

Élèves d'hier, étudiant-es d'aujourd'hui, et enseignant-es de demain. Quels rapports les étudiant-es en formation en enseignement primaire entretiennent-elles/ils avec les enjeux de diversité culturelle ?

Myriam Radhouane, *Université de Genève*

Abdeljalil Akkari, *Université de Genève*

DOI : [10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1215](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2023.13-1.e1215)

Résumé

Dans un monde toujours plus globalisé, la diversité culturelle des écoles est en constante évolution. Face à ce constat, il est essentiel de préparer les futur-es enseignant-es à tenir compte de cette donnée dans leurs pratiques. Notre article présente une recherche dans laquelle nous avons cherché à identifier les expériences de futur-es enseignant-es en matière de prise en compte de la diversité culturelle. À l'aide d'un questionnaire, nous leur avons demandé de faire appel à leurs souvenirs d'élèves et cela afin d'identifier les manières dont la diversité culturelle a été prise en compte ou valorisée durant leur scolarité. Notre étude a également investigué plus spécifiquement les souvenirs d'étudiant-es issu-es de la diversité culturelle puisque la recherche internationale a démontré que leur parcours scolaire, pouvait – dans certains cas – se traduire en ressource pédagogique. Notre étude repose sur deux postulats principaux : (1) connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es permettrait d'adapter les formations à leurs préconceptions ; (2) les biographies culturelles des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle peuvent être des ressources lorsqu'elles sont exploitées en formation.

Mots-clés : biographie culturelle, diversité culturelle, enseignant-es issu-es de la diversité culturelle, expérience formatrice, formation des enseignant-es

Abstract

In an increasingly globalized world, the cultural diversity of schools is constantly evolving. In view of this, it is essential to prepare future teachers to take this into account in their teaching practices. Our article presents a study in which we sought to identify the experiences of future teachers in taking cultural diversity into account. Through a survey, we asked them to recall their memories as pupils, in order to identify the ways in which cultural diversity was considered during their schooling. Our study also looked more specifically at the memories of

pre-service teachers from culturally diverse backgrounds, as international research has shown that their educational backgrounds can - in some cases - translate into pedagogical resources. Our study is based on two main postulates: (1) knowing future teachers' experiences of taking otherness into account would enable us to adapt training courses to their preconceptions; (2) the cultural biographies of future teachers can be resources when exploited in training.

Keywords: cultural biography, cultural diversity, teacher education, teachers from culturally diverse backgrounds, teaching experience

INTRODUCTION

Dans un monde toujours plus globalisé, la diversité des écoles est en constante évolution. Elles accueillent, entre autres, des élèves issu-es de la migration forcée, de la migration économique, ou encore des élèves dont les parents ou grands-parents ont migré des décennies avant leur naissance. Ainsi, nombre d'entre elles/eux aujourd'hui ont une « biographie culturelle » marquée par la migration, c'est-à-dire que différentes origines, cultures, valeurs et langues s'entremêlent dans leur histoire, et peut-être alors dans la manière dont elles/ils définissent leur identité. Au fil de ce texte, nous utiliserons ce concept de biographie culturelle pour faire écho à ces histoires personnelles marquées par la migration. En parallèle de ces évolutions, contraint-es par le temps ou la surcharge curriculaire, des enseignant-es décrivent la peine qu'elles/ils éprouvent à inclure des enjeux liés à la prise en compte de la diversité culturelle dans leur quotidien professionnel. On retrouve ainsi dans les classes des pratiques inspirées par l'éveil aux langues, nécessaires, mais prenant parfois une forme stéréotypée, réduite à des « salutations ou joyeux anniversaires » multilingues (Radhouane, 2019).

Au regard de ces données, la formation est l'espace pour apprendre à mobiliser la diversité culturelle à différents niveaux de l'action enseignante (planification, choix des contenus, des modalités d'évaluation...). La formation des enseignant-es en Suisse romande a tenté, depuis de nombreuses années, d'inclure ces thématiques dans ses objectifs. Il est de son ressort de préparer les enseignant-es à des classes hétérogènes, miroirs d'une société plurielle. Pour adapter au mieux cette formation, il nous semble intéressant de connaître le point de départ des futur-es enseignant-es, autrement dit la manière dont elles/ils ont vécu, en tant qu'élève, la prise en compte de la diversité culturelle. Empreintes de biais ou sources d'innovations, ces expériences vécues, une fois secondarisées (Maulini, *et al.*, 2014), pourraient alors devenir des apports intéressants en formation.

Parmi les différentes ressources pouvant servir aux enseignant-es à relever ce défi, leur biographie culturelle en est une particulièrement intéressante. En Amérique du Nord, puis de

manière moins extensive en Europe et en Suisse, de nombreuses recherches, présentées ci-après, ont mis en évidence la possibilité, pour les enseignant-es issu-es de la diversité culturelle, de mobiliser leur parcours, leurs expériences pour en faire des ressources pédagogiques. Les aidant à tisser du lien avec des familles, à comprendre des injustices ou encore à s'inscrire comme un *role-model* (Hopson, 2014) auprès des élèves, leurs histoires participent à faire d'elles/eux des professionnels/elles sensibles aux questions migratoires et à leurs effets. À la façon d'une « formation buissonnière » (Maulini, *et al.*, 2021), les expériences personnelles peuvent participer à la compréhension de ces enjeux par les enseignant-es.

Ainsi, la recherche présentée dans cet article repose sur deux postulats principaux : (1) connaître les expériences de prise en compte de l'altérité vécues par les futur-es enseignant-es lorsqu'ils étaient élèves peut permettre d'adapter les formations à leurs préconceptions. (2) mobiliser les biographies culturelles des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle en formation peut permettre de leur donner un statut de ressources pédagogiques. Derrière ces deux postulats réside l'idée qu'une meilleure connaissance de nos étudiant-es est un tremplin vers l'amélioration des formations qui leur sont dispensées. Cette perspective est étayée dans la suite de l'article par une revue de la littérature ainsi qu'un cadre théorique afférent.

Ce texte retrace donc une recherche auprès de futur-es enseignant-es genevois-es¹. Notre objectif était double. Premièrement, nous cherchions à connaître et recenser les expériences qu'elles/ils ont eues, en tant qu'élève, de la prise en compte de la diversité culturelle. Deuxièmement, nous avons cherché à identifier les expériences spécifiques des futur-es enseignant-es issu-es de la diversité culturelle (ci-après IDC) ; en effet, ce sont elles et eux que la littérature a identifié comme étant, en raison de leurs histoires, potentiellement compétent-es du point de vue interculturel et sensibles aux enjeux relatifs à la migration.

L'article est structuré en six temps principaux : (1) une revue de la littérature dans laquelle nous présentons les travaux sur lesquels nous appuyons nos deux postulats de départ ; (2) un cadre conceptuel et théorique nous permettant de définir les concepts clés de la recherche ; (3) une problématique notamment inspirée de la revue de la littérature et basée sur notre cadre théorique et conceptuel ; (4) une présentation de notre méthode de recherche et des axes privilégiés pour cet article ; (5) une présentation des résultats ; (6) leur discussion et leur mise en perspective avec les apports théoriques mobilisés pour l'étude. La conclusion de notre article présentera également ses limites et ouvertures.

¹ Il est important de préciser au lecteur et à la lectrice que cette étude s'inscrit dans un projet plus large et dans une suite de recherches portant sur la diversité culturelle en contexte éducatif. Nous avons dans de précédents travaux investigués la potentielle plus-value pédagogique des enseignant-es IDC et avons, par exemple, identifié la possibilité pour certain-es d'utiliser leur biographie culturelle face aux élèves et aux parents issu-es de la migration (Bauer & Akkari, 2016 ; Radhouane, 2019 ; Radhouane, *et al.*, 2021). Nous avons également investigué la formation des enseignant-es à la prise en compte de la diversité culturelle et les pratiques des enseignant-es (Radhouane, 2019 ; Radhouane & Akkari, 2022).

1. REVUE DE LA LITTÉRATURE

Afin de situer notre projet de recherche, nous proposons une revue de la littérature en deux temps principaux. Le premier est centré sur les enseignant-es et la prise en compte de la diversité culturelle. En effet, connaître la manière dont elles/ils s'inscrivent dans une interaction interculturelle est nécessaire pour comprendre les besoins de formations, les forces de leurs actions et les éventuels manques. Dans un second temps, nous nous centrerons sur la littérature consacrée aux enseignant-es IDC et à leur potentielle plus-value pédagogique.

1.1. Les enseignant-es et la prise en compte de la diversité culturelle

Afin de situer les besoins de formation des futur-es enseignant-es, notre revue de la littérature se centre en premier lieu sur leurs pratiques et les enjeux relatifs à la diversité culturelle dans leur quotidien professionnel.

De récentes recherches montrent des attitudes variées des enseignant-es face à la diversité culturelle. Nombre d'entre elles/eux la considèrent comme une « richesse » et démontrent ainsi une attitude positive vis-à-vis de l'altérité (Mottet, 2021 ; Radhouane, 2019), qui peut se traduire en activités de valorisation ponctuelle (goûter interculturel, lecture en langue d'origine...). En outre, certaines de ces pratiques peuvent participer à la réification de la culture des élèves (Ouellet, 2002). Vis-à-vis des élèves, plusieurs attitudes de la part des professionnels/elles ont été observées. S'il existe une tendance des enseignant-es à promouvoir la différenciation pédagogique comme un outil de prise en compte de la diversité (Mottet, 2021 ; Radhouane, 2019), ce respect des différences s'accompagne parfois d'un discours sur les « limites [de leur] prise en compte » (Mottet, 2021, p. 6). On retrouve ici une problématique professionnelle importante centrée sur la tension entre égalité et différence (Ogay & Edelman, 2011). A ce propos, il ressort de certains travaux une recherche d'homogénéisation dans la mesure où les « enseignants attendent des publics qu'ils s'ajustent à certaines attentes institutionnelles, mettant dans un arrière-plan les dispositifs de reconnaissance des diversités qu'ils mobilisent » (Mottet, 2021). Cette recherche d'unité ou d'homogénéisation fait écho à un enjeu documenté tant dans la recherche nord-américaine que francophone. En anglais, les auteur-es parlent de « *colorblindness* », autrement dit le fait de ne pas voir les couleurs (des élèves) et en français « d'indifférence aux différences » (Bastenier, 2015 ; Blaisdell, 2005 ; Estivalèzes, 2009 ; Payet, 2000). Enfin, les difficultés des élèves issus-es de la diversité culturelle tendent à être externalisées et ainsi reportées sur l'élève même ou sur leur famille (Mottet, 2021 ; Serir, 2017).

Ces quelques éléments montrent que la prise en compte de la diversité culturelle en contexte éducatif est généralement positive, que les enseignant-es semblent volontaires (différenciation, pratiques valorisant la diversité...), mais que certains biais persistent et dès

lors, la formation des enseignant-es reste nécessaire. En effet, certains travaux ont mis en évidence un manque de préparation des enseignants à l'appréhension de la diversité culturelle (Bhopal & Ramie, 2014 ; Knoblauch & Woolfolk, 2008 ; Mukamurera, *et al.*, 2006).

1.2. La biographie culturelle des enseignant-es issu-es de la diversité, une ressource ?

Depuis une dizaine d'années dans le contexte suisse, et bien plus encore dans d'autres contextes comme l'Amérique du Nord, les questions de diversification du corps enseignant font l'objet de nombreux travaux (Bauer & Akkari, 2016 ; Changkakoti & Broyon, 2013 ; Delevaux, 2021 ; Kohli, 2009 ; Niyubawhe, *et al.*, 2014 ; Villegas & Irvine, 2010). De ceux-ci se dégage un consensus autour d'une plus-value pédagogique des enseignant-es dit-es « issu-es de la diversité culturelle » ; « issu-es de la migration » ; « *from a minority background* » ; « *black/hispanic teachers* » ou encore « issu-es de minorités visibles ». Toutes ces dénominations ont pour point commun de traduire l'expérience de l'appartenance à une minorité, au sens sociologique du terme, d'enseignant-es œuvrant dans un contexte majoritaire. Le postulat sur lequel reposent ces travaux est que cette expérience peut se traduire en ressource pédagogique, au profit des élèves, particulièrement celles/ceux qui, comme les enseignant-es, appartiennent à des minorités.

La méta-analyse développée par Villegas et Irvine (2010) a permis de dégager différentes caractéristiques de ces enseignant-es² : ils seraient par exemple plus à même d'avoir des attentes élevées envers tous/tes les élèves ou de pratiquer un enseignement dit culturellement pertinent (Gay, 2010). Différents travaux ont montré que l'engagement de ces enseignant-es pouvait prendre racine dans une expérience personnelle de confrontation au racisme ou à la discrimination (Kohli, 2009) ou de manière plus nuancée à une expérience difficile liée à un parcours migratoire, vécue en contexte scolaire (Radhouane, 2019).

Auprès des élèves, ces enseignant-es peuvent agir comme *role-model*. Deux postures ont été théorisées à ce sujet : l'une pourrait être qualifiée d'involontaire (passive) et l'autre de volontaire (active) (Hopson, 2014). Le *role-model* involontaire est celui qui incarne le modèle par son identité (sa couleur, son origine...) tandis que celui qui est volontaire incarne ce rôle par ces actions ou son discours. Nos précédents travaux à ce sujet (Radhouane, 2019) nous ont permis de constater que des enseignantes IDC, dans le contexte suisse romand, endossaient ces différentes postures : certaines tenaient des discours engagés auprès de leurs élèves qui auraient pu être résumés ainsi : « vous êtes issu-es de la migration, mais comme moi, vous pouvez réussir à l'école ». Tandis que d'autres estimaient être un modèle en raison de certaines de leurs caractéristiques visibles. Nos données ont également confirmé que l'expérience personnelle vécue en tant qu'élève peut, lorsqu'elle a été

² Leur méta-analyse évoque les enseignant-es de couleur, latinos, hispaniques, ce qui correspond aux termes évoqués précédemment dans notre texte et plus particulièrement à l'expérience d'appartenir à une minorité.

marquante, se traduire par une volonté d'agir pour les élèves IDC, leurs familles et même d'agir auprès des collègues enseignant-es pour les soutenir dans leurs interactions interculturelles (par exemple: les aider à comprendre certaines pratiques culturelles des familles).

Enfin, il est essentiel de mentionner quelques précautions émergeant de la recherche sur cette thématique : les enseignant-es composant cette catégorie ne revendiquent pas forcément cette appartenance et peuvent vouloir d'abord – avant tout – être perçu-es comme des professionnels/elles de l'éducation. Autrement dit, cette première limite est une mise en garde face à l'essentialisme pouvant caractériser cet objet de recherche (voir par exemple le risque d'assignation identitaire décrit par Changkakoti & Broyon, 2013). Deuxièmement, si les enseignant-es IDC semblent pouvoir avoir des effets sur les performances des élèves IDC³ et de manière générale sur la prise en compte de la diversité, il est important de ne pas leur faire porter toutes les responsabilités liées à cette thématique en contexte scolaire (Georgi, 2016 ; Santoro, 2016). Enfin, moins une limite qu'un avertissement à la/au lecteur/trice : valoriser et mettre en évidence les compétences des enseignant-es issu-es de la diversité ne signifie pas amoindrir ou renier les possibles compétences en la matière des autres enseignant-es (Radhouane, 2019 ; Santoro, 2016).

2. CADRE CONCEPTUEL ET THÉORIQUE

Pour appréhender notre objet de recherche, il convient d'en définir les termes clés. Nous commencerons par définir le terme de « diversité culturelle ». Nous poursuivrons par la définition de l'expression « enseignant-es issu-es de la diversité culturelle » et du concept de « biographie culturelle ». Enfin, nous présenterons un modèle théorique que nous avons développé au cours d'une recherche précédente permettant de situer l'expérience comme une ressource pour la formation des enseignant-es à la prise en compte de la diversité culturelle.

2.1. Définition de la diversité culturelle

Dans ce projet de recherche, nous mobilisons le concept de « diversité culturelle » pour définir la multitude de conceptions du monde, d'origine, de valeurs, de pratiques, liées à la migration, faisant ainsi écho aux définitions du concept de culture rassemblant tant des éléments tangibles (« arts, lettres ») qu'intangibles (« modes de vie, façons de vivre ensemble, les systèmes de valeurs, les traditions, les croyances ») (UNESCO, 2002, p. 4), source de complexité et d'influence des comportements individuels (Lévi-Strauss, 2001).

Le terme « diversité culturelle » est préféré à ethnicité ou origine, ou même encore « migrant-e ». En effet, au regard de la complexité du monde globalisé d'aujourd'hui, il est possible de se sentir appartenir ou d'avoir une histoire liée à la diversité culturelle sans pour autant se

³ Voir par exemple Pitts (2007)

définir comme migrant-e. Ce terme permet également d'interroger la composition du monde, des écoles et des classes. Il fait toutefois écho à la différence issue des mouvements migratoires.

2.2. Définitions des enseignant-es issu-es de la diversité culturelle et de biographie culturelle

« Enseignant-es issu-es de la diversité culturelle » est une expression que nous mobilisons pour pallier la complexité induite par la profusion de termes présents dans la recherche sur cette thématique. Les personnes issu-es de la diversité culturelle peuvent faire partie de minorités visibles, être – dans notre cas – des Suisses de retour de l'étranger, faire partie d'un groupe (culturel) minoritaire, etc. Il y a donc une diversité d'expériences pouvant être rassemblées sous ce terme. Notre objectif, en l'utilisant, est de circonscrire son usage sans réduire les appartenances des individus à un parcours migratoire ou une nationalité. Ainsi, dans notre travail peuvent se définir « issu-es de la diversité culturelle » les personnes ayant une nationalité autre que suisse ou des origines culturelles variées (par exemple lorsqu'elles/ils n'ont pas hérité d'une nationalité du point de vue administratif, mais que leur processus d'enculturation a fait se rencontrer divers mondes culturels). Notre définition nous permet d'accéder à des histoires très variées, par exemple, de personnes ayant été élèves allophones ou de personnes binationales n'ayant que peu de lien avec d'autres pays que la Suisse.

Par ricochet, les personnes n'ayant que la nationalité suisse et n'ayant que des origines suisses romandes ne sont dans notre étude, pas considérées comme « issues de la diversité culturelle ». Cette définition nous permet de prendre en compte la diversité interne à la Suisse (par exemple : une personne venant de Suisse alémanique est ici considérée comme issue de la diversité culturelle).

Le terme « biographie culturelle » fait référence à l'histoire des individus en lien avec la diversité culturelle (l'usage de ce terme est inspiré des travaux de Belkaid, 1999 ; 2002). Ses questionnements rejoignent des enjeux identifiés à propos des enseignant-es IDC (Radhouane, 2019 ; 2021), dans lesquels nous avons pu observer l'effet d'expériences personnelles en lien avec le parcours migratoire sur la construction d'une posture professionnelle :

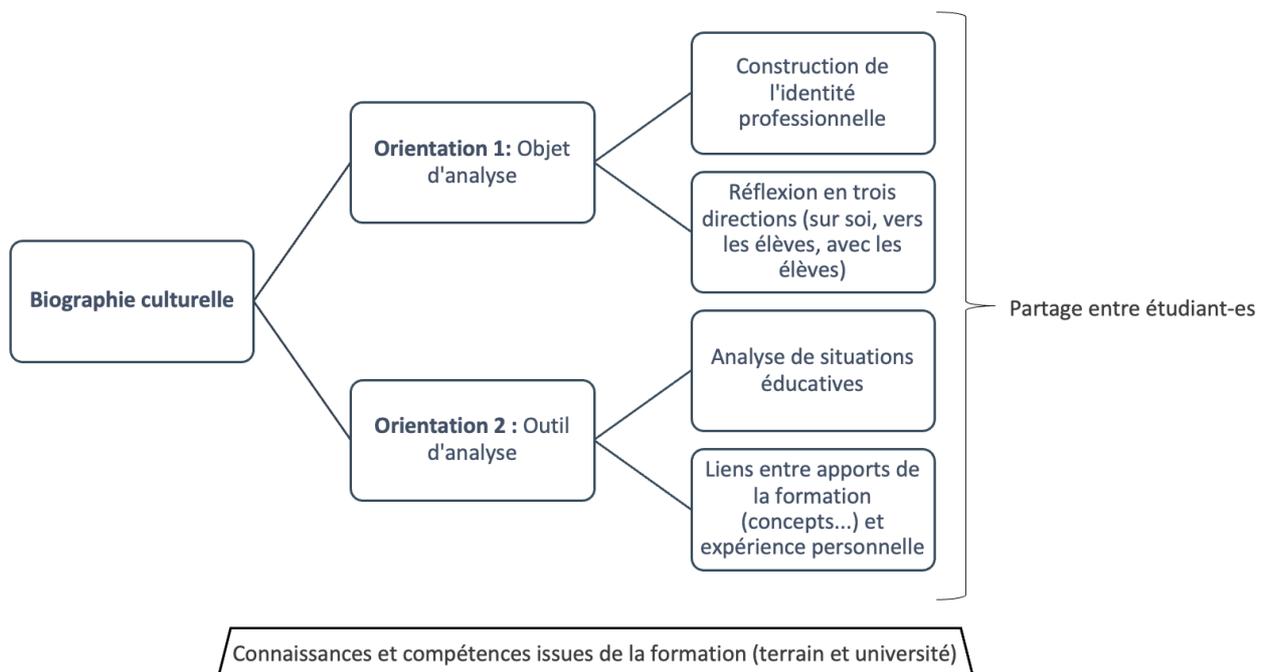
Ou encore, une élaboration narrative cohérente à partir d'un passé a-t-elle une quelconque retombée sur le présent et le futur d'un individu, sur ses actions et ses projets, et partant sur sa profession ? La question est intéressante en formation des enseignants, initiale ou continue, car il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. (Belkaïd, 1999, p.17)

L'auteure postule que le passé de l'histoire personnelle a des incidences sur le présent professionnel, ce qui rejoint les conclusions des travaux sur les enseignant-es IDC évoqués plus haut. L'objectif de la démarche de Belkaïd (1999) en formation est de « produire du sens à partir d'expériences de vie réactivées et revisitées » (p. 21). C'est à partir de son travail que nous avons élaboré le cadre théorique présenté ci-dessous (Radhouane, 2021).

2.3. Cadre théorique : un modèle pour penser l'expérience des enseignant-es issues de la diversité en formation

Le cadre théorique utilisé ici est une figure modélisant les usages potentiels de la biographie culturelle des futur-es enseignant-es en formation. Celle-ci peut suivre deux orientations : (1) la biographie peut devenir un objet d'analyse, à la manière dont le décrit Belkaïd (1999) permettant de comprendre ce qu'elle produit sur l'identité professionnelle en construction ; (2) la biographie peut être un outil d'analyse. En misant sur le partage des expériences entre étudiant-es, elle peut leur permettre d'analyser des situations concrètes. La formation apporte alors les concepts, les théories, les outils d'analyse nécessaires pour mettre à distance ces expériences et en faire des ressources pour l'appréhension de la diversité culturelle.

Figure 1. Deux orientations pour valoriser la diversité culturelle en formation



Source : Radhouane (2021)⁴

⁴ Figure notamment inspirée des travaux de Belkaïd (1999)

3. PROBLÉMATIQUE ET MÉTHODOLOGIE

Au regard des enjeux soulevés dans la littérature, il semble important d'identifier le point de départ de nos étudiant-es. Autrement dit, connaître et comprendre leurs préconceptions vis-à-vis de la diversité culturelle et connaître leurs expériences de sa prise en compte en contexte éducatif. En effet, il est possible que ces expériences soient reproduites sans être interrogées :

Les résistances au changement, les sécurisations, les économies paresseuses que la vie parfois exige ou souffle comme solutions à des perplexités diverses ne suffisent pas à expliquer que des formés, une fois dans leurs classes, aient tendance à revenir à des méthodes d'enseignement et à des attitudes qui reproduisent ce qu'ils ont connu dans leurs vies d'élèves. Le passé peut nous rattraper un jour, pas toujours un beau jour. Mais ce qui est peut-être grave, c'est l'inconscience où l'enseignant se trouve de ces magnétismes, de ces emprunts, de ces annexions, qui s'ils étaient conscientisés, seraient peut-être honnis ou retravaillés. Les prêts-à-penser reprennent d'autant plus volontiers du service qu'ils demeurent des données inconnues. (Belkaïd, 1999, p. 23)

Cet extrait de texte montre l'importance de comprendre le passé de nos étudiant-es en termes de prise en compte de l'altérité. En effet, celui-ci peut colorer leurs pratiques et l'auteure (Belkaïd, 1999) met, dès lors, en évidence la nécessité de ne pas laisser ces expériences dans l'inconscient professionnel. C'est pour cette raison que le premier axe de notre recherche vise à comprendre les expériences vécues des étudiant-es, futur-es enseignant-es, pour se donner la possibilité comme formateurs/trices de s'en saisir afin de participer à leur mise à distance et leur compréhension critique.

Le deuxième axe de notre recherche se centre sur les expériences vécues des futur-es enseignant-es dits « issu-es de la diversité culturelle ». Faisant écho tant aux travaux de Belkaïd (1999) qu'à la littérature suisse et internationale portant sur cet objet, nous souhaitons comprendre ce que ces étudiant-es ont pu vivre en lien avec leur biographie culturelle. Ces apports pourraient enrichir la formation.

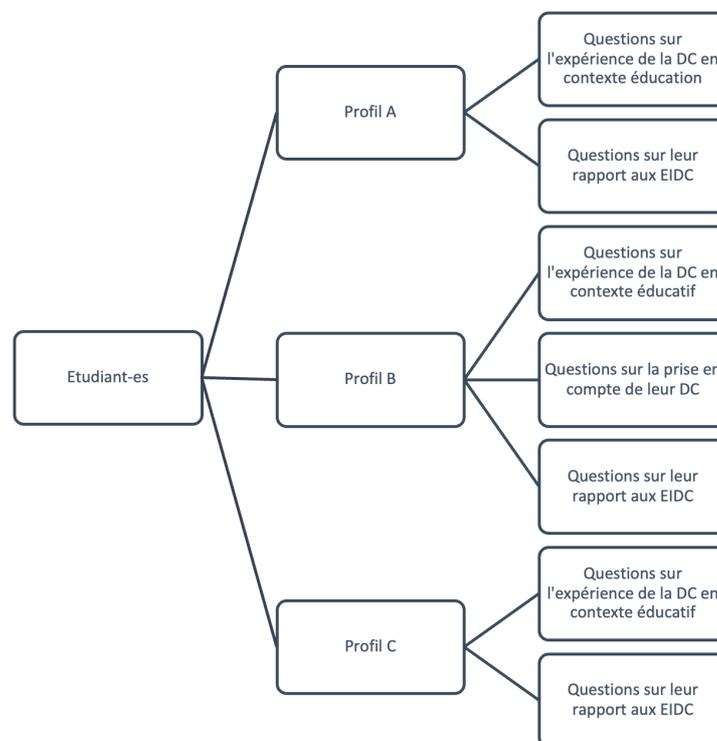
Afin de récolter les souvenirs des futur-es enseignant-es, nous avons transmis un questionnaire à environ 200 étudiant-es de première année d'un baccalauréat (licence) en sciences de l'éducation. Le questionnaire a été rendu disponible en ligne et les étudiant-es ont été contacté-es durant l'un de leur cours. Le questionnaire proposait des questions fermées et ouvertes. Il était construit de sorte à distinguer trois profils d'étudiant-es :

- Profil A : les étudiant-es uniquement suisses romand-es ;
- Profil B : les étudiant-es issu-es de la diversité culturelle ayant réalisé toute ou une partie de leur scolarité (primaire et secondaire I et II) en Suisse romande ;
- Profil C : les étudiant-es issu-es de la diversité culturelle n'ayant pas réalisé leur scolarité (primaire et secondaire I et II) en Suisse romande.

Le fait de préciser la région Suisse romande nous permettait d'inclure la diversité interne au pays (4 régions culturelles et linguistiques), trop souvent traitée de manière distincte des enjeux migratoires (Ogay, 2021).

En fonction de leur profil, les étudiant-es étaient redirigé-es vers une série de questions spécifiques. Seul-es les étudiant-es du profil B ont été interrogé-es sur la prise en compte de leur diversité, de leur biographie culturelle en contexte scolaire. En effet, nous souhaitons accéder spécifiquement aux expériences « locales » (de Suisse romande) relatives à la prise en compte de la diversité, de futur-es enseignant-es elles/eux-mêmes issu-es de la diversité culturelle.

Figure 2. Constitution du questionnaire de recherche



Abréviations : DC = Diversité culturelle ; EIDC = Enseignant-es issu-es de la diversité culturelle

Les statistiques mobilisées pour analyser les données sont d'ordre descriptif. Les données qualitatives issues des questions ouvertes sont quant à elles, traitées à l'aide de la méthode d'analyse de contenu (Miles & Huberman, 1994/2003). Dans une perspective compréhensive, nous avons procédé par induction afin de faire émerger des catégories faisant état de variations et régularités dans les expériences des futur-es enseignant-es (Maulini, 2013/2017). Les données sur les rapports des futur-es enseignant-es à leur EIDC lorsqu'ils étaient élèves ne sont pas exploitées dans cet article.

Nous avons récolté 136 questionnaires valides, c'est-à-dire complétés entièrement par les participant-es. Étant donné que nous souhaitons connaître le parcours de futur-es

enseignant-es, nous n'avons retenu que 108 questionnaires, ceux correspondant spécifiquement aux étudiant-es ayant indiqué souhaiter s'orienter dans la Formation en enseignement primaire (FEP). Avant de procéder aux analyses, nous avons vérifié la concordance des réponses aux questions sociodémographiques avec le profil choisi par les participant-es et ainsi écarté les questionnaires incohérents (par exemple : un étudiant-e ayant choisi le profil A (uniquement suisse romand), mais ayant indiqué avoir plusieurs nationalités européennes). Ainsi, après ces strates de vérification, nous ne retenons que 90 questionnaires.

Tableau 1. Répartition des participant-es par profil

Informations	Profil A	Profil B	Profil C	Total
Nombre de participant-es	12	71	7	90

Il est important de noter que les participant-es des profils A et C sont très peu nombreux. Les statistiques présentées plus loin dans cet article doivent être pensées en conséquence : pas forcément représentatives, elles sont utilisées pour homogénéiser la présentation des résultats. Pour cette raison, le nombre de références utilisé pour extraire les statistiques sera toujours mentionné.

Tableau 2. Nationalités des futur-es enseignant-es

	Nationalités	Indication de binationalités
Profil A (N=12)	Suisse : 100 %	--
Profil B (N=71)	Suisse : 76,06 % Portugal : 11,27 % Espagne : 7,04 % Italie : 2,82 % Allemagne : 1,41 % France : 1,41 %	84,5 %
Profil C (N=7)	France : 57,14 % Portugal : 14,28 % Italie : 14,28 % Suisse : 14,28 %	42,86 %

N.B. : Bien que demandées, les origines ou secondes nationalités indiquées ne sont pas mentionnées dans l'article. Certaines étant très peu représentées dans la population genevoise, leur mention pourrait nuire à l'anonymat garanti aux participant-es. Le même raisonnement s'applique aux langues présentées plus loin.

La diversité des nationalités ainsi que celles des origines représentées mettent en évidence l'hétérogénéité culturelle des futur-es enseignant-es genevois-es. À cette diversité en termes d'identité culturelle s'ajoute une diversité linguistique importante. Parmi les langues maternelles annoncées par les étudiant-es du profil B, on retrouve le portugais, l'espagnol et l'italien, en plus du français. Toutefois, nous retrouvons également des langues dites « minoritaires », c'est-à-dire qui bénéficient d'une valorisation moindre à l'échelle sociétale.

4. RÉSULTATS

Nos résultats se divisent en deux axes principaux. Le premier traite de l'expérience de la diversité culturelle en contexte éducatif. Ici, le concept d'expérience se rapporte à tous les éléments vécus pendant la scolarité pouvant rapprocher les étudiant-es de la diversité culturelle : faire l'expérience d'une classe hétérogène, faire l'expérience d'activités évoquant la diversité du monde, faire l'expérience d'activités portant sur la diversité des élèves de la classe. L'expérience rassemble donc l'ensemble des événements vécus en lien avec la diversité culturelle. Pour les besoins de notre recherche, nous nous centrons sur celles ayant eu lieu en contexte scolaire. Dans un second temps, nous présentons les données relatives à la considération de la diversité culturelle des étudiant-es du profil B à l'école primaire et secondaire. La distinction entre ces deux étapes de la scolarité est nécessaire au regard des différences de traitement des enjeux relatifs à l'altérité émergeant des données.

4.1. Expérience de la diversité culturelle en contexte éducatif (profils A, B et C)

Pour circonscrire cette expérience de la diversité culturelle qu'ont pu avoir les futur-es enseignant-es genevois-es nous leur avons demandé de qualifier l'hétérogénéité des classes dans lesquelles elles/ils ont été scolarisé-es.

Tableau 3. Perception de l'hétérogénéité des contextes de scolarisation

	Homogène		Hétérogène		Très hétérogène	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Profil A (N=12)	16,67 %	--	33,33 %	50 %	50 %	50 %
Profil B (N=71)	7,04 %	4,23 %	43,7 %	46,49 %	49,30 %	49,30 %
Profil C (N=7)	57,14 %	14,29 %	14,29 %	71,43 %	28,57 %	14,29 %
Tout profil (N=90)	12,22 %	4,44 %	40 %	48,89 %	47,78 %	46,67 %

Ce tableau permet d'identifier une tendance générale : tous/tes les étudiant-es se destinant à l'enseignement primaire disent avoir été majoritairement scolarisé-es dans des contextes hétérogènes ou très hétérogènes. Il ne s'agit ici que de leurs propres perceptions. Toutefois, ces chiffres mettent à jour le fait qu'elles/ils ancrent leur expérience scolaire dans des contextes marqués par la diversité culturelle.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux étudiant-es de faire appel à leurs souvenirs pour comprendre comment la diversité culturelle était prise en compte dans la classe : l'était-elle comme un objet d'apprentissage permettant d'aborder les différences dans le monde ou la diversité à travers l'environnement social ; ou bien l'était-elle comme une réaction à la composition de la classe, évoquée dès lors en mobilisant les origines des

élèves ? Ces deux questions sont inspirées de précédents travaux dans lesquels nous avons observé des pratiques enseignantes valorisant la diversité au travers d'activités sur le monde qui entoure les élèves ou au travers d'activités centrées sur leurs appartenances, leurs histoires ou encore leurs langues.

Tableau 4. Évocation de la diversité culturelle en contexte éducatif

	Les enseignant-es ont-ils parlé de diversité culturelle ?		Les enseignant-es ont-ils évoqué la diversité culturelle des élèves ?	
	Primaire	Secondaire	Primaire	Secondaire
Profil A (N=12)	Oui : 25 % Non : 75 %	Oui : 25 % Non : 58,33 % N/A : 16,67 %	Oui : 20 % Non : 80 %	Oui : 20 % Non : 80 %
Profil B (N=71)	Oui : 36,72 % Non : 63,38 %	Oui : 50,70 % Non : 49,30 %	Oui : 26,76 % Non : 73,24 %	Oui : 49,30 % Non : 50,70 %
Profil C (N=7)	Oui : 14,29 % Non : 85,71 %	Oui : 57,14 % Non : 42,86 %	Oui : 14,29 % Non : 85,71 %	Oui : 42,86 % Non : 57,14 %
Tout profil (N=90)	Oui : 33,33 % Non : 66,67 %	Oui : 47,78 % Non : 50 % N/A : 2,22 %	Oui : 24,44 % Non : 75,56 %	Oui : 44,44 % Non : 55,56 %

Plusieurs éléments importants émergent de ce tableau. Seul-e un-e étudiant-e sur trois parmi nos participant-es se souvient avoir eu un-e enseignant-e ayant parlé de diversité culturelle au primaire. Ce constat implique une grande responsabilité pour la formation qui se doit de préparer des enseignant-es à entendre les enjeux de diversité culturelle et s'en saisir. En effet, en parler en classe fait aujourd'hui partie du Plan d'études romand (programme scolaire en vigueur dans notre contexte de recherche). Au secondaire, les expériences sont plus marquées puisqu'un-e étudiant-e sur deux se souvient d'expériences à ce sujet. Il est possible que les plans d'études du secondaire permettent plus aux enseignant-es d'aborder des thématiques liées à la diversité culturelle.

Pour comprendre ces chiffres, nous avons demandé aux étudiant-es de nous signifier les occasions dans lesquelles la diversité culturelle a été abordée. De leurs commentaires concernant l'école primaire (tous profils confondus), trois tendances se dessinent. Premièrement, la diversité culturelle est abordée au travers d'activités visant à valoriser les origines des élèves : dessiner son drapeau, réaliser un exposé, dessiner un plat typique ou encore des activités d'éveil aux langues. Ici, la catégorisation reposait sur un point commun principal : la construction de l'activité autour de la mobilisation possible des identités culturelles des élèves. Ce type d'activités est celui le plus régulièrement décrit par tous/tes nos participant-es : « Lors d'un cours de musique à mon école primaire nous devons chanter une musique en [langue] et nous avons donc parlé de ma langue maternelle, etc. » ; « On a fait des exposés sur nos pays, on a chanté des chansons, appris à dire bonjour ou compter dans les langues de chaque élève, etc. ».

Deuxièmement, les étudiant-es disent avoir évoqué la diversité culturelle en classe lors de l'arrivée d'un-e nouvel-le élève ; ce qui pour certain-es était un événement courant. Ici, la catégorisation prenait racine dans cette centration sur l'élève évoquée précédemment, tout en y ajoutant une dimension liée à l'accueil et à l'intégration : « Lors de la venue de nouveaux élèves, par exemple, ou lors des présentations de la classe » ; « Il y avait très souvent des élèves qui arrivaient et qui ne parlaient pas français donc à chaque fois nous faisons une leçon sur son parcours, pour comprendre d'où il/elle venait et pourquoi il/elle ne parlait pas français ».

Enfin, nous avons identifié deux autres formes minoritaires permettant d'aborder la diversité culturelle en classe. La première fait écho à des événements spécifiques comme la participation à une rencontre interculturelle⁵ ou à la mobilisation pour un pays en crise. La seconde inscrit la diversité culturelle dans les objectifs disciplinaires : un bricolage en arts visuels centré sur la diversité ou encore une leçon de géographie transformée en occasion de faire appel aux expériences des enfants. Une personne a mentionné un travail sur l'actualité et, de manière générale, sur des enjeux sociopolitiques qui, pour elle, était une manière de voir la diversité présentée à l'école.

Pour le secondaire, que ce soit pour parler de la diversité en général ou de celle des élèves, la tendance majoritaire est à son intégration dans les enseignements, notamment d'Histoire et de géographie, plus rarement de musique ou d'éducation civique. Des discussions autour des vacances, du foot ou d'une présentation de son pays sont par exemple citées de manière beaucoup plus ponctuelle. Très rarement, des étudiant-es se sont permis une critique de la manière dont est abordée la diversité culturelle au secondaire : « rarement », « anecdotique », « programme très étroit ».

4.2. Prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es (profil B)

Dans cette seconde partie, nous traitons des résultats portant sur la prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es correspondant au profil B. Autrement dit, des étudiant-es ayant réalisé toute ou une partie de leur scolarité en Suisse romande et étant issu-es de la diversité culturelle. Notre objectif fait écho à la littérature présentée précédemment, et vise à identifier leurs expériences et ainsi des potentielles ressources pour la formation.

⁵ Le nom de cette rencontre n'est pas mentionné pour ne pas nuire à l'anonymat garanti à la personne ayant donné cette indication.

Tableau 5. Prise en compte de la diversité culturelle des étudiant-es du profil B

	OUI	NON
Diversité valorisée au primaire (N=71)	35,21 %	64,79 %
Si non, cela vous a-t-il manqué ? (N=28)	42,86 %	57,14 %
Diversité dévalorisée au primaire (N=71)	12,68 %	87,32 %
Diversité valorisée au secondaire (N=71)	36,62 %	63,38 %
Si non, cela vous a-t-il manqué ? (N=28)	32,14 %	67,86 %
Diversité dévalorisée au secondaire (M=56)	8,9 %	91,10 %

Le tableau 5 met en exergue une ambiguïté de l'espace scolaire : majoritairement, les étudiant-es n'ont pas vécu de valorisation de leur identité culturelle, mais n'ont pas non plus vécu de dévalorisation de celle-ci. Le principe d'égalité impliquerait-il une persistance de l'adage « indifférence aux différences » ? Pour donner vie à ces statistiques, les étudiant-es ont été invité-es à exemplifier les moments de valorisation ou de dévalorisation de leurs appartenances culturelles.

Au primaire, leurs identités ont principalement été valorisées grâce à des exposés dans lesquels leurs appartenances pouvaient prendre une place centrale. Autrement, ce sont des moments informels : fêtes, chansons, buffets... qui ont permis aux élèves de sentir leurs appartenances culturelles valorisées. De manière très minoritaire, les cours d'Histoire et de géographie ont pu permettre cette valorisation. Au secondaire, une tendance forte se dégage : la valorisation de la diversité des élèves passe par les contenus disciplinaires. Cours de langue et cours d'histoire sont les espaces privilégiés décrits par les étudiant-es.

Concernant la dévalorisation de leurs identités culturelles, les étudiant-es expliquent qu'au primaire, il s'agit essentiellement de remarques faites par des élèves : « Les élèves pouvaient se moquer du fait que je sois [nationalité] » ; « Les seules fois où j'ai pu être dévalorisé c'était par d'autres élèves, avec des blagues ou des stéréotypes ». Toutefois, pour une minorité d'étudiant-es ce sont les enseignant-es qui ont émis des remarques négatives à leur égard : « On voit que tu as pris le mauvais côté des [groupe culturel] ».

Au secondaire, très peu d'exemples de dévalorisation émergent des données. Toutefois, leur ancrage est différent. Aux moqueries entre élèves ou remarques d'enseignant-es s'ajoute une forme de dévalorisation par le curriculum : « En général, l'Histoire des autres continents que l'Europe reste faible » ; « Parce que lorsqu'on parlait de l'Histoire de mon continent, c'était plus au travers de l'esclavage que des personnes qui se sont battues pour la libération des peuples par exemple ».

Les données montrent que la faible valorisation de la diversité culturelle n'a pas représenté un manque pour une majorité d'étudiant-es. Certain-es considèrent que cela aurait été trop chronophage, qu'elles/ils n'y faisaient pas attention ou encore que le besoin ne se soit pas fait ressentir. Deux étudiant-es expliquent que leur inscription aux Cours de langue et culture d'origine (CLCO) était suffisante pour voir leur culture valorisée. Au secondaire, les explications sont quasiment similaires ; il convient toutefois de présenter le propos d'une personne interrogée expliquant que l'identité culturelle se rapporte au domaine personnel, ce qui justifie pour elle le fait que sa valorisation ne lui ait pas manqué en contexte scolaire.

Pour les étudiant-es ayant indiqué que la valorisation de leur identité culturelle leur avait manqué, les justifications sont également variées. Pour le primaire, certain-es expliquent que cette thématique les aurait intéressé-es et, dans cette optique, certain-es disent qu'elle participerait au développement de leurs compétences interculturelles. Pour d'autres, c'est la vision de l'étranger caractérisée par une logique déficitaire qui est à la source du manque : « J'avais l'impression que ma culture n'était pas importante, dévalorisée » ; « Les étrangers étaient perçus comme des analphabètes et on ne m'a jamais fait voir ma différence comme un atout, mais un poids. Typiquement, dans mon nom, des remarques désobligeantes sur mon origine » ; « Parce qu'au final je n'avais pas d'autre choix que de m'identifier à la culture qui m'était présentée par l'enseignant. Je ne m'identifiais à ma culture que lorsque je sortais du cadre scolaire ».

Au secondaire, là aussi, certain-es étudiant-es auraient aimé voir la diversité culturelle valorisée et cela dans un objectif de compréhension mutuelle ou par intérêt pour ces thématiques. Pour d'autres répondant-es, le manque est dû à des sentiments négatifs, tels que la difficile identification aux savoirs enseignés, car culturellement situés ou encore au sentiment d'être « de trop ».

5. DISCUSSION

Deux objectifs ont motivé cette étude : premièrement, nous souhaitons recenser les expériences vécues par les futur-es enseignant-es genevois-es en matière de prise en compte de la diversité culturelle. Deuxièmement, nous souhaitons connaître la manière dont l'identité culturelle des futur-e-s enseignant-e-s IDC a été prise en compte durant leur scolarité.

Tout d'abord, notre étude permet de mettre à jour le fait que l'expérience de l'altérité des futur-es enseignant-es genevois-es (profils A, B et C) est importante. La plupart des personnes interrogées ont qualifié les contextes dans lesquelles leur scolarité a été effectuée d'hétérogènes ou de très hétérogènes. Si cette expérience n'est pas formatrice en tant que telle, elle peut participer à une meilleure appréhension de la diversité culturelle. En effet, la relation à l'autre, la (re)connaissance de la différence ou encore le travail en commun avec des personnes différentes de soi peuvent participer au renforcement des relations

interindividuelles (Sleeter & Grant, 2009). À ce titre, l'étude de Causey et ses collègues (2000) a démontré que les stages en milieu hétérogène participaient à une remise en cause de stéréotypes, mais que leur effet formateur n'était pas de longue durée. Ainsi, l'expérience des étudiant-es, si elle est importante, ne peut être considérée que comme un point de départ à leur formation. Notre modèle théorique nous permet alors de situer ces expériences comme des « objets d'analyse ». En effet, l'expérience seule ne suffit pas à former. Cependant, la réflexion, la mise à distance, l'analyse soutenue par des concepts et théories disponibles en formation, permet la secondarisation de la rencontre interculturelle et peut dès lors devenir une ressource pour les étudiant-e-s, futur-e-s enseignant-e-s.

Ensuite, la manière dont la diversité culturelle a été prise en compte et valorisée dans les expériences scolaires des étudiant-es des profils A, B et C) semblent pouvoir faire l'objet d'un travail d'analyse en formation. En effet, la diversité des élèves est moins évoquée que la diversité au sens large. Ce constat soulève une question : est-il le résultat de la tendance à l'homogénéisation observée chez de nombreux enseignant-es ? : « Face à ces formes d'homogénéisation et d'essentialisation, la reconnaissance des singularités semble être mise à distance puisqu'elle pose d'emblée certaines limites aux professionnels » (Mottet, 2021, p. 10).

Cette réflexion peut s'inscrire dans notre cadre théorique dans la mesure où elle participe à la construction de l'identité professionnelle. Interroger son vécu d'élève et ici la manière dont la diversité culturelle est présentée, valorisée ou même dévalorisée, peut devenir une ressource :

Car il se pourrait bien que la prise de conscience des événements d'une histoire personnelle, suivant une démarche de reconstruction par le souvenir, donc par un travail sur la mémoire et l'oubli puisse contribuer à soutenir une construction identitaire professionnelle. (Belkaïd, 1999, p.17)

La construction d'une identité professionnelle reposerait dès lors sur la mise à jour des expériences vécues et leur analyse critique.

Enfin, nous avons observé une dichotomie dans la prise en compte de la diversité culturelle au primaire et au secondaire. Au secondaire, celle-ci est particulièrement intégrée dans les objectifs disciplinaires alors qu'elle semble plus « diluée » au primaire. Le concept « d'économie curriculaire » tel que développé par le Conseil de l'Europe (Beacco, *et al.*, 2010) pourrait permettre d'amoinrir cette différence entre les deux ordres d'enseignement et de répondre à la surcharge curriculaire évoquée par certaines enseignantes du primaire (Radhouane, 2019). En effet, ce concept invite à intégrer les enjeux relatifs à la diversité dans les disciplines. Les expériences des étudiant-es, même celles du secondaire, peuvent dès lors devenir une inspiration pour penser l'intégration de la diversité culturelle dans les enseignements disciplinaires au primaire. Il est également possible que cette perspective

permette d'amoinrir le risque d'essentialisme observé dans certaines pratiques décrites par les étudiant-es (buffet canadien, exposés...).

Dans une seconde partie, notre étude s'est centrée sur les souvenirs des étudiant-es IDC, et plus précisément sur la manière dont a été prise en compte leur diversité culturelle en contexte éducatif.

Ces étudiant-es disent – en majorité – n'avoir vécu ni de valorisation ni de dévalorisation de leur identité culturelle. La tendance à l'homogénéisation décrite dans la littérature (Mottet, 2021) explique potentiellement ce résultat. Toutefois, les expériences qu'ils ont vécues montrent que leur diversité a tout de même eu une certaine place dans leur parcours scolaire. Des buffets, des exposés... ces pratiques parfois qualifiées d'essentialistes et critiquées dans la recherche représentent, pour les étudiant-es, des souvenirs de valorisation de leur identité culturelle en contexte éducatif. Si les critiques invitent à dépasser ce stade et à valoriser la diversité de manière plus pertinente (Gay, 2010) et plus critique (Sleeter & Grant, 2009), elles représentent tout de même un premier pas vers l'ouverture à l'autre.

Au regard de la formation, les expériences vécues par ces étudiant-es IDC, peuvent devenir des objets ou outils d'analyse : la parole de certain-es d'entre elles/eux, peut traduire des concepts clés relatifs à la discrimination ou aux relations interculturelles (notamment celles/ceux ayant vécu une dévalorisation de leur identité).

Enfin, l'un des points importants de cette étude, bien qu'évoqué de manière minoritaire par les étudiant-e-s est relatif à la place du curriculum dans la prise en compte de la diversité culturelle. Au regard de certains témoignages, celui-ci représente un levier important : en choisissant des perspectives plus globales, multipliant les points de vue et les voix, il pourrait être l'outil clé d'intégration de la diversité culturelle à l'école. Cette perspective rejoint la tendance actuelle (Akkari & Maleq, 2020) à développer des compétences globales, relatives à une citoyenneté mondiale, visant l'accès à une variété d'expériences et de contenus disciplinaires.

CONCLUSION

Cet article avait deux objectifs principaux : identifier les expériences de la diversité culturelle des futur-es enseignant-es genevois-es, et la manière dont les biographies culturelles des étudiant-es issu-es de la diversité ont été prises en compte. En nous inspirant des travaux de Belkaïd (1999 ; 2002), nous postulons que la meilleure connaissance des étudiant-es permettrait d'adapter les formations et d'identifier des ressources pour mener avec les futur-es enseignant-es des analyses de situations éducatives.

De nos données, il ressort que l'expérience qu'ont ces étudiant-es de la diversité culturelle doit être problématisée en formation. Les concepts d'essentialisme, d'intégration, d'assimilation et d'économie curriculaire serviraient par exemple à discuter des expériences vécues afin d'en faire des ressources pédagogiques. L'expérience spécifique des personnes issu-es de la diversité culturelle peut elle aussi s'avérer être une ressource illustrant par exemple le manque de représentation dans les contenus d'enseignement.

Cette recherche présente évidemment quelques limites. La principale étant la teneur limitée des justifications écrites des étudiant-es. Le format questionnaire ne leur permettait pas d'élaborer leurs réponses. Il conviendrait dès lors de poursuivre ce travail par une démarche d'analyse qualitative basée sur des entretiens. La seconde étant que les données sont basées sur leurs souvenirs, et donc possiblement anciens et lacunaires.

Pour conclure, au regard de cette recherche, il semble important de viser la secondarisation des expériences pour en faire des ressources en formation. Mises à distance, analysées, étayées par des appuis théoriques, les expériences personnelles et les biographies culturelles se présentent alors comme une ressource renforçant l'alternance des formations d'enseignant-es.

RÉFÉRENCES

- Akkari, A., & Maleq, K. (2020) (Eds.). *Global citizenship education: critical and international perspectives*. Cham: Springer.
- Bastenier, A. (2015). L'école en France devant la société ethnique. *Le Débat*, 186(4), 168-185.
- Bauer, S., & Akkari, A. (2016). Les enseignants issus de la diversité culturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande. *Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-25.
- Beacco, J.-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Belkaïd, M. (1999). Formation des enseignants et (auto)-biographie éducative. *Spirale – Revue de recherches en éducation*, (24), 15-29.
- Belkaïd, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. In P. R. Dasen, & C. Perregaux, (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 205-222). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Bhopal, K., & Rhamie, J. (2014). Initial teacher training: understanding "race, diversity and inclusion". *Race ethnicity and education*, 17(3), 304-325.
- Blaisdell, N. (2005). Seeing every student as a 10: using critical race theory to engage white teachers' colorblindness. *International journal of educational policy, research, & practice*, 6(1), 31-50.

- Causey, V. E., Thomas, C. D., & Armento, B. J. (2000). Cultural diversity is basically a foreign term to me: The challenges of diversity for preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 16(1), 33-45.
- Changkakoti, N., & Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99-110. <https://doi.org/10.4000/ries.3491>
- Delévaux, O. (2021). La perception des inégalités et la promotion de la justice sociale par de futur-es enseignant-es issu-es de la migration. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 11(1), 78-96. <https://doi.org/10.51186/journals/ed.2021.11-1.e430>
- Estivalèzes, M. (2009). Education à la citoyenneté et enseignement des religions à l'école, un mariage de raison ? *Diversité urbaine*, 9(1), 45-57.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: theory, research and practice* (2nd Edition). New York, NY: Teachers College Press.
- Georgi, B. V. (2016). Self-efficacy of teachers with migrant background in Germany: Handling linguistic and cultural diversity in school. In C. Schmidt & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 59-72). Rotterdam: Sense Publishers. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-94-6300-663-7.pdf>
- Hopson, R. L. (2014). Racialized teachers and the role-model hypothesis. *The international journal of diversity in organizations, communities and Nations: Annual review*, 13, 23-33.
- Knoblauch, D., & Woolfolk, H. (2008). Maybe I can teach those kids. The influence of contextual factors on student teachers' efficacy beliefs. *Teaching and teachers' education*, (24), 166-179.
- Kohli, R. (2009). Critical race reflections: Valuing the experiences of teachers of color in teacher education. *Race, Ethnicity and Education*, 12(2), 235-251. <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13613320902995491?needAccess=true>
- Lévi-Strauss, C. (2001). *Le regard éloigné*. Paris : Plon.
- Maulini, O. (2013/2017). *Penser les pratiques éducatives par l'induction croisée de leurs régularités et de leurs variations : une méthode de recherche ancrée dans les observations*. Genève : Université de Genève. <https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-1313.pdf>
- Maulini, O., Desjardins, J., Guibert, P., & Van Nieuwenhoven, C. (2021). *La formation buissonnière des enseignants. Leurs apprentissages personnels, entre enjeux pédagogiques et politiques*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Maulini, O., Meyer, A., & Mugnier, C. (2014). *Forme scolaire d'apprentissage et pratiques pédagogiques*. Genève : Université de Genève.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives (2e éd.)*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.
- Mottet, G. (2021). Les enseignants et la diversité ethnoculturelle : entre différenciation et homogénéisation dans les discours et les pratiques pédagogiques. *Éducation et socialisation*, (59), 1-16.

- Mukamurera, J., Lacourse, F., & Lambert, F. (2006). La préparation de futurs enseignants à l'intervention éducative dans un contexte de diversité culturelle. In D. Mujawamariya (Ed.), *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada. Dilemme et défis* (pp.15-48). Berne : Peter Lang.
- Niyubahwe, A., Mukamurera, J., & Jutras, F. (2014). L'expérience de transition professionnelle des enseignants de migration récente au Québec. *Canadian journal of education/Revue canadienne de l'éducation*, 37(4), 1-32.
- Ogay, T. (2021). *La diversité comme objet et contrainte. La reconnaissance de la diversité ethnoculturelle dans la formation des enseignants en Suisse romande*. In F. Lorcerie (Ed.), *Education et diversité. Les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ogay, T., & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F. Dervin, & A. Gajardo (Eds.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris : L'Harmattan.
- Ouellet, F. (2002). Quelle formation interculturelle en éducation ? In P. R. Dasen, & C. Perregaux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 243-260). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Payet, J.-P. (2000). *Violences à l'école et ethnicité. Les raisons pratiques d'un amalgame. Ville-école-intégration, Enjeux*, (121), 190-200.
- Pitts, D. W. (2007). Representative bureaucracy, ethnicity and public schools. Examining the link between representation and performance. *Administration & society*, 39(4), 497-526.
- Radhouane, M. (2019). *La prise en compte de la diversité culturelle dans la formation et le travail des enseignants. Une analyse menée à partir du cas genevois*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Radhouane, M., & Akkari, A. (2022). Ajoutée, intégrée ou empêchée : quelle place pour la prise en compte de la diversité culturelle en classe ? *Formation et profession*, 30(1), 1-15.
- Radhouane, M., Akkari, A., & Guardia Macchiavello, C. (2021). Understanding social justice commitment and pedagogical advantage of teachers with a migrant background in Switzerland: a qualitative study. *Journal for multicultural education*, 16(2), 159-170.
- Santoro, N. (2016). The cultural diversification of the Scottish teaching profession: How necessary is it ? In C. Schmidt, & J. Schneider (Eds.), *Diversifying the teaching force in transnational contexts* (pp. 3-13). Rotterdam: Sense Publishers.
- Serir, Z. (2017). *Dites-nous pourquoi « ils » sont en difficulté à l'école : étude de la représentation de la difficulté scolaire chez les enseignants genevois du primaire*. Genève : Université de Genève.
- Sleeter, C., & Grant, C. (2009). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (6e éd.). New York, NY: Wiley.
- UNESCO. (2002). Déclaration universelle sur la diversité culturelle. *Série diversité culturelle*, (1), 4-5.

Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175-192.

<https://doi.org/10.1007/s11256-010-0150-1>

Open Access Publications - Bibliothèque de l'Université de Genève
Creative Commons Licence 4.0

