situation perçue comme problématique et à partir de laquelle ils délibèrent en vue de la résoudre (Schön, 1983, 1987). Dans le cadre de notre recherche (Audet, 2006), nous avons invité des enseignants de maternelle à reconstruire leur expérience de l'interculturel en classe, plus spécifiquement leur expérience avec un enfant d'une autre culture.

Plus spécifiquement, le *contrat de parole* proposait à des enseignants de nous livrer leur expérience de l'interculturel à travers une situation mettant en scène un enfant qu'ils considéraient comme étant d'une autre culture. Cela dit, bien que les enseignants qui avaient accepté de participer se soient rejoints autour du choix d'un enfant d'origine ethnoculturelle autre que québécoise *de souche* (selon l'expression consacrée), les récits livrés nous éclairent sur ce à quoi peut référer, pour chacun d'entre eux, être d'une autre culture. En effet, certains ont choisi de parler d'enfants de l'immigration récente, dont quelques-uns d'entre eux vivaient également dans un milieu économiquement défavorisé. Certains autres ont fait le choix de rendre compte d'une situation mettant en scène un enfant qui ne maîtrisait pas la langue française; d'autres encore ont fait une distinction entre les enfants dont un des deux parents est Québécois d'origine française et ceux dont les parents sont tous les deux d'une origine autre que québécoise. Enfin, quelques-uns ont choisi de parler d'enfants de l'adoption internationale. En ce sens, d'aucuns pourront faire valoir ici que certains de ces récits ne mettent pas pleinement en valeur la réalité de l'intervention interculturelle telle qu'on la conçoit communément. Toutefois, pour nous, il s'agit là de récits qui rendent compte de l'intervention interculturelle comme la conçoivent les enseignants participants, conceptions qui témoignent d'une diversité qu'on se doit de prendre en compte lorsqu'on s'intéresse au point de vue d'acteurs en contexte, dans une posture compréhensive. Le recueil des récits s'est fait en deux temps: une première phase au cours de l'année scolaire 2000-2001 et une deuxième, au cours de l'année scolaire 2004-2005.

L'analyse des récits de pratique recueillis

Les vingt récits ont été recueillis auprès de 19 enseignants de maternelle québécois (18 femmes et un homme), qui proviennent de 18 écoles différentes, toutes situées dans les régions urbaines de Montréal et de Québec, pour un total de 20 récits puisque l'une d'entre elles a participé aux deux temps du recrutement.

Un premier regard sur ces vingt récits de pratique recueillis nous a permis de nous rendre compte que, face à ce qui leur avait été présenté comme une occasion de se raconter dans l'expérience, à travers des situations mettant en scène un enfant d'une autre culture, les enseignants ont choisi de se positionner de manière différenciée. Il nous a effectivement semblé que, au-delà du fait de livrer leur expérience, les enseignants avaient quelque chose à dire à propos de l'interculturel, qu'ils avaient un message à livrer. De manière plus spécifique, chacun des récits dont nous disposons nous semblait pouvoir être compris et donc en quelque sorte résumé par une phrase ou un ensemble de phrases, issues du récit lui-même. Plus encore, il nous est apparu que la façon même de se raconter des enseignants, c'est-à-dire, entre autres, leur façon de mettre l'accent sur certains aspects et moins sur d'autres dans leur narration, n'était pas indépendante de ce message qu'ils souhaitaient transmettre. En effet, tout semblait indiquer qu'une certaine façon, pour un enseignant, de comprendre ce qu'est un problème interculturel appelait une

certaine façon d'imposer une cohérence (Schön, 1994) à une situation, et donc d'organiser sa narration et de bâtir son intrigue. Face à une situation spécifique qui leur posait problème, les enseignants en ont dégagé du sens afin d'être en mesure d'intervenir, s'inscrivant ainsi en cohérence avec le message qu'ils souhaitaient livrer par leur récit.

Nous avons procédé, dans une perspective analytique (Demazière et Dubar, 1997), à la reconstruction de chacun des récits en vue d'en refléter les composantes *message livré et mise en intrigue* ayant émergé, reconnaissant du même coup l'existence d'une logique propre à chaque enseignant. Dans cette reconstruction *structurante*, c'est le chercheur qui devient le narrateur : le discours passe du *je* de l'enseignant, narrateur de son propre récit, au *il* du chercheur, désormais interprète de la parole de ces mêmes enseignants.

Partant de cette reconstruction, il nous fallait poser un regard transversal sur les récits afin de déterminer en quoi ils nous renseignaient sur notre objet de recherche : l'altérité en acte. Il y aurait beaucoup à dire sur l'analyse par théorisation ancrée (Glaser et Strauss, 1967 ; Paillé, 1994) effectuée sur notre corpus, ainsi que sur les différents défis méthodologiques qui y étaient liés puisque, tout au long de cette analyse, il nous a fallu concilier, d'une part, une approche théorique de l'interculturel (le paradigme de l'altérité), qui propose une vision optimale d'envisager le rapport à l'Autre dans une relation intersubjective, et, d'autre part, la posture compréhensive adoptée face aux pratiques des enseignants, qui nous interdisait de juger ces pratiques. Pour les besoins du texte, nous nous limiterons ici à dire que l'analyse nous a menée à proposer un ordonnancement des récits en sept jalons, en progression vers un *idéal type* d'engagement de l'enseignant envers l'enfant d'une autre culture. Nous utilisons *idéal type* au sens où l'entend Weber (1971), c'est-à-dire vers une manière *idéale* d'envisager l'engagement de l'enseignant envers l'enfant d'une autre culture, à la lumière de notre cadre théorique.

Il nous était impossible de taire notre intuition que certains récits tendaient plus que d'autres vers une relation intersubjective (rapport à l'Autre), et que certains témoignaient d'un sentiment de compétence (rapport à l'agir) plus assumé que d'autres. Un agencement des récits en fonction d'un certain horizon, d'un certain *idéal type*, nous a donc permis de tenir compte de cette hiérarchisation émergente, sans avoir à mettre de côté certains récits parce qu'ils étaient plus éloignés ou distanciés de cette vision optimale du rapport à l'Autre d'une autre culture, proposée par le paradigme de l'altérité (Abdallah-Pretceille, 1996, 1999, 2003).

Dans la thèse, chacun des sept jalons de l'ordonnancement est présenté selon trois niveaux de théorisation complémentaires. La reconstruction des récits selon la logique structurante message-intrigue, qui témoigne de la cohérence interne de chacun des récits, est illustrée à l'aide de prototypes, c'est-à-dire des récits que nous considérons comme les plus caractéristiques de chacun des jalons. Le commentaire interprétatif met ensuite en valeur, à travers les prototypes sélectionnés

et en fonction de l'*idéal type*, la logique qui permet de rendre compte du rapport à l'agir interculturel des enseignants. Finalement, l'élargissement théorique vient offrir une mise en perspective de cette logique à la lumière de conceptualisations existantes qui s'y rapportent. Nous n'aborderons pas ici le contenu de l'ensemble des jalons qui ont émergé ; nous avons plutôt fait le choix de nous attarder sur l'un d'eux, dont nous présenterons les trois niveaux de théorisation.

Une ouverture sur le rapport des enseignants aux familles

Des sept jalons qui ont émergé de notre ordonnancement, l'un d'eux permet plus facilement une ouverture sur le rapport des enseignants aux familles, plus particulièrement le rapport des enseignants avec des parents d'un enfant qu'ils considèrent comme appartenant à une autre culture. Pour préciser, disons que les enseignantes dont les récits ont permis l'émergence de ce jalon semblent partager une conception de l'intervention interculturelle qui ne peut faire fi de la famille des enfants puisque, comme nous le verrons, celle-ci occupe une grande partie de la narration. Nous présentons donc ici les deux prototypes qui ont permis l'émergence de ce jalon, les récits de Diane et de Mylène (pseudonymes), dans leur version reconstruite qui fait ressortir les composantes *message* et *intrigue*. Ensuite, nous livrons notre commentaire interprétatif qui met en valeur la logique partagée par ces deux enseignantes, pour finalement apporter un élargissement théorique lié à ce jalon.

Le récit de Diane : *On respecte, mais on s'affirme aussi*

Résumé du récit

Diane, une enseignante d'expérience, nous livre un récit qui met en scène Sarah, une petite fille d'origine kurde souffrant d'un *handicap de développement*. Par contre, le récit traite davantage des problèmes que cette enseignante a eus avec la famille de cette enfant, et plus particulièrement avec son père.

Le message livré: S'affirmer dans son rôle d'enseignante auprès des parents difficiles... dans le respect

C'est aussi important d'être capable de mettre nos « culottes de prof » quand c'est le temps, de dire: « C'est assez! », de s'affirmer dans notre rôle auprès des parents plus difficiles. Il y a des coutumes différentes, il faut être respectueux. Mais on a aussi notre façon de faire ici dans notre pays et, quand on y croit fermement, il ne faut pas avoir peur de s'affirmer dans nos croyances.

L'intrigue: À travers une situation où on doit établir ses limites

Le récit de Diane est construit en fonction d'illustrer ce message qu'elle souhaite livrer. En effet, tout au long du récit, l'accent est davantage mis sur les parents de Sarah, plus particulièrement le père, que sur l'enfant elle-même. Dès le début du récit, elle parle ainsi de la famille: *Cette famille-là, la famille de Sarah, je ne l'ai pas vue l'année dernière. Ils ne se sont pas présentés,*

ils n'étaient même pas sur ma liste. Alors la décision d'inscrire Sarah à la maternelle est probablement venue pendant l'été. Cette entrée en matière donne en quelque sorte le ton à tout le récit... La relation avec les parents ne sera pas facile... Elle poursuit ainsi : *Donc, Sarah et sa famille se présentent le matin de la rentrée scolaire. Il m'est arrivé une famille très très angoissée, ne parlant pas français ou à peu près pas, parce que ce sont des Kurdes. Je n'ai pas vu la maman tout de suite. Papa était avec sa petite fille et Sarah ne quittait pas son père. Quand je lui parlais, elle se cachait derrière lui. Son père essayait de l'inciter, mais je voyais très bien que ça n'irait pas du tout.* Elle nous présente ensuite Sarah en décrivant comment son handicap de développement se traduit chez elle. *Au premier coup d'œil, Sarah souffre de strabisme, elle a la bouche ouverte constamment et elle semble complètement perdue quand on lui parle. Elle est minuscule.* Aussi, la première journée en classe est difficile. Dès les premiers jours, Diane se rend bien compte que Sarah n'est capable de rien faire. Par contre, fidèle au message qu'elle souhaite livrer sur l'éducation interculturelle telle qu'elle la conçoit, elle nous présente ainsi son inquiétude : *J'étais très inquiète de savoir ce que je pourrais faire avec cette enfant-là, d'autant plus que le papa ne voulait pas quitter la classe... Il restait là.* On comprend donc, et le reste du récit le montre, que c'est davantage le père que Sarah qui indispose Diane. En effet, à partir de ce moment, la presque totalité du récit porte sur les difficultés avec les parents, particulièrement le père. Le premier « accrochage », si l'on peut dire, est dû au fait que le père ne voulait pas quitter la classe. *J'ai essayé maintes fois*, précise l'enseignante, *« Vous allez être obligé de partir, vous allez être obligé de me laisser votre enfant sinon elle ne fera rien en classe », parce qu'elle se cachait derrière son père, elle était agrippée. [...] À un moment donné, je me suis décidée et j'ai dit : « Là vous allez partir, c'est sûr que l'enfant va pleurer mais... »* Face à cette situation, Diane admet même avoir toujours soupçonné qu'il comprenait beaucoup plus ce qu'elle lui disait que ce qu'il laissait croire, parce que *c'était difficile de s'expliquer avec lui.* Elle dira d'ailleurs : *Ça faisait son affaire d'être là. Je peux le comprendre aussi, parce qu'il n'était pas rassuré du tout et très angoissé de laisser sa fille parce qu'il ne l'avait jamais quittée.* Elle réussit aussi tant bien que mal à expliquer aux autres enfants de la classe la raison pour laquelle le père de cette enfant reste en classe. Elle leur explique que Sarah n'est pas pareille et que pour elle c'est plus difficile, chose qui, somme toute, est bien acceptée par les enfants. De toute façon, précisera-t-elle plus loin, *il fallait bien que j'accepte le père dans ma classe, parce que je n'aurais jamais été capable de le sortir s'il ne m'avait pas vue en train d'agir avec l'ensemble du groupe. Même si la petite restait collée après lui, il me voyait agir avec les autres enfants.* Se rendant compte qu'elle n'aidait personne de cette façon, Diane oblige finalement le père à quitter la classe, ce qu'il a fait, *mais de peine et de misère*, déclarera-t-elle... Elle dira aussi que cette situation avec le père de Sarah a

été encore plus difficile, selon elle, parce que ces gens-là sont également des musulmans. Je sais que les musulmans sont très mal à l'aise quand ils ont à transiger avec une femme qui, elle, est peut-être en situation d'autorité. [...] C'était ma classe; mais lui, c'était sa fille.

Mais tout n'est pas réglé pour autant, car aussitôt qu'il passait la porte, Sarah hurlait. Il faut penser que les autres enfants étaient là aussi. C'était difficile à vivre. Après deux semaines, il a fini par sortir, mais il restait tout de même à la fenêtre de la classe... Diane qualifie cette situation d'enfer... Alors là, j'ai fini par lui dire: « À partir de demain, c'est terminé. Vous partez chez vous, je ne veux plus vous voir autour de l'école. » Elle réussit donc en quelque sorte, mais, encore une fois, l'histoire ne s'arrête pas là...

Une fois le père sorti de la classe, c'est maintenant la mère de Sarah qui vient... Qu'est-ce que je pouvais faire? Je n'étais pas pour la mettre dehors. J'avais peur de ce que le père aurait pu faire si je l'avais sortie. Diane garde donc la mère deux jours en classe et ensuite, ne voyant plus comment elle pourrait s'en sortir, elle met à contribution d'autres enfants kurdes de l'école dont elle sait qu'ils appartiennent à la même famille. Elle leur demande de dire aux parents que s'ils ne sortent pas de l'école, elle ne prend plus Sarah dans sa classe.

À la fin octobre, Sarah ne pleurait plus en classe et les parents étaient sortis. Maintenant, on était à une autre étape. Il fallait savoir ce qu'était son besoin. On a décidé, la directrice et moi, que Caroline, une éducatrice spécialisée, commencerait à venir tout doucement en classe. Une fois la période d'appriovoisement passée, c'est-à-dire au mois de décembre, elles sortaient de la classe pour travailler en individuel. On s'est acharné pas mal, reconnaîtra Diane. Et, au même moment, la lune de miel avec les parents a commencé. J'ai eu des cadeaux, de la « liqueur », des mets préparés, du pain, des bonbons. Probablement qu'ils avaient eu peur que je ne la garde pas, analyse-t-elle, semblant ainsi considérer qu'elle avait bien fait de lancer un ultimatum à la famille...

Au moment où est recueilli le récit, cette situation n'est pas encore terminée. Fidèle au message qu'elle souhaite livrer, voici en quelque sorte le bilan qu'en fait Diane à ce moment : Là, on est rendu au mois de juin. La petite a été évaluée. On a proposé fortement au père de l'envoyer dans une école où ils accueillent des enfants handicapés. Les parents sont allés voir cette école et ils n'acceptent pas cette place-là. Ce qu'ils veulent, c'est qu'elle revienne ici, dans ma classe et avec son éducatrice. Je me sens un peu démunie face à cette situation-là, mais je me sens bien aussi, car on a bien travaillé avec cette famille-là. On a donné leur chance aux parents et à l'enfant. Je ne suis pas persuadée que la meilleure place pour Sarah l'an prochain est de nouveau dans ma classe. Je pense qu'elle a besoin d'autre chose. [...] Les premiers jours où l'enfant pleurait énormément, j'avais un groupe à assumer et à démarrer et

j'avais d'autres cas aussi très difficiles. Mais, d'un autre côté, je ne pouvais pas faire entrer quelqu'un d'autre dans la classe. Je savais par expérience que je devais prendre en mains seule ce groupe difficile et ne pas perdre ma crédibilité d'enseignante en faisant presque sentir aux élèves que j'étais dépassée par la situation. Le message de Diane prend donc tout son sens quand on voit de quelle façon elle fait un retour sur cette situation difficile qu'elle vit encore au moment où elle livre ce récit... On respecte [les coutumes différentes], mais on s'affirme aussi. Il ne faut pas être tolérant à un point tel que ce sont eux [les parents] qui viennent prendre notre place. On la prend, notre place!

Le récit de Mylène : Mes expériences avec des enfants d'ailleurs

Résumé du récit

Mylène enseigne depuis vingt-cinq ans au moment où le récit est recueilli. Au cours de sa carrière, elle a enseigné dans différentes régions du Québec et en immersion française dans l'Ouest canadien. Trois des situations qu'elle nous raconte se sont déroulées dans une école de banlieue qu'elle qualifie de *moyennement favorisée*. Il s'agit de celles d'une *petite Roumaine*, d'une *petite Colombienne* et d'une *petite fille Chinoise*. Celle mettant en scène un *petit Noir qui venait d'Haïti* a eu lieu lorsqu'elle enseignait dans l'Ouest canadien. Ce sont ses *différentes expériences avec des enfants d'ailleurs*, nous précise-t-elle.

Le message livré : Un rôle à tenir... face aux parents

On est là pour le bien-être de l'enfant et on est là pour assurer un bon cheminement de l'enfant. C'est à nous de dire les choses, même si c'est difficile parfois, même s'il faut mettre des gants blancs... C'est notre rôle.

L'intrigue : À travers des situations permettant de réaffirmer une conception du rôle d'enseignante

C'est autour de quatre situations, qu'elle qualifie elle-même de *différentes*, que Mylène a choisi de construire l'intrigue de son récit. Bien qu'à première vue ces situations nous apparaissent comme traitant de problèmes de comportement ou d'apprentissage chez les différents enfants présentés, on remarque que ce qui contribue à les faire se rejoindre, et Mylène le reconnaît d'ailleurs dans quelques cas, c'est que les problèmes qu'elle a rencontrés paraissent moins imputables aux enfants eux-mêmes qu'à leurs parents respectifs. En effet, c'est davantage avec les parents que se construisent les problèmes, et cela, dans les quatre situations qu'elle nous présente ici. Écoutons-la. *Ça a été dur pour moi de faire accepter aux parents que leur enfant était en difficulté, qu'il faudrait passer des tests, qu'il faudrait aller plus loin, investiguer. [...] Encore une fois, j'avais le mauvais rôle. J'avais à informer les parents de choses qu'ils n'étaient pas nécessairement prêts à entendre. [...]*

C'était difficile avec le père. La relation était très bonne, mais lorsque je dénonçais un comportement ou que je ciblais ceux sur lesquels il faudrait faire un effort, les parents prenaient vraiment ça à la légère. [...] Finalement, à la fin de l'année, [la mère] a accepté de le mettre dans une école anglophone pour quelques années. Elle a fini par comprendre, mais ce fut pénible...

C'est donc dire que, afin de soutenir le message qu'elle souhaitait nous livrer, en lien avec un rôle à tenir, surtout face aux parents, Mylène a choisi de nous raconter quatre situations où la conception qu'elle a de son rôle commande, exige d'être réaffirmée. Cela semble lui avoir permis de mieux expliciter jusqu'où elle conçoit que peut aller son rôle d'enseignante, peu importe l'enfant et son histoire, et peut-être aussi peu importe les parents, serions-nous tentée d'ajouter. Elle déclarera ainsi, à l'intérieur de la situation mettant en scène une petite Chinoise: *C'était mon rôle de le dire [aux parents]. En tant qu'enseignante, tu ne peux pas passer à côté de ça. Tu ne peux pas excuser des comportements parce qu'il y a eu sous-stimulation auparavant ou encore parce que l'enfant n'a pas de limites quand elle est chez elle. On ne peut pas les excuser, il faut travailler*, et ajoutera-t-elle en fin de récit: *Mais ce que je retiens de toutes ces interventions-là, c'est que tu ne peux pas baisser les bras face à ça. Il faut que tu tiennes ton bout, parce que le parent n'acceptera pas nécessairement ce que tu dis la première fois. [...] Et si tu n'es pas sûre de toi là-dedans, tu peux avoir envie de reculer. L'expérience t'aide là-dedans aussi, mais il faut être persévérant.* Sa conception du bien-être de l'enfant (elle maintiendra d'ailleurs que c'est sa raison d'être là comme enseignante) s'avère donc reposer sur l'idée que, face à un problème de comportement ou d'apprentissage, tous les enfants doivent être traités de la même manière, que leur histoire ne peut servir à excuser des comportements dérangeants, et cela, malgré ce que peuvent en penser les parents. *Elle [la mère] disait que l'enfant n'était pas en difficulté, qu'elle était petite, qu'il fallait lui laisser le temps de prendre de la maturité... J'essayais de lui expliquer que quand un enfant se roule par terre et n'est jamais à son travail, ça ne fonctionne pas. Je ne peux pas laisser vingt enfants se rouler par terre.* Ainsi, on saisit mieux ce que Mylène désire nous faire comprendre lorsqu'elle allègue que l'histoire d'un enfant ne peut pas servir à justifier que l'enseignante passe à côté de cela ou baisse les bras si les parents ne sont pas prêts à entendre ce qu'elle a à leur dire. Et cela même si, atteste-t-elle, dans le cas de parents adoptants, *c'était peut-être encore plus difficile* parce que, *souvent, les enfants adoptés sont des enfants que les parents désirent depuis longtemps...* Peut-on penser que, pour Mylène, le bien-être de l'enfant et son bon cheminement en viennent à nécessiter une certaine prise de risque face aux parents, quitte à ce qu'ils finissent par accepter que leur enfant est en difficulté, seulement une fois qu'il sera en première ou en deuxième année? Peut-on en déduire que les parents non plus n'ont pas droit à un traitement spécial, même si ce sont

des parents qui ont adopté leur enfant et qu'elle reconnaît qu'il faut prendre plus de précautions avec eux? C'est ce que semble souhaiter nous confier Mylène par ce récit... Un rôle à assumer... et surtout à tenir... *Je pense que la mère était vraiment blessée, mais je l'ai fait parce que je devais le faire. Je ne pouvais pas reculer et dire que tout allait bien. Je suis toujours restée sur mes positions et j'ai essayé de parler à la mère, de lui faire comprendre...* Le tout justifié par un leitmotiv déclaré: *Il ne faut surtout pas cacher aux parents que leur enfant a des difficultés...*

Aux yeux de certains, ce récit de Mylène pourrait sembler ne pas rendre compte d'une intervention interculturelle telle qu'on la conçoit communément, en ce sens qu'en plus de livrer quatre situations mettant en scène des enfants de l'adoption internationale, la narratrice y mène une intervention dont on pourrait penser qu'elle aurait pu être la même si l'enfant adopté avait été Québécois *de souche*. Le récit met par ailleurs en évidence des problématiques dont on pourrait également penser qu'elles ne sont pas spécifiques aux relations d'un enseignant avec un enfant *d'une autre culture* et ses parents. Toutefois, pour nous, il s'agissait là de mettre en évidence la logique de l'enseignante dans cette intervention, qu'elle qualifie elle-même *d'interculturelle*, puisque les enfants dont elle nous parle sont d'une autre culture. C'est à son expérience personnelle de l'interculturel qu'elle nous donne accès dans son récit et, en ce sens, elle nous éclaire sur la manière dont peut être gérée, dans la réalité de l'intervention, la spécificité que présentent certains enfants d'être d'une autre culture ainsi que la relation avec leurs parents.

Le commentaire interprétatif relatif à ces deux récits de pratique

Bien que le contrat de parole établi entre elles et nous stipulait de rendre compte d'une situation mettant en scène un enfant d'une autre culture, il nous est d'emblée apparu que ces deux récits d'enseignantes, avaient en commun de rendre davantage compte d'un rapport aux parents que d'un rapport à l'enfant d'une autre culture comme tel, comme si le rapport aux parents en venait à prendre toute la place. N'est-ce pas d'ailleurs un peu ce qui se dégage des deux messages que les enseignantes ont livrés, à savoir *S'affirmer dans son rôle d'enseignante auprès de parents difficiles... dans le respect* et *Un rôle à tenir... face aux parents?*

Il nous a également semblé que ces deux récits avaient en commun de relater des histoires à l'intérieur desquelles les enseignantes semblaient, symboliquement peut-être, avoir quelque chose à prouver, quelque chose à défendre... Diane vit la situation à laquelle elle est confrontée avec Sarah et ses parents comme une occasion de *s'affirmer dans son rôle*. Elle la voit aussi comme une occasion de poser ses limites par rapport à un père qui ne veut pas *quitter la classe*, de peur de *perdre sa crédibilité* d'enseignante, surtout face aux autres enfants. Quant à Mylène, elle profite de l'occasion offerte pour narrer un récit dont le message porte sur l'importance d'assumer son rôle face aux parents à travers des situations où, selon elle,

elle *ne pouvait pas reculer et leur dire que tout allait bien*. Afin de justifier sa position, elle fait référence au *rôle* qu'elle s'attribue en tant qu'enseignante, rôle qui, dans la définition qu'elle lui donne, implique de *ne pas baisser les bras* et de *tenir son bout*, face à des parents qui n'acceptent pas nécessairement ce que l'enseignante relève comme un comportement inadéquat de la part de leur enfant. Par ailleurs, pour elle, c'est la classe qui constitue le meilleur endroit pour exercer un tel rôle.

Que souhaitent ainsi défendre ces enseignantes? Tout porte à croire qu'elles veulent un espace pour intervenir auprès de l'enfant d'une autre culture, mais qu'elles perçoivent cet espace comme menacé par les parents. Cet espace qu'elles sentent menacé et qu'elles tentent tant bien que mal de préserver, c'est la classe. Par contre, cet espace apparaît moins physique que symbolique. Giddens (1987) parle d'une *zone de pouvoir* en faisant référence à un espace où l'on a un sentiment de compétence à agir et à l'intérieur duquel on exerce son contrôle réflexif. Or, il semble que, au-delà de l'espace physique que représente la classe, ce soit justement leur compétence à intervenir auprès de l'enfant que les enseignantes perçoivent comme menacée, car remise en question par les parents. C'est ce qui nous semble se dégager des propos de Mylène quand, dans une situation, elle avance que c'était *difficile parce que les parents prenaient vraiment ça à la légère* quand elle ciblait un comportement à travailler chez leur enfant, ou encore dans une autre, quand elle déclare: *Elle [la mère] disait que l'enfant n'était pas en difficulté, qu'elle était petite, qu'il fallait lui laisser le temps de prendre de la maturité*, un peu comme si elle, l'enseignante, ne se sentait pas prise au sérieux par les parents. Cette idée des parents qui douteraient de la compétence de l'enseignant à intervenir auprès de leur enfant ressort du récit de Diane quand elle dit: *Il fallait bien que j'accepte le père dans ma classe, parce que je n'aurais jamais été capable de le sortir s'il ne m'avait pas vue en train d'agir avec l'ensemble du groupe. Même si la petite restait collée après lui, il me voyait agir avec les autres enfants*. C'est un peu comme si elle était consciente de ce qui se jouait là pour le père.

Par ailleurs, il semble ici que ce sentiment de menace soit construit sur une attribution culturelle, un peu comme si, davantage pour Diane que pour Mylène on en convient, le fait que les parents ne leur reconnaissent pas la compétence d'agir auprès des enfants pouvait être lié au fait que leur enfant soit d'une autre culture. Par exemple, Diane dira que cette situation avec le père a été rendue *encore plus difficile* parce que ces gens-là sont *musulmans*. *Je sais que les musulmans sont très mal à l'aise quand ils ont à transiger avec une femme qui, elle, est peut-être en situation d'autorité. [...] C'était ma classe, mais lui c'était sa fille*. Mylène va un peu dans le même sens en disant que c'est *encore plus difficile* de dire aux parents d'enfants adoptés que leur enfant a des difficultés parce que, *souvent, les enfants adoptés sont des enfants que les parents désirent depuis longtemps*.

Ainsi, dans ces deux récits, il semble que les enseignantes investissent une grande partie de leur énergie dans la protection de cette *zone de pouvoir* symbolique qu'elles s'attribuent et qu'elles souhaitent voir respecter et reconnaître pour agir auprès de

l'enfant. Cela limite toutefois leur possibilité d'établir un rapport à l'enfant d'une autre culture et donc, de réellement intervenir auprès de lui. L'énergie qui devrait être consacrée à l'enfant est investie dans les parents, parce que ces derniers envahissent l'espace symbolique où les enseignantes souhaitent agir et où elles se sentent habilitées à le faire. Comme les parents remettent en question leur compétence à intervenir auprès de leur enfant, l'objet d'intervention devient les parents. En effet, les enseignantes ne disposent plus de l'espace dont elles ont besoin pour établir un rapport à l'enfant. Tout se passe donc comme si le rapport à l'enfant d'une autre culture était en quelque sorte dévié par le rapport aux parents, pour lequel les enseignantes n'ont d'autre choix que de se mobiliser.

L'élargissement théorique que permettent les récits sélectionnés

Ces deux récits, où les enseignantes vivent les situations auxquelles elles sont confrontées comme une tentative d'un autre acteur de s'immiscer dans la zone qu'elles privilégient pour agir, nous apprennent, dans un premier temps, qu'un espace d'intervention minimal est indispensable pour établir un rapport à l'enfant d'une autre culture. Ils nous apprennent également qu'un sentiment de compétence lié à cet espace est nécessaire, et qu'il ne faut pas tenir pour acquis que les parents le reconnaissent à l'enseignant. Le fait qu'il soit ici menacé nous le fait ressortir comme essentiel. En réalité, tout se passe un peu comme si ces deux récits mettaient en évidence que, dans le cas où l'on s'interpose et donc que l'on choisit de ne pas accorder une compétence aux enseignants, il devient impossible pour eux de s'engager dans un rapport avec l'enfant, ici l'enfant d'une autre culture. Dans ces circonstances, l'enseignant n'a d'autre choix que de centrer son intervention sur les parents, même si cela ne semble pas être un choix *volontaire* de sa part. En effet, le rapport aux parents est davantage interpellé ici dans le but de se protéger, comme enseignant, que dans celui d'aider l'enfant. Ainsi, il nous apparaît que ces récits permettent d'ouvrir sur le champ du rapport entre l'enseignant et les parents d'un enfant d'une autre culture en nous en offrant un regard de l'intérieur.

Au Québec, Hohl (1991, 1993a, 1993b, 1996) s'est beaucoup intéressée aux rapports des enseignants avec les parents d'élèves immigrants. Elle a mis en évidence que c'est principalement dans ces rapports que l'enseignant se sent bousculé, voire remis en question, par la confrontation à des valeurs différentes des siennes et à tout un univers culturel *autre*. Le fait que les enseignants puissent se sentir menacés par les parents a aussi été documenté (Hohl et Normand, 2000). Ainsi, il n'est pas rare de voir que les problèmes avec les parents, rencontrés par les enseignants en contexte de diversité culturelle, sont interprétés par la recherche comme des conflits de valeurs. En prenant appui sur des travaux antérieurs réalisés à partir de l'étude d'incidents critiques rapportés par des enseignantes en milieu pluriethnique (Hohl, 1991; 1993a, 1993b, 1996; McAndrew, 1994), Hohl (1996) indique que les conflits de valeurs en milieu scolaire sont le plus souvent liés à des thèmes comme les rapports hommes/femmes, l'égalité garçons/filles, la non-

reconnaissance du statut professionnel des enseignantes (parce que femmes), la conception de l'enfant comme sujet de droits et comme définisseur de ses propres choix et décisions, la conception de l'apprentissage que promeuvent certains parents, et le non-usage du français comme langue de communication dans les rapports enseignantes/parents. Aussi, à partir d'une recherche sur la gestion de conflits de valeurs, Hohl et Normand (2000) documentent quatre types de rapports des enseignants aux familles immigrantes, qui révèlent, selon elles, des affirmations identitaires et des différences dans les relations interethniques de la part des enseignants : les types *accommodant ouvert*, *accommodant éducateur de parents*, *résistant menacé* et *résistant autoritaire*.

Cependant, il nous semble que les situations rapportées dans les récits présentés ci-haut ne sont pas interprétées par les enseignantes qui les vivent comme des conflits de valeurs. Plus encore, des récits comme ceux de Diane et de Mylène paraissent apporter un éclairage différent sur ce qui peut se jouer, de l'intérieur, dans cette relation aux parents d'une autre culture, compte tenu des nuances apportées sur le plan des enjeux, notamment en mettant en lumière d'autres aspects qui peuvent entrer en ligne de compte dans le rapport avec les parents. En ce sens, ces récits nous indiquent qu'il pourrait y avoir lieu, dans certaines situations, de privilégier une interprétation autre que celle du conflit de valeurs, lorsque survient un problème entre un enseignant et des parents d'un enfant d'une autre culture. En effet, sans nier le bien-fondé d'une telle interprétation lorsque la situation s'y prête, les récits de Diane et de Mylène nous éclairent en ramenant la réflexion sur l'espace qu'il est impératif de laisser aux enseignants afin qu'ils soient en mesure d'exercer leur compétence et de s'engager, notamment auprès des enfants d'une autre culture, envers lesquels la société leur reconnaît une responsabilité.

En ce sens, il pourrait être pertinent, dans une recherche ultérieure, de donner la parole aux parents afin de voir jusqu'à quel point ils reconnaissent effectivement une compétence aux enseignants et de quoi cela dépend, pour eux. Une telle prise de parole, nous semble-t-il, pourrait entre autres contribuer à faire la lumière sur ce qui, du point de vue des enseignantes, est souvent compris, ainsi qu'en témoignent les résultats de Hohl (1996), comme une non-reconnaissance de leur statut d'enseignantes, parce qu'elles sont des femmes. Sans nier que, dans certaines situations, le fait qu'elles soient des femmes puisse effectivement jouer dans le rapport qu'elles entretiennent avec les parents d'un enfant, il ne faudrait pas non plus que ce qui nous apparaît ici de l'ordre d'une attribution culturelle constitue l'explication privilégiée dans tous les cas problématiques. On ferait ainsi, malheureusement, l'économie d'une analyse de celle-ci en tant que symptôme de la relation qu'ils entretiennent (Abdallah-Pretceille; 1999, 2003).

Il nous semble que l'éclairage que nous fournissent ces deux récits ouvre sur une perspective plus large : celle de la reconnaissance dont bénéficient les enseignants en général quant à leur pouvoir d'agir auprès des enfants d'une autre culture. En effet, il nous semble qu'il est question ici, dans notre recherche, d'enseignantes que

les parents, symboliquement peut-être, invalident. Or, quand on sait, comme le met en évidence Giddens (1987), que pour agir, un individu a besoin qu'on reconnaisse sa compétence dans ce domaine d'action, ces récits ne peuvent que nous inviter à réfléchir sur ce que nous, comme société, faisons ou pas, pour qu'il en aille ainsi chez les enseignants...

L'angle du rapport à l'altérité

Notre idée même de présenter notre théorisation des récits en jalons orientés vers un *idéal type* induisait nécessairement que, dans le corpus de récits dont nous disposons, nous considérions que certaines pratiques témoignaient plus de l'altérité en acte que d'autres; c'est là l'idée même d'un ordonnancement. Toutefois, à certains endroits davantage qu'à d'autres, il nous a été possible de remarquer qu'on avait affaire, qualitativement parlant, à quelque chose de différent. Ainsi, il nous est apparu que certains jalons marquaient des passages, et qu'en ce sens, il devenait possible, pour nous, de dégager de notre ordonnancement des moments qui deviendraient autant de conditions d'accès, d'étapes d'un engagement de l'enseignant envers l'enfant d'une autre culture. Trois conditions d'accès à l'altérité en acte ont donc émergé de notre ordonnancement de récits: ce que nous avons nommé, au fil de la progression de cet article, *un souci de l'Autre*, *une quête de l'Autre* et *une rencontre de l'Autre*.

Les récits qui témoignent d'un souci de l'Autre ont en commun de rendre compte de situations à l'intérieur desquelles les enseignantes prennent la peine de s'attarder à un enfant, ce qui constitue d'ailleurs, pour Genard (1992), une première étape dans la responsabilité dans l'agir. Ainsi, si l'on peut dire qu'elles seront affectées par lui, elles ne s'engageront cependant pas davantage envers cet enfant d'une autre culture dont elles ont choisi de nous parler et n'iront pas jusqu'à s'investir auprès de lui, ce qui caractérise pourtant la deuxième étape.

Les récits qui témoignent d'une quête de l'Autre mettent en scène des enseignants qui vont au-delà d'un souci de l'Autre. En effet, les récits se rejoignent en ce qu'ils présentent des enseignants qui se donnent un pouvoir d'action (Giddens, 1987) envers l'enfant d'une autre culture et qui l'exercent, malgré les contraintes effectives. Ces derniers seront donc en mesure de s'investir auprès de cet enfant, même s'ils ne se rendent pas à l'étape supérieure, celle de la rencontre de l'Autre.

Au-delà d'un investissement envers l'Autre, les récits qui rendent compte d'une rencontre de l'Autre témoignent d'un agir avec l'Autre. Les contraintes qui, à l'étape précédente, venaient entraver l'engagement de l'enseignant envers l'enfant d'une autre culture deviennent ici des ressources. Ainsi, en plus d'être affectées par l'Autre et de s'investir auprès de lui, ces enseignantes sont en mesure d'agir avec l'Autre dans une relation d'intersubjectivité, puisque, en plus de se reconnaître un pouvoir d'action en tant qu'enseignantes, elles en accordent également un à l'enfant.

Les deux récits sélectionnés ici témoignent d'une quête de l'Autre qui n'ira pas jusqu'à la rencontre de l'Autre, parce que Diane et Mylène se limitent à leur inves-

tissement auprès de l'Autre, sans pour autant aller jusqu'à entrer dans une relation intersubjective avec lui. En effet, on peut penser que c'est parce qu'elles souhaitent s'investir auprès des enfants dont elles nous parlent qu'elles luttent autant pour que leur soit reconnue par les parents une zone à l'intérieur de laquelle elles pourraient exercer leur pouvoir d'action. D'ailleurs, pour elles, un investissement auprès de l'enfant veut dire prendre le risque de se mettre les parents à *dos* pour être en mesure de créer, voire de garder un contact avec l'enfant. En ce sens, le récit de Diane est éloquent, au moment où elle dit qu'elle souhaite que le père quitte la classe parce qu'elle considère que s'il ne le fait pas, Sarah *ne fera rien en classe*. Elle fait donc tout en son pouvoir pour le faire *sortir* et ainsi être en mesure de s'investir auprès de l'enfant. Quant à Mylène, elle savait que la mère d'un des enfants était *vraiment blessée* quand elle lui a dit que son enfant était en difficulté, mais elle dit qu'elle l'a fait parce qu'elle devait le faire. On sent là son investissement envers cet enfant. Ainsi, parce que les parents envahissent l'espace symbolique où les enseignantes souhaitent agir, leur énergie est portée sur les parents. Leur rapport à l'agir interculturel se fait *par personne interposée* et le rapport à l'enfant qu'elles établissent est dévié : il passe plutôt par les parents.

Par ailleurs, dans ces deux récits, tout se passe comme si les parents devenaient également une occasion de rencontre. En effet, il apparaît que, dans une relation éducative, la rencontre de l'Autre, pour l'enseignant, n'est jamais uniquement une rencontre avec l'enfant *différent* car, derrière cet enfant, il y a des parents qui sont responsables eux aussi de l'éducation de celui-ci, et qui se retrouvent dans le rôle de vis-à-vis de l'enseignant à l'intérieur de la relation à construire. En ce sens, pour l'enseignante, la rencontre avec l'enfant ne peut pas être exclusive ; elle est plutôt médiatisée par un certain rôle qu'y jouent les parents, et dont il devra tenir compte. Tout se passe donc comme si les parents étaient des acteurs à part entière dans la rencontre ou, du moins, qu'ils en faisaient le plus souvent partie, que ce soit d'une manière directe ou plutôt discrète.

Conclusion

L'utilisation d'une approche par récits de pratique, de même que la posture compréhensive adoptée ici face aux pratiques, nous a permis de poser un regard de l'intérieur sur les relations entre les enseignants et les parents d'un enfant qu'ils considèrent comme étant d'une autre culture. Nous avons mis en évidence la nécessité, pour les enseignants, de bénéficier de la reconnaissance, par les parents, d'une *zone de pouvoir* et d'une compétence à agir, pour être en mesure d'intervenir auprès de cet enfant d'une autre culture envers qui ils se reconnaissent une responsabilité.

Par ailleurs, il nous semble que les trois conditions d'accès à l'altérité en acte que nous avons mises en évidence ici pourraient constituer un angle fécond pour s'intéresser, de l'intérieur, à ce qui se joue entre les enseignants et les parents d'enfants d'une autre culture d'un point de vue relationnel. En effet, il ressort ici que

la relation entre l'enseignant et les parents représente, au même titre que la relation avec l'enfant, une occasion de rencontre de l'Autre, puisqu'ils en sont toujours, de près ou de loin, partie prenante. C'est là le propre de la relation éducative. Dans une perspective d'altérité comme celle que nous avons adoptée, il pourrait par contre y avoir lieu de faire des recherches sur la relation entre l'enseignant et les parents d'enfant d'une autre culture, voire de n'importe quel enfant, afin que celle-ci soit la plus bénéfique possible pour toutes les parties engagées, à commencer par le bien-être de l'enfant...

ENGLISH TITLE • The relationship between teacher and parents of a child from another culture examined through the angle of otherness

SUMMARY • The author bases her discussion on an analysis of the reconstruction of kindergarten teachers' intercultural classroom experience through the angle of relation to otherness, and so presents an insider look on their relationship with the parents of a child from another culture. A discussion proposes that teachers require a power zone and an ability to interact with the child of another culture that would be acknowledged by parents.

KEY WORDS • otherness, family-teacher relationship, cultural diversity, practical knowledge, kindergarten.

TÍTULO EN ESPAÑOL • La relación maestro-padres de un niño de otra cultura desde el punto de vista de la relación con la alteridad

RESUMEN • Fundamentando nuestra reflexión sobre un análisis de relatos de práctica que permitieron a unos maestros de la preprimaria reconstruir su experiencia del intercultural en clase, estamos en condiciones de mirar desde dentro la alianza entre estos maestros y los padres de un niño de otra cultura, desde el punto de vista de la relación al Otro que esta alianza permite instaurar entre el niño y el maestro. Asimismo, se habla de la necesidad, para los maestros, de una zona de poder y de una competencia a actuar con el niño de otra cultura que estarían reconocidas por los padres.

PALABRAS CLAVES • alteridad, relación maestro-familia, diversidad cultural, saber de acción, preprimaria.

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris, France : Anthropos.
- Abdallah-Pretceille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2003). *Former et éduquer en contexte hétérogène. Pour un humanisme du divers*. Paris, France : Anthropos.
- Amselle, J.-L. (2001). *Branchements. Anthropologie de l'universalité des cultures*. Paris, France : Flammarion.
- Appadurai, A. (2001). *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*. Paris, France : Payot.

- Audet, G. (2006). *Pour une « altérité en acte » : reconstruction et théorisation de récits de pratique d'éducation interculturelle en maternelle*. Thèse de doctorat inédite, Université Laval, Québec.
- Augé, M. (1997). *Pour une anthropologie des mondes contemporains*. Paris, France : Fayard.
- Balandier, G. (2001). *Le grand système*. Paris, France : Fayard.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie, perspective ethnosociologique*. Paris, France : Nathan.
- Camilleri, C., Karstersztejn, J., Lipianski, E. M., Malewska-Peyre, H., Taboada-Leonetti, I. et Vasquez, A. (1999). *Stratégies identitaires*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Demazière, D. et Dubar, C. (1997). *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Paris, France : Nathan.
- Desgagné, S. (2005). *Récits exemplaires de pratique enseignante. Analyse typologique*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S., Gervais, F. et Larouche, H. (2001). L'utilisation du « récit » en tant que mise en discours d'une « pratique » : son potentiel pour le développement professionnel des enseignants et autres éducateurs du monde scolaire. Actes du colloque *Possibilité de la mise en discours de pratiques pour le développement professionnel des enseignants*, tenu lors du 13^e congrès international de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSÉ). Sherbrooke, Québec : Université de Sherbrooke.
- Eisenhart, M. (2001). Changing conceptions of culture and ethnographic methodology : recent thematic shifts and their implications for research on teaching. Dans V. Richardson (Dir.) : *Handbook of Research on Teaching*. Washington, District of Columbia : American Educational Research Association
- Genard, J.-L. (1992). *Sociologie de l'éthique*. Paris, France : L'Harmattan.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Glaser, B. G., and Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. Chicago, Illinois : Aldine.
- Hohl, J. (1991). *Singulier/pluriel : document de réflexion et d'auto-perfectionnement en éducation interculturelle*. Montréal, Québec : Conseil scolaire de l'Île de Montréal.
- Hohl, J. (1993a). Le choc culturel, instrument de connaissance et de communication interculturelle. Dans M. Mc Andrew (Dir.) : *Repères, numéro spécial : le pluralisme en éducation : perspectives québécoises*. Montréal, Québec : Presse de la Faculté des sciences de l'éducation.
- Hohl, J. (1993b). Les relations enseignantes-parents en milieu pluriethnique. De quelques malentendus et de leurs significations. *PRISME*, 3(3), 396-409.
- Hohl, J. (1996). Résistance à la diversité culturelle au sein des institutions scolaires. Dans M. Pagé, M. Mc Andrew et F. Gagnon (Dir.) : *Pluralisme, citoyenneté et éducation*. Paris, France : L'Harmattan.
- Hohl, J. et Normand, M. (2000). Enseigner en milieu pluriethnique dans une société divisée. Dans M. Mc Andrew et F. Gagnon (Dir.) : *Relations ethniques et éducation dans les sociétés divisées*. Paris, France : L'Harmattan.

- McAndrew, M. (1994). *La prise en compte de la diversité religieuse et culturelle en milieu scolaire: un module de formation à l'intention des gestionnaires*. Québec, Québec: Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation du Québec, Direction des services aux communautés culturelles.
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-180.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York, New York: Basics Books.
- Schön, D. A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, California: Jossey Bass.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec: Éditions Logiques.
- Weber, M. (1971). *Économie et société*. Paris, France: Plon.

Correspondance

genaudet@hotmail.com

Ce texte a été révisé par Ophélie Tremblay.

Texte reçu le: 1^{er} juin 2006

Version finale reçue le: 7 avril 2008

Accepté le: 22 avril 2008