

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

Maryse Potvin, Fabrice Dhume, Tania Ogay et Marie Verhoeven

Volume 46, numéro 2, automne 2018

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

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1055558ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1055558ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Potvin, M., Dhume, F., Ogay, T. & Verhoeven, M. (2018). Pluralisme, équité et rapports ethniques dans la formation du personnel des milieux éducatifs. *Éducation et francophonie*, 46(2), 1–14. <https://doi.org/10.7202/1055558ar>

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

Maryse POTVIN

Université du Québec à Montréal, Québec

Fabrice DHUME

Université Paris Diderot, France

Tania OGAY

Université de Fribourg, Suisse

Marie VERHOEVEN

Université Catholique de Louvain, Belgique

L'immigration et le pluralisme sont des éléments constitutifs de l'histoire, de l'identité collective et de l'essor de nombreux pays. De tout temps les sociétés se sont transformées grâce aux apports culturels, politiques, économiques et sociaux des personnes qui s'y sont enracinées. Cette pluralité, et les rapports sociaux qu'elle engendre, soulèvent cependant d'importants débats et défis pour la construction du commun ou du «vivre-ensemble» dans des sociétés qui se veulent égalitaires et inclusives.

Ce numéro¹ thématique international vise à porter un regard comparatif sur la formation des personnels des milieux éducatifs (enseignants, directeurs, conseillers pédagogiques, etc.) quant aux enjeux relatifs à la diversité ethnoculturelle, à l'équité et aux rapports ethniques dans les pratiques et expériences éducatives. En effet, les systèmes éducatifs, du primaire à l'université, doivent de plus en plus prendre en compte des réalités complexes qui les interpellent à la fois dans leur manière globale de fonctionner (Heine et Licata, 2013, 2015 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016; Sanchez-Mazas, Changkakoti, Broyon, 2015 ; Verhoeven, 2002, 2003) et dans les compétences que doivent développer les professionnels pour instaurer l'équité et l'inclusion, tout en favorisant la solidarité, la coopération et les capacités de tous au vivre-ensemble dans des sociétés pluralistes (Larochelle-Audet *et al.*, 2016; Lorcerie, 2012a ; Ogay et Edelmann, 2011, 2016; Potvin *et al.*, 2015a ; Wolfs, 2013). Ces derniers doivent relever plusieurs défis, dont, entre autres: a) agir contre les multiples discriminations, le racisme et l'altérisation ; b) accueillir et prendre en compte des enfants ayant des trajectoires très variées (socialisations familiales diverses, degré de scolarisation antérieure variable, etc.), et parfois des vécus traumatisants (expériences de la guerre, migrations dans des conditions difficiles, etc.) ; c) permettre à tous d'apprendre et de s'appropriier les droits et les libertés ; d) développer, le cas échéant, des pratiques visant des accommodements raisonnables ; e) travailler les situations de conflits, y compris des processus de polarisation, découlant des polémiques politiques ou des tensions internationales ; f) reconnaître et valoriser les identités plurielles, notamment le plurilinguisme ; g) faire face à la diversité des registres de sens ou de vérité présents chez les élèves aux croyances diversifiées ; h) amener tous les élèves à réussir, surtout les plus vulnérables; et bien d'autres (Borri-Anadon, 2016 ; de Pietro, Rispaill, 2014 ; Dhume-Sonzogni, 2007, 2014 ; Dhume *et al.*, 2011 ; El Karouni, Lucchini, 2014 ; Kanouté, 2016 ; Lorcerie, 2003 ; Potvin, Magnan et Larochelle-Audet, 2016 ; Potvin, 2014 ; Sanchez-Mazas, Mechi et Fernandez-Iglesias, 2012 ; Schiff *et al.*, 2004 ; Wolfs, 2013).

Or si les institutions de formation des personnels des milieux éducatifs (universités, hautes écoles, écoles supérieures du professorat et de l'éducation...), tout comme les milieux scolaires eux-mêmes, sont appelés à développer ces compétences par la formation initiale ou continu(é)e, le débat persiste dans les milieux éducatifs quant à la place qu'occupe la formation sur ces questions dans les programmes, quant aux normes curriculaires, aux contenus essentiels et à la nature des savoirs, savoir-faire et savoir-être à développer (Dhume, El Massioui et Sotto, 2015; Potvin *et al.*, 2015b;

1. Le présent projet de publication collective a émergé à la suite de la 2^e Rencontre internationale du Réseau international Éducation et Diversité (RIED), qui s'est tenue à Montréal en 2016. Il entend poursuivre et élargir l'exploration comparative qui a débuté entre la Belgique, la France, le Québec et la Suisse sur les diverses manières d'aborder et de répondre en pratique aux défis de la formation et de l'accompagnement des personnels scolaires en matière de diversité ethnoculturelle et d'équité. Le RIED, qui s'est constitué en 2013 autour de chercheuses et chercheurs issus de la francophonie internationale, a pour objectif de stimuler une réflexion académique multidisciplinaire sur les enjeux de la formation initiale et continu(é)e à la diversité, et ce chez les personnels scolaires ou auprès des jeunes et de leur familles; de soutenir les échanges en cette matière entre les formateurs, les chercheurs et les divers partenaires des milieux institutionnels et communautaires; et également de contribuer au développement et à la légitimité de ce champ de recherche, de formation et de pratiques.

Potvin et Larochelle-Audet, 2016; Sanchez-Mazas, Changkakoti et Broyon, 2015; Tutiaux-Guillon, 2006). Si, dans certains pays, les institutions de formation des personnels scolaires ont intégré des cours obligatoires ou optionnels sur ces enjeux dans leurs différents programmes de formation initiale et continu(é)e en enseignement, le degré d'institutionnalisation de ces initiatives est fort disparate d'un pays à l'autre (OECD, 2010), ne serait-ce qu'au sein de la francophonie.

Par ailleurs, pour des raisons historiques, juridiques, politiques et sociales, la terminologie utilisée, notamment dans les discours normatifs, varie selon les contextes nationaux, ou même au sein de ceux-ci lorsque l'éducation est de juridiction régionale, cantonale ou provinciale. Les concepts employés, notamment en matière de culture religieuse (laïcité, accommodements raisonnables ou dérogation pour des raisons religieuses, port de signes « ostentatoires », affiliations à dominante religieuse, etc.), n'ont pas tous la même portée d'un contexte à l'autre. C'est aussi le cas de nombreux autres concepts sur les questions de migration, d'ethnicité, de « vivre-ensemble » ou de « commun » (Calabrese et Véniart, 2018), utilisés autant par la sphère juridique que par les politiques publiques et les sciences sociales. Leurs orientations implicites ou les problématisations sous-jacentes varient grandement, sans que les liens ou les divergences soient toujours clarifiés : rapports ethniques, racisme, discrimination indirecte et systémique, interculturelisme, intégration, inclusion, prise en compte de la diversité, scolarisation d'enfants à besoins particuliers... Les choix terminologiques réintroduisent ainsi, sous couvert de consensus global sur la « diversité », des perspectives et des objectifs différents, rarement explicités. Ainsi, face à des enjeux *a priori* similaires, des réponses variables sont données d'un pays, voire d'une région à l'autre, autant sur le plan des politiques, des concepts et des approches théoriques et didactiques que de la mise en œuvre de dispositifs, de programmes et de pratiques de formation.

En ce qui concerne les programmes, les contenus, les dispositifs et les pratiques pédagogiques en matière de formation des personnels scolaires, l'hétérogénéité des situations, des objectifs poursuivis et des manières de concevoir et de réaliser ces formations s'amplifient davantage. D'une société à l'autre, la place et l'importance accordées aux matières scolaires par rapport aux sciences sociales et humaines pour traiter de ces enjeux dans les programmes de formation des personnels, de même que la place des compétences professionnelles transversales changent (Dhume, El Massioui, Sotto, 2015; Potvin, 2016). Cela influe à la fois sur le statut de ces questions (parfois considérées comme « sensibles » ou « vives »), sur le contenu des curricula formels (ce que l'on programme d'enseigner aux élèves), et donc sur la répartition des rôles et la distribution du travail entre les professionnels (Borri-Anadon, 2016). Cela influe également sur l'importance accordée aux savoirs et aux savoir-faire pédagogiques ou didactiques, par rapport à la réflexivité, à la pensée critique ou aux savoir-être relationnels.

L'objectif principal de ce numéro est de dresser un portrait des diverses manières d'aborder et de répondre en pratique aux défis de la formation initiale et de l'accompagnement des personnels scolaires en matière de diversité ethnoculturelle et d'équité au sein de quatre sociétés de la francophonie (Québec, France, Suisse et Belgique francophone). Les articles qui le composent s'appuient tantôt sur l'analyse réflexive de dispositifs ou de pratiques existantes, tantôt sur des résultats de recherches fondamentales ou participatives pour en tirer des recommandations pour la formation et l'accompagnement des personnels scolaires ; certains encore soulèvent de nouvelles problématiques de formation liées aux événements de l'actualité, comme la radicalisation ou l'accueil des enfants de la guerre en Syrie. Si la plupart des textes sont enracinés dans l'un des quatre contextes explorés ici, certains proposent un croisement de regard sur ces thématiques.

Globalement, le contenu de ce numéro thématique porte sur les exigences normatives de formation, les contenus, les compétences, les pratiques et les expériences de formation initiale et continu(é)e des personnels scolaires. Le numéro a été divisé en deux grandes parties. La première se penche sur la *formation initiale* des personnels scolaires dans différents pays, alors que la deuxième est axée sur les pratiques de *formation continue*, les besoins de formation et les expériences d'accompagnement dans les milieux scolaires, en lien avec certaines dynamiques spécifiques rencontrées dans ces milieux.

Toutefois, comme nous le verrons, plusieurs articles soulèvent des questionnements transversaux touchant autant la formation initiale que continu(é)e, ou cherchent à y répondre. Certains abordent plutôt les connaissances, attitudes et compétences à cibler : leur nature, leur inscription formelle dans les programmes de formation et les curricula, les personnels scolaires ciblés. D'autres se penchent davantage sur la mise en œuvre de ces orientations au sein des dispositifs de formation du personnel scolaire : la traduction du prescrit dans les dispositifs et pratiques de formation, les dimensions traitées, les articulations entre disciplines et compétences globales ou transversales, entre formations théorique et pratique ou entre formation initiale et continu(é)e, les effets dans les pratiques des acteurs, les initiatives novatrices pour répondre aux défis pratiques, les limites des formations initiale ou continu(é)e. D'autres encore ciblent davantage les expériences et stratégies pédagogiques sur ces enjeux, telles que les défis concrets suscités par ces enjeux et leurs spécificités, les pratiques novatrices et expérimentations pertinentes sur le terrain scolaire, leur influence sur la formation initiale ou continue, les pratiques pour aborder les questions « sensibles » ou « vives » qui mettent à l'épreuve l'institution ou les frontières disciplinaires, qui ébranlent les représentations, les préjugés et les projections des futurs personnels, ou qui suscitent des résistances.

La première partie comporte six articles centrés sur les exigences, les encadrements, les dispositifs, les contenus et les finalités de la formation initiale des enseignants sur les questions du pluralisme, des rapports ethniques et du « vivre-ensemble », ainsi

que sur des pratiques spécifiques et novatrices de formation initiale des enseignants dans différents pays.

Le premier texte de Georges Leroux, plus normatif et philosophique, porte un regard sur les exigences associées à la formation des enseignants et des intervenants en éducation, dont l'ouverture au pluralisme et le développement de la pensée critique. Leroux met d'abord en perspective le rôle des principes du pluralisme dans l'éducation démocratique, qui justifie leur intégration dans la formation des enseignants, en se questionnant sur ces principes, sur une nécessaire « clarification philosophique des finalités normatives », ainsi que sur certaines critiques relatives aux positions normatives en éducation, liées au relativisme, à la diversité des groupes d'appartenance, à la sécularisation et la laïcité. Ensuite, il interroge leurs applications concrètes dans la formation des enseignants, en relevant les liens entre les exigences de formation et les principaux programmes normatifs, tels qu'*Éthique et culture religieuse et Histoire et éducation à la citoyenneté*.

Dans un second article, Maryse Potvin, Fabrice Dhume, Marie Verhoeven et Tania Ogay prolongent ce raisonnement en portant un regard comparatif transversal sur la formation initiale du personnel scolaire sur la diversité, l'équité et les rapports ethniques en France, au Québec, en Belgique francophone et en Suisse, notamment dans les politiques, référentiels de compétences, dispositifs, programmes universitaires, cours et contenus de formation. Ce regard comparatif montre qu'en dépit d'un discours normatif, d'orientations et de dispositifs de formation assez différents sur ces questions dans chaque contexte, il existe des lignes de convergence. En effet, partout on observe une tension entre tendances assimilationnistes – (ré)activées par les polarisations internationales et les enjeux identitaires/nationalistes propres à ces sociétés – et les politiques de reconnaissance. Si la légitimité de ces problématiques et l'édiction d'une politique globale relative à la formation semblent montrer un certain écart entre le Québec – qui dispose d'une politique assumée d'éducation interculturelle, avec une formation du personnel et un référentiel qui oriente les programmes – et les trois pays européens – qui ne possèdent que des référentiels nommant, tout de même explicitement, les enjeux liés à la diversité –, dans tous les cas il existe un faible arrimage entre les prescriptions et leur traduction effective dans la formation initiale des quatre sociétés. L'existence de cours varie d'un territoire, d'une filière, d'une institution ou d'un formateur à l'autre, tout comme la durée affectée à ces questions et la pertinence des contenus. La place des sciences sociales dans la formation des acteurs scolaires (qui favorisent le travail de réflexivité critique), de même que l'articulation entre formations théorique et pratique, et leurs rôles respectifs quant à la prise en compte de ces enjeux, sont ténues d'une société à l'autre. Les auteurs préconisent donc des pistes à cet égard.

Dans le troisième article, Jennifer Kerzil et Dalibor Sternadel se penchent à leur tour sur la prise en compte de la diversité en formation initiale des enseignantes et enseignants, mais en se concentrant sur la France. Ils proposent d'analyser le lien entre

les prescriptions officielles concernant la prise en compte de la diversité à l'école et leur traduction dans les «plans de cours» ou «maquettes» de formation initiale du personnel enseignant. Les auteurs reviennent aussi sur l'évolution du cadre normatif relatif à l'enseignement primaire et secondaire et à la formation initiale des enseignantes et enseignants des trente dernières années, et font une analyse de onze «maquettes» présentant le contenu général de formation de Masters «métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation» (MEEF) préparant au professorat des écoles. Leurs résultats montrent aussi une faible présence de ces réalités et enjeux dans la formation initiale des futurs enseignants et enseignantes, dont les causes seraient à la fois normatives et liées aux dispositifs et aux structures de formation.

Pour sa part, Julie Larochelle-Audet effectue une analyse secondaire de données d'une recherche menée au Québec en 2013-2014 auprès de neuf professeures de trois universités francophones, afin de mettre en perspective leurs conceptions et usages de la notion de *diversité ethnoculturelle* dans la formation en enseignement et dans l'institution éducative. Adoptant un cadre féministe matérialiste, l'article montre que la diversité ethnoculturelle est abordée par ces professeures soit comme contenu de formation, soit comme «attributs» de certains groupes d'individus, et permet de dégager une lecture des rapports sociaux de race fondée sur la dissimulation, la réification ou l'effacement du racisme.

Deux articles de cette partie portent ensuite sur les pratiques pédagogiques en formation initiale des enseignants. Le texte de Geneviève Audet repose sur des récits de «pratiques existantes» recueillis auprès d'enseignants du préscolaire au Québec, qui lui ont permis de théoriser leur savoir-agir pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle dans leur intervention pédagogique. Dans un deuxième projet, l'auteure a pu réinvestir ces récits en formation initiale à l'enseignement, sous forme de «cas», et elle expose l'expérimentation menée, en relevant les défis posés par la réutilisation de ces récits, notamment pour favoriser, chez les étudiants, une appropriation des savoir-agir des enseignants dont il est question dans les récits de pratique.

Pour leur part, Mona Trudel, Adriana de Oliveira et Élyse Mathieu se penchent sur l'apport de l'art actuel au dialogue interculturel et présentent une approche interculturelle de l'appréciation de l'art, expérimentée dans un contexte de formation initiale et continue d'enseignantes et de futurs enseignants en art. L'intégration de la dimension interculturelle en enseignement des arts constitue une problématique émergente au Québec, et leur article propose ainsi une approche novatrice en croisant l'éducation interculturelle et l'appréciation de pratiques d'art actuel. Cette approche permet en outre d'amorcer un dialogue interculturel en classe d'arts plastiques, que les futurs enseignants et les enseignants peuvent utiliser avec leurs élèves pour leur permettre de comprendre et de discuter des enjeux culturels et sociaux de nos sociétés pluralistes.

La deuxième partie du numéro porte sur les dynamiques en milieux scolaires. Elle contient sept articles qui se penchent davantage sur les pratiques de formation continue, les expériences d'accompagnement en milieux scolaires, les représentations d'enseignants et les besoins de formation pour prendre en compte des réalités ou des problématiques spécifiques qui mettent au défi les pratiques de l'école.

Dans le premier article de cette partie, Marie-Odile Magnan, Justine Gosselin-Gagné, Josée Charette et Julie Larochelle-Audet se penchent sur le *leadership* transformatif des directions d'établissements en milieux pluriethniques. Rappelant les nombreux travaux qui soulignent le manque de formation des gestionnaires au regard des réalités rencontrées dans ces milieux, les auteurs présentent une recherche-action/formation menée avec six gestionnaires en fonction dans des écoles primaires sur le leadership transformatif en milieux pluriethniques montréalais. Adoptant un cadre théorique lié au leadership transformatif (Shields, 2010) et à l'éducation inclusive (Potvin, 2014), leur analyse thématique des entretiens menés à la fin du projet montre que les directeurs et directrices affirment que leur participation à cette recherche-action leur a permis de développer une conscience critique de soi, de leur milieu et de la société, et de mettre en œuvre des pratiques d'équité et d'inclusion concrètes dans leur école. Les auteurs dégagent aussi des pistes pour bonifier la formation initiale des directions dans les universités et le référentiel de compétences visant leur formation au Québec.

Dans le même sens, l'article de Christine Barras et Altay Manço présente six recherches-actions et expériences «inclusives» menées dans des établissements secondaires en Belgique francophone, visant à valoriser la diversité socioculturelle, déjouer les stéréotypes et «changer le regard des acteurs de l'école sur le monde et sur eux-mêmes». Les auteurs montrent que ces expériences novatrices, menées dans des établissements «en souffrance» et traversées par l'anomie, ont des retombées positives sur l'apprentissage, le bien-être et l'exercice de la citoyenneté chez les élèves. Adoptant l'approche inclusive en éducation, les auteurs dégagent de ces six projets un modèle d'articulation de principes et d'indicateurs pédagogiques inclusifs, qui peut servir en formation initiale et continue des enseignants.

Un autre article d'Audrey Heine sur la Belgique francophone présente une étude sur les représentations d'une cinquantaine d'enseignants sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration (dont leur ségrégation, relégation scolaire et sentiment d'injustice), et les enjeux pour la formation que ces représentations soulèvent. Alors qu'il existe peu de prescriptions et de formations pour le personnel à cet égard en Belgique francophone, l'analyse des résultats met en évidence comment une faible conscience de ces inégalités scolaires chez ces enseignants entraîne une attribution causale interne de l'échec ou de la réussite scolaire de ces élèves (attribués aux compétences et aux habiletés des élèves), alors qu'une forte perception des inégalités chez les enseignants est associée à des attributions externes (causes structurelles et systémiques). Au regard des enjeux de formation du personnel enseignant,

ces représentations constituent un levier pour favoriser une conscientisation sur les stéréotypes et une réflexion sur les pratiques pédagogiques.

Une autre recherche-action « collaborative » en milieu scolaire met en lumière l'intégration professionnelle d'enseignants migrants formés à l'étranger dans les écoles de Montréal, qui « réapprennent » beaucoup leur métier en situation de travail. À partir d'entretiens individuels et collectifs avec des enseignants issus de l'immigration formés à l'étranger et avec quelques-uns de leurs collègues, Joëlle Morrisette et Didier Demazière font émerger de la coanalyse menée avec les participants des événements marquants et traduisant des tensions entre leurs premières expériences d'enseignement dans les écoles montréalaises et celles antérieures à leur migration. Adoptant une approche interactionniste, l'analyse montre que leurs expériences sont le produit de conventions professionnelles souvent tacites, qui définissent le travail enseignant et provoquent des « chocs », notamment sur trois aspects : les relations de travail, l'expertise au fondement du métier, les sources de la reconnaissance professionnelle. Les auteurs font ensuite des liens avec les enjeux de formation continu(é)e, en montrant l'intérêt du dispositif collaboratif pour les personnels éducatifs, notamment pour les directions d'établissements, qui accueillent des enseignants de différents horizons dans leur équipe-école.

Trois articles se penchent ensuite sur les enjeux de formation continue sur des questions « vives », liées à l'actualité. Dans le premier, Garine Papazian-Zohrabian, Caterina Mamprin, Vanessa Lemire, Alyssa Turpin-Samson, Ghayda Hassan, Cécile Rousseau et Ray Aoun mettent en lumière les besoins urgents de formation d'enseignants au Québec à la suite de l'arrivée de milliers de réfugiés syriens dans les écoles en 2015 et en 2016. Les auteurs présentent les résultats d'une recherche-action conduite dans trois écoles de la région montréalaise et portant sur l'intégration sociale et scolaire d'élèves réfugiés, et le développement de leur bien-être psychologique et de leur sentiment d'appartenance à l'école. Les données découlent à la fois de groupes de paroles menés avec les élèves syriens de cinq classes d'accueil du primaire et du secondaire sur des thèmes sensibles (dont la migration, la mort, les différences), de groupes de discussion avec les enseignants des classes d'accueil et d'entretiens individuels avec d'autres acteurs scolaires. Alors que ces écoles se sont mobilisées pour faciliter l'accueil de ces nouveaux élèves, l'analyse met en relief un certain mal-être des jeunes, des difficultés d'intégration socioscolaire, un manque de ressources humaines et matérielles, et un besoin en formation des divers acteurs scolaires. Les résultats de la recherche permettent de dégager plusieurs enjeux relatifs à la gouvernance et à la formation des acteurs scolaires.

Dans le second cas, Victorine Michalon-Brodeur, Élise Bourgeois-Guérin, Jude Mary Cénat et Cécile Rousseau portent leur regard sur le rôle de l'école face à la radicalisation violente, phénomène social aux contours imprécis et pour lequel l'investissement politique a été, au Canada comme dans d'autres pays, principalement axé sur les jeunes et sur une réponse « sécuritaire » s'appuyant, entre autres, sur une

collaboration entre l'école et les forces de l'ordre. Cet article explore les risques liés au resserrement de cette « collaboration » en matière de prévention de la radicalisation violente. Il fait état de nombreuses recherches, surtout aux États-Unis – recherches portant sur l'impact de la guerre au terrorisme sur les jeunes et sur la sécurisation des écoles en réponse aux fusillades scolaires –, afin de mettre en lumière la nécessité, en matière de prévention, d'établir des frontières claires entre les mandats de l'école et ceux des forces de sécurité. Les auteures rappellent que l'école doit conserver ses capacités à se constituer en espace de parole, de dialogue et de réflexion pour développer une conscience de l'Autre et une pensée critique chez les élèves.

Enfin, l'article de Céline Buchs, Nicolas Margas, Claire Cazin, Marcela Ramírez et Sonia Fratianni présente une dernière recherche-action réalisée en Suisse, en collaboration avec une enseignante de 3^e primaire (7-8 ans), portant sur des activités plurilingues dans une perspective coopérative pour favoriser l'équité dans les classes très diversifiées. Cette recherche-action visait à soutenir la participation de tous les élèves en implantant une stratégie ciblée sur les élèves peu choisis comme camarades de jeu ou de travail qui, dans l'objectif de valoriser leurs contributions, pourront s'appuyer sur leurs compétences linguistiques dans leur langue d'origine au sein d'activités coopératives. L'étude mesure l'évolution du « statut » parmi les pairs (le nombre de fois où ils sont choisis pour jouer ou travailler), avant et après l'intervention. L'expérience a permis de voir qu'avant l'intervention, ceux qui ont un statut plus élevé dominent les interactions, alors qu'après l'intervention, les statuts et la participation s'améliorent pour tous, particulièrement pour les élèves qui étaient plus marginalisés. Ces résultats ouvrent des pistes pour la formation initiale et continue des enseignants, afin de favoriser l'équité dans les classes pluriethniques et plurilingues.

Les textes réunis dans ce numéro montrent que faire évoluer les pratiques des enseignants pour prendre en compte la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique implique des politiques de formation explicites et conséquentes, mais également des formes de régulation intermédiaire des organisations centrées sur le soutien aux équipes et aux professionnels pour repenser et réorienter leurs pratiques. Ce faisant, ces textes témoignent aussi d'une tension ou d'une contradiction constante des systèmes scolaires, en deçà d'un large consensus de surface sur les enjeux et sur le mot même de « diversité ». Cette tension se traduit dans des tendances à minorer ou occulter les rapports de pouvoir structurant les sociétés et l'école, ce qui conduit toujours peu ou prou à imputer les difficultés aux publics vus comme Autres (ceux que le mot « diversité » finit par désigner) et, *in fine*, à légitimer des politiques normalisatrices ou sécuritaires. Ces politiques fragilisent en réalité l'institution scolaire et rendent plus compliqué le travail quotidien de ses acteurs pour construire concrètement une société inclusive et solidaire. Tenir réellement leur rôle éducatif dans un souci d'égalité, face à des pressions constantes, est au fond le défi politique majeur que doivent relever des institutions éducatives, et plus largement des sociétés qui se veulent démocratiques et pluralistes.

Références bibliographiques

- BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., POTVIN, M. et MC ANDREW, M. (2014). Bilan et enjeux de la formation initiale à la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en enseignement au Québec. *Canadian Diversity / Diversité canadienne*, 11(2), 59-64.
- BORRI-ANADON, C. (2016). Les défis et les enjeux de la prise en compte de la diversité à l'école québécoise. Dans P. Doray et C. Lessard (dir.), *50 ans d'éducation au Québec* (p. 171-177). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- CALABRESE, L. et VÉNIARD, M. (dir.) (2018). *Penser les mots, dire la migration*. Louvain-la-Neuve: Academia-L'Harmattan.
- CRUTZEN, D. et LUCCINI, S. (2007). État des savoirs concernant l'éducation et la scolarité des enfants issus de l'immigration en Communauté française de Belgique. Dans M. Martiniello, A. Rea & F. Dassetto (dir.), *Immigration et intégration en Belgique francophone. Etat des savoirs* (p. 287-332). Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant.
- DHUME, F., DUKIC, S., CHAUVEL, S. et PERROT, P. (2011). *Orientation scolaire et discrimination. De l'(in)égalité de traitement selon «l'origine»*. Paris: La Documentation française.
- DHUME, F., EL MASSIOUI, N. et SOTTO, F. (2015). *Former et enseigner sur la (non) discrimination à l'école? Un enjeu politique incertain*. Rapport de recherche, IS CRA/Les Zégaux.
- DHUME-SONZOGNI, F. (2007). *Racisme, antisémitisme et «communautarisme»? L'école à l'épreuve des faits*. Paris: L'Harmattan.
- DHUME-SONZOGNI, F. (2014). *Entre l'école et l'entreprise, la discrimination en stage. Une sociologie publique de l'ethnicisation des frontières scolaires*. Aix-en-Provence: Presses universitaires de Provence/Iremam.
- EL KAROUNI, S. et LUCCHINI, D. (2014). Dénominations, représentations et pratiques d'enseignement du français dans le contexte scolaire bruxellois, francophone et plurilingue. Dans M. Rispaill et J.-F. De Pietro (dir.), *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée* (p. 49-63). Namur: Presses universitaires de Namur.
- FALAIZE, B., HEINBERG, C. et LOUBES, O. (dir.) (2010). *L'école et la nation*. Lyon: ENS éditions.

- GÉRIN-LAJOIE, D. (2011). Le rôle complexe de l'école en milieu francophone minoritaire. Dans J. Roque, *La direction d'école et le leadership en milieu francophone* (p. 307-321). St-Boniface : Les Presses Universitaires de St-Boniface.
- HEINE, A. et LICATA, L. (2013). Élèves issus de l'immigration et double non reconnaissance: un défi pour l'école. Dans M. Vatz Laaroussi, E.-H. Riard, C. Gélinas et E. Jovelin (dir.), *Les défis de la diversité: Enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques* (p. 255-274). Paris: L'Harmattan.
- HEINE, A. et LICATA, L. (2015). «Et si l'école s'adaptait aux élèves !» ... ou le déplacement d'une analyse: Étude des mécanismes de (non)reconnaissance de l'école envers les descendant-e-s d'immigré-e-s. Dans M. Sanchez-Mazas, N. Changkakoti, M.-A. Broyon (dir.), *Éducation à la diversité: Décalages, impensés, avancés*, p. 121-144, Paris: L'Harmattan.
- KANOUTÉ, F. (2016). Prendre en compte la diversité à l'école en se rappelant sa complexité comme institution. *Alterstice*, 6 (1), 9-12.
- LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C. et POTVIN, M. (2016). La formation interculturelle et inclusive du personnel enseignant: conceptualisation et opérationnalisation de compétences professionnelles. *Éducation et Francophonie*, XLIV(2), 172-195.
- LORCERIE, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris: INRP/ESF édition.
- LORCERIE, F. (2012a). Le mérite et l'amour. *Cahiers Pédagogiques*, 499, 23-24.
- LORCERIE, F. (2012b). Y a-t-il des élèves musulmans? *Diversité – Ville école intégration*, 168, 64-73.
- MC ANDREW, M., BALDE, A., BAKHSHAEI, M., TARDIF-GRENIER, K., AUDET, G., ARMAND, F., LEDENT, J., GUYON, S., LEMIEUX, G., POTVIN, M., RAHM, J., VATZ-LAAROUSSI, M., CARPENTIER, A., ROUSSEAU, C. (2015). *La réussite éducative des élèves issus de l'immigration. Dix ans de recherche et d'interventions au Québec*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- MC ANDREW, M., POTVIN, M. et BORRI-ANADON, C. (dir.) (2013). *Le développement d'institutions inclusives en contexte de diversité*. Montréal: Presses de l'Université du Québec.
- OECD. (2010). *Educating Teachers for Diversity. Meeting the challenge*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development. Repéré à <http://www.oecd-ilibrary.org/content/book/9789264079731-en>

- OGAY, T. et EDELMANN, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo. (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). Paris: L'Harmattan.
- OGAY, T. et EDELMANN, D. (2016). "Taking culture seriously": implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 388-400.
- OUELLET, F. (2010). La prise en compte de la diversité en milieu scolaire. Dans P. Toussaint (dir.), *La diversité ethnoculturelle en éducation: enjeux et défis pour l'école québécoise* (p. 275-316). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) (2009). *Principes directeurs pour l'inclusion dans l'éducation*. Paris: UNESCO.
- PERREGAUX, C. (2001). La pluralité linguistique et culturelle dans la formation: passer de la périphérie au cœur du système. *Langage & Pratiques*, 28, 21-30.
- POTVIN, M. (2016). L'éducation au pluralisme: la centralité des sciences sociales. *Philosophiques*, 43(2), 481-488.
- POTVIN, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive: fondements et perspectives. *Éducation et sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 33(1), 185-202.
- POTVIN, M., MAGNAN, M.-A. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Introduction. Les enjeux de la formation du personnel scolaire sur la diversité. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation. Théorie et pratique* (p. XI-XV). Montréal: Fides Éducation.
- POTVIN, M. et LAROCHELLE-AUDET, J. (2016). Les approches théoriques sur la diversité ethnoculturelle en éducation et les compétences essentielles du personnel scolaire. Dans M. Potvin, M.-O. Magnan et J. Larochelle-Audet (dir.), *La diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique en éducation au Québec. Théorie et pratique* (p. 109-127). Montréal: Fides Éducation.

- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., BORRI-ANADON, C., ARMAND, F., CIVIDINI, M., DE KONINCK, Z., ... STEINBACH, M. (juin 2015a). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement*. Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Repéré à www.ofde.ca
- POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M-A. et KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. (2015b). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques*. Rapport à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. Montréal: Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité. Repéré à www.ofde.ca
- RISPAIL, M. et DE PIETRO, J. F. (dir) (2014). *L'enseignement du français à l'heure du plurilinguisme. Vers une didactique contextualisée*. Presses Universitaires de Namur.
- SANCHEZ-MAZAS, M., MECCHI A. et FERNANDEZ-IGLESIAS, R. (2012). *Enseigner en contexte hétérogène*. Genève: Faculté de psychologie et de sciences de l'éducation.
- SANCHEZ-MAZAS, M., CHANGKAKOTI, N. et BROYON, M.-A. (dir.) (2015). *Éducation à la diversité. Décalages, impensés, avancées*. Paris: L'Harmattan.
- SCHIFF, C., LAZARIDIS, M., OCTAVE, C., BARTHOU, E., CHAUPRADE, B. et DELORME, A. (2004). Les obstacles institutionnels à l'accès des enfants et des adolescents nouvellement arrivés en France à une scolarité ordinaire. Dans Fonds d'action et de soutien pour l'intégration et la lutte contre les discriminations (FASILD) *L'accueil à l'école des élèves primo-arrivants en France* (p. 135-277). Paris: La Documentation française, collection Études et recherches.
- SHIELDS, C. (2013). *Transformative leadership in education: equitable change in an uncertain and complex world*. New York: Taylor & Francis.
- TUTIAUX-GUILLON, N. (2006). Altérité et enseignement de l'histoire: quelques pistes de réflexions et de recherche à partir de la situation française. Dans M. Hassani Idrissi, *Rencontre de l'histoire et rencontre de l'autre, l'enseignement de l'histoire comme dialogue interculturel* (p. 257-274). Rabat: Presse de l'Université Mohamed V.

VATZ-LAAROUSSI, M., RIARD, E. H., GÉLINAS, C. et JOVELIN, E. (2013). *Les défis de la diversité: Enjeux épistémologiques, méthodologiques et pratiques*. Paris: L'Harmattan.

VERHOEVEN, M. (2002). *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*. Bruxelles: Academia-Bruylant.

VERHOEVEN, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels: regards croisés Angleterre – Communauté française de Belgique. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 9-17.

WOLFS, J.-L. (2013). *Sciences, religions et identités culturelles. Quels enjeux pour l'éducation?* Bruxelles: De Boeck.