

Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation?

Teacher representations of school inequalities experienced by immigrant students: issues for teacher training?

Representaciones del personal docente sobre las desigualdades escolares vividas por los alumnos provenientes de la inmigración: ¿cuáles son los retos para la formación?

Audrey Heine

Volume 46, Number 2, Fall 2018

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

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1055567ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1055567ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Heine, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration : quels enjeux pour la formation? *Éducation et francophonie*, 46(2), 168–188. <https://doi.org/10.7202/1055567ar>

Article abstract

In this contribution, our focus is on the analysis of teachers' representations of the management of cultural diversity in the French-speaking Belgian education system. Indeed, in this system, students from immigrant backgrounds experience major inequalities (school segregation and relegation). These students express a strong sense of injustice in questionnaires on discrimination. While there are many studies on student perceptions, little research has been done on teacher perceptions. These representations are therefore an important lever for action in teacher training (awakening to and awareness of stereotypes and reflection on pedagogical practices). In Belgium, not only do school personnel have little training in the management of cultural diversity, but general education policies do not include this dimension in their guidelines.

We subsequently conducted a survey of 50 teachers to identify: 1) how aware they were of the inequalities experienced by students with an immigrant background; and 2) their causal attribution mechanisms in terms of these students' educational backgrounds (to what do they attribute these students' academic success or failure?). The analysis of the results highlights the lack of teacher awareness of inequalities and a connection to internal attributions (school success is attributed to students' skills and abilities). On the other hand, perceiving inequalities allows for the development of external and system-related attributions. These results are contemplated with regard to the issues of teacher training.

Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration: quels enjeux pour la formation?

Citer cet article:

HEINE, A. (2018). Représentations du personnel enseignant sur les inégalités scolaires vécues par les élèves issus de l'immigration: quels enjeux pour la formation? *Éducation et francophonie*, 46(2), 168-188.

Audrey HEINE

Université Libre de Bruxelles – Centre de recherche en psychologie sociale et interculturelle, Bruxelles, Belgique

RÉSUMÉ

Dans cette contribution, notre attention se porte sur l'analyse des représentations des enseignants et des enseignantes par rapport à la gestion de la diversité culturelle dans le système éducatif belge francophone. En effet, dans ce système, les inégalités subies par les élèves issus de l'immigration sont importantes (ségrégation et relégation scolaire), ces élèves expriment d'ailleurs un fort sentiment d'injustice dans des enquêtes de rapportage sur la discrimination. Mais si les études portant sur les perceptions des élèves sont nombreuses, il existe peu de recherches sur les perceptions du personnel enseignant. Or ces représentations constituent un levier d'action important pour la formation (éveil et conscientisation des stéréotypes et réflexion sur les pratiques pédagogiques). En effet, en Belgique, non seulement, le personnel dispose de peu de formation en gestion de la diversité culturelle, mais en plus les politiques éducatives générales intègrent peu cette dimension dans leurs prescrits.

Dès lors, nous avons réalisé une enquête auprès de 50 enseignants et enseignantes pour identifier: 1) dans quelle mesure ils avaient conscience des inégalités vécues par les élèves issus de l'immigration; et 2) leurs mécanismes d'attribution causale des parcours scolaires de ces élèves (à quoi attribuent-ils l'échec ou la réussite scolaire de ces élèves?). L'analyse des résultats met en évidence le peu de conscience des inégalités par le personnel enseignant, ainsi qu'une association avec des attributions internes (les parcours scolaires sont attribués aux compétences et aux habiletés des élèves). Au contraire, le fait de percevoir les inégalités permet de développer les attributions externes et liées au système. Ces différents résultats sont envisagés au regard des enjeux de la formation du personnel enseignant.

ABSTRACT

Teacher representations of school inequalities experienced by immigrant students: issues for teacher training?

Audrey HEINE, Free University of Brussels - Research Center in Social and Intercultural Psychology, Brussels, Belgium

In this contribution, our focus is on the analysis of teachers' representations of the management of cultural diversity in the French-speaking Belgian education system. Indeed, in this system, students from immigrant backgrounds experience major inequalities (school segregation and relegation). These students express a strong sense of injustice in questionnaires on discrimination. While there are many studies on student perceptions, little research has been done on teacher perceptions. These representations are therefore an important lever for action in teacher training (awakening to and awareness of stereotypes and reflection on pedagogical practices). In Belgium, not only do school personnel have little training in the management of cultural diversity, but general education policies do not include this dimension in their guidelines.

We subsequently conducted a survey of 50 teachers to identify: 1) how aware they were of the inequalities experienced by students with an immigrant background; and 2) their causal attribution mechanisms in terms of these students' educational backgrounds (to what do they attribute these students' academic success or failure?). The analysis of the results highlights the lack of teacher awareness of inequalities and a connection to internal attributions (school success is attributed to students' skills and abilities). On the other hand, perceiving inequalities allows for the development of external and system-related attributions. These results are contemplated with regard to the issues of teacher training.

RESUMEN

Representaciones del personal docente sobre las desigualdades escolares vividas por los alumnos provenientes de la inmigración: ¿cuáles son los retos para la formación?

Audrey HEINE, Universidad Libre de Bruselas – Centro de investigación en psicología social e intercultural, Bruselas, Bélgica

Es la presente contribución, portaremos nuestra atención sobre el análisis de las representaciones de los maestros y maestras con respecto a la gestión de la diversidad cultural en el sistema educativo belga francófono. En efecto, en este sistema, las desigualdades resentidas por los alumnos provenientes de la inmigración son importantes (segregación y relegación escolar), dichos alumnos manifiestan, de hecho, un fuerte sentimiento de injusticia en las encuestas para los reportajes sobre la discriminación. Pero si bien hay muchos estudios sobre las percepciones de los alumnos, hay pocas investigaciones sobre las percepciones del personal docente. De hecho, estas representaciones constituyen el mecanismo de acción más importante para la formación (sensibilización y concientización de los estereotipos y reflexión sobre las prácticas pedagógicas). Efectivamente, en Bélgica, no solamente el personal dispone de poca formación en la gestión de la diversidad cultural, sino además las políticas educativas generales integran muy poco esta dimensión.

Por ello hemos llevado a cabo una encuesta entre 50 maestros y maestras para identificar: 1) en qué medida están conscientes de las desigualdades vividas por los alumnos provenientes de la inmigración; y 2) de los mecanismos de atribución causal de las trayectorias escolares de dichos alumnos (¿qué es lo que causa el fracaso o el éxito escolar de dichos alumnos?). El análisis de los resultados pone en evidencia la poca consciencia que se tiene de las desigualdades entre el personal docente, así como una asociación con causas internas (las competencias y habilidades trazan la trayectoria escolar de los alumnos). En realidad el hecho de percibir las desigualdades permite identificar causas externas y ligadas al sistema. Esos diferentes resultados se examinan con respecto a los desafíos de la formación del personal docente.

CONSTATS DE DÉPART

Les dernières données PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), parues en décembre 2016, soulignent, encore une fois¹, les inégalités scolaires de plusieurs systèmes éducatifs européens. Ainsi, en France et en Belgique, les écarts de performance en fonction du pays d'origine des élèves et en fonction du statut socioéconomique sont marqués, et ils figurent parmi les plus importants au sein des pays de l'OCDE. Les parcours scolaires des élèves issus de l'immigration sont aussi caractérisés par davantage de relégation et de ségrégation scolaire. Ainsi, en Belgique, ces élèves sont surreprésentés dans les écoles et les filières socialement déclassées (Delvaux, 2011). Les descendants et descendantes de l'immigration rapportent également plus de discriminations et de traitements injustes que les élèves natifs², surtout au niveau de l'orientation scolaire (Brinbaum et Primon, 2013).

Ces inégalités et le sentiment d'injustice qu'elles entraînent ont un effet concret sur les trajectoires scolaires des élèves. À cet égard, il a été démontré que la ségrégation scolaire, ainsi que la réorientation scolaire, diminuaient les performances scolaires (Develeshouwer et Rea, 2009; Monseur et Lafontaine, 2013). Au contraire, la perception d'un traitement juste à l'école augmente la réussite scolaire (Baysu, Celeste, Brown, Verschueren et Phalet, 2016). Plus précisément, Baysu et ses collaboratrices ont mis en évidence que la perception d'un traitement d'égalité (le climat scolaire, la façon dont les règles sont appliquées à l'école, un traitement équitable, etc.) diminuait le désinvestissement scolaire chez les élèves d'origine turque et marocaine en Belgique, ce qui avait un impact positif sur leurs performances.

Au vu de ces constats, il convient de s'interroger sur le rôle des enseignants et des enseignantes. Les membres de ce dernier sont-ils sensibles aux inégalités du système scolaire ? Le sentiment d'injustice perçu par les élèves issus de la diversité est-il capté par le personnel enseignant ? Comment la reconnaissance (*versus* la non-reconnaissance) des inégalités influence-t-elle le jugement à l'égard des parcours scolaires des élèves issus de la diversité ? En vue de répondre à ces questions, nous avons réalisé une enquête sur les représentations des inégalités scolaires de 50 enseignants et enseignantes exerçant en écoles secondaires. Les résultats de cette enquête sur les représentations des enseignants et des enseignantes sont discutés en regard des enjeux de formation interculturelle initiale et continuée du personnel enseignant.

1. PISA 2000, 2003, 2006, 2009, 2012 et 2015.

2. En 2016, sur l'ensemble des dossiers ouverts pour discrimination dans l'enseignement, les critères dits « raciaux », ainsi que les convictions religieuses, constituaient deux des principaux motifs de plainte au Centre interfédéral de lutte pour l'égalité des chances (UNIA).

CONTEXTE THÉORIQUE

Dans cette partie, nous présentons un état de la littérature sur les croyances des professionnels de l'enseignement par rapport à la diversité rencontrée dans leur classe et par rapport à l'impact sur les trajectoires scolaires de leurs élèves. À la lumière des travaux de psychologie sociale, nous mettons ensuite en évidence l'influence des attitudes sur les pratiques. Puis, nous proposons un état des politiques de formation initiale et continuée à la prise en compte de la diversité, en dégagant ce qu'il est attendu des enseignants et des enseignantes au niveau des pratiques de gestion de la diversité.

Représentations et attitudes des enseignants face à la diversité

Causey, Thomas et Armento (2000) mettent en évidence trois croyances tenaces des enseignants et enseignantes débutants (ou aux études) qui constituent un obstacle à la prise en compte de la diversité dans les pratiques enseignantes. D'une part, ils ont tendance à croire à un *individualisme optimiste* selon lequel il serait possible de surmonter toute difficulté scolaire grâce au travail acharné et aux efforts individuels (Ahlquist, 1992; Finney et Orr, 1995; McCall, 1995; Nieto, 1998, cité par Causey *et al.*, 2000). Le personnel enseignant débutant est également convaincu d'une forme de *démocratie absolue*, idée selon laquelle la pédagogie est efficace pour tous les élèves et permet de gommer les inégalités liées à la dimension socioculturelle. Enfin, enseignants et enseignantes présenteraient aussi un *égalitarisme naïf*. En d'autres termes, ils croient que chaque élève est sur un pied d'égalité et négligent les sources d'inégalité et l'importance d'une approche différenciée à l'égard des élèves. Ces croyances présentent le risque d'amener les futurs enseignants à nier les privilèges dont certains élèves peuvent jouir en raison de leur origine ethnique ou culturelle, et de leur classe sociale, ce qui peut les conduire à ignorer les effets de la discrimination passée et présente (Bollin et Finkel, 1995; Finney et Orr, 1995; Nieto, 1998; O'Grady, 1998; Sleeter, 1992, cité par Causey *et al.*, 2000).

Cette invisibilisation des discriminations par les membres du corps enseignant a, par ailleurs, été mise en évidence par Avery et Walker (1993). Ces auteurs ont souligné le peu de conscience des mécanismes de discrimination – et spécialement du racisme – agissant à l'école et dans la société. Il apparaît que les enseignants tendent à voir le racisme comme un problème interpersonnel qui peut être résolu par des attitudes d'ouverture et qu'ils n'appréhendent pas les discriminations aux niveaux institutionnel et structurel comme résultant d'un problème d'accès aux ressources. Ainsi, généralement, ils présentent une perception égalitaire de leurs écoles, qu'ils voient comme un lieu d'émancipation et comme un moyen, pour les élèves, d'accéder à une éducation de qualité (Sleeter, 2008).

Des études ont aussi démontré que les enseignants « blancs » avaient moins d'attentes de réussite envers leurs élèves issus de la diversité que leurs élèves autochtones, et que cela n'était pas perçu comme une forme de racisme (Marx, 2003; Schultz *et al.*, 1996, cité par Sleeter, 2008). En fait, il apparaît que les enseignantes et les enseignants mettent à distance la dimension ethnique, car ils craignent les émotions et les tensions pouvant accompagner les discussions sur le racisme (O'Brien, 2004, cité par Sleeter, 2008). Enfin, ils démontrent peu de capacité de décentration culturelle et de compétences interculturelles (Schimdt, 1999, cité par Sleeter, 2008).

Ces différentes études montrent à quel point les enseignants et les enseignantes ont peu conscience des inégalités liées à la diversité ethnique. Ils présentent une forme de *colorblindness* et minimisent les discriminations rencontrées par leurs élèves. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que ces croyances par rapport à la diversité influencent les pratiques enseignantes. À cet égard, nous nous appuyons sur les travaux, menés dans le champ de la psychologie sociale, qui ont montré le lien entre les croyances, les attitudes et les comportements.

Relation entre attitudes et pratiques enseignantes

La relation entre les cognitions, les attitudes et les comportements est établie par des études en psychologie sociale (Wilson et Hodges, 1992). Selon Allport (1935), les attitudes sont des tendances à l'action qui influencent les comportements. Plus précisément, les psychologues considèrent aujourd'hui que les attitudes correspondent aux probabilités qu'une personne affiche un comportement spécifié dans une situation déterminée (Schwarz et Bohner, 2001). Dans sa méta-analyse de 88 études visant à étudier les relations entre les comportements et les attitudes, Kraus (1995, cité par Franco Morales, Venet et Correa Molina, 2015) a remarqué qu'il existait une forte corrélation entre les deux. La relation entre ces deux variables semble aller dans les deux sens. En outre, les attitudes sont en interrelation avec les comportements et les connaissances, au sens où les connaissances influencent les attitudes, qui se transforment à leur tour en actions (Ajzen, 2001 ; Holland *et al.*, 2003, cité par Franco Morales, Venet et Correa Molina, 2015).

Des études ont montré que diverses variables peuvent influencer les attitudes des enseignants envers les élèves et inversement, et ainsi orienter les comportements autant chez l'enseignant que chez l'élève (Potvin, 1988, 1989a, 1989b; Potvin, Hardy et Paradis, 1989; Potvin et Rousseau, 1991, cité par Potvin et Rousseau, 1993). Ainsi, le rôle social de l'enseignant, son rôle dans la classe, ses caractéristiques, l'attribution de la causalité des comportements de l'élève et les caractéristiques de ce dernier peuvent influencer les attitudes des enseignantes et les enseignants. Les caractéristiques de l'élève et les caractéristiques de l'enseignant peuvent aussi influencer les attitudes de l'élève vis-à-vis l'enseignant. Au sujet de l'attribution de la causalité – variable étudiée dans notre étude – il faut préciser que les recherches sur la norme

d'internalité (Beauvois et Dubois, 1988) ont établi l'existence d'une valorisation des explications internes dans le jugement social. Les auteurs notent que cette attribution de responsabilité est une façon de ne pas remettre en question les dysfonctionnements institutionnels et structurels. C'est l'individu, sa conduite, qui est envisagée comme la seule cause de la situation (dans ce cas d'échec ou réussite scolaire). Ce type de processus protège donc les règles (même dysfonctionnelles) du système et constitue une forme de régulation sociale et de maintien des rapports de pouvoir (Beauvois et Le Poulitier, 1986).

Dès lors, étant donné la nature des attitudes des enseignants envers la diversité (peu de conscience des inégalités liées à l'origine) et l'influence potentielle de ces attitudes sur leurs comportements, la formation des enseignants concernant la diversité et les discriminations (et leurs ressorts structurels) apparaît comme un enjeu crucial.

Formation à la diversité culturelle

Concernant la formation initiale du personnel, le décret du 20 juillet 2005 relatif à la formation initiale des instituteurs et des régents inclut le critère de diversité; il stipule que les futurs enseignants du fondamental et du secondaire devront avoir des connaissances socioculturelles comprenant notamment «l'approche théorique et pratique de la diversité culturelle et la dimension de genre». Les futurs enseignants (du primaire et secondaire inférieur) reçoivent ainsi une formation de 120 heures de *Connaissance socioculturelle générale* reprenant notamment 30 heures d'*Approche théorique et pratique de la diversité culturelle et de la dimension de genre*. Les matières abordées (notion d'identité ou encore de culture) sont enseignées dans «une optique, entre autres de prévention de toute forme de discrimination ou d'ethnocentrisme» (Wolfs, 2017, p. 7). Dans le cadre de l'agrégation destinée aux futurs enseignants du secondaire supérieur, il n'existe pas un programme similaire à celui qui est précité, mais ces questions peuvent être abordées, selon l'université organisant la formation, à travers des thématiques touchant à la sociologie de l'éducation, ou encore une approche théorique de la diversité culturelle.

Enfin, des prescrits relatifs à la gestion de la diversité par les enseignants sont également présents dans le décret définissant la neutralité de l'enseignement de la Communauté de 1994 (Kharbouch, sous presse). Ce texte précise notamment qu'«elle [l'école] respecte la liberté de conscience des élèves» (article 2, § 2), ou encore «la liberté [de l'élève] de manifester sa religion ou ses convictions» (article 3, §4) à condition que soient sauvegardés les droits de la personne. Ledit décret (article 4, §1) souligne que l'enseignant «forme les élèves à reconnaître la pluralité des valeurs qui constituent l'humanisme contemporain [...], fournit (à ses élèves) des éléments d'information qui contribuent au développement libre [...] de leur personnalité, leur permettant de comprendre les options différentes et divergentes que constituent l'opinion», en s'abstenant de prendre parti pour l'une ou l'autre idéologie (prosélytisme).

Il est précisé que les questions liées «à la vie intérieure, les croyances, les convictions politiques ou philosophiques, les options religieuses de l'homme» sont traitées en des termes qui «ne peuvent froisser les opinions et les sentiments d'aucun des élèves» (article 4, §3). Soulignons qu'en vue d'appliquer ces injonctions décrétales, depuis 2004, les enseignants et enseignantes suivent dans le cadre de leur formation initiale (pour le primaire et le secondaire inférieur) et dans le cadre de l'agrégation (enseignement secondaire supérieur) une formation à la neutralité, d'une durée de 20 heures. Comme le souligne Wolfs (2017, p. 8), «cette formation vise à doter les futurs enseignants d'un cadre juridique général [...] à susciter une réflexion à la fois éthique et épistémologique à propos de différents enjeux liés à l'enseignement [...] à aider les futurs enseignants à anticiper et à faire face à des situations où ils risqueraient d'être déstabilisés par la diversité des convictions de leurs élèves».

Concernant la formation en cours de carrière, les enseignants et enseignantes ont six demi-journées de formations obligatoires par année scolaire (des formations sur base volontaire existent également), mais il n'existe aucune obligation de se former en cours de carrière dans le domaine de la diversité culturelle. Dès lors, si l'offre de formation du personnel enseignant à la diversité culturelle n'est pas nulle, elle reste malgré tout assez peu développée. Et pourtant, les enseignants évoquent souvent en formation les difficultés rencontrées pour gérer la diversité culturelle de la classe, ainsi que l'importance des préjugés tant chez les élèves que chez les membres de l'équipe éducative, et les conflits que ces attitudes négatives peuvent générer au sein des classes et de l'institution scolaire (Heine et Licata, 2015).

Objectif de la recherche

Dans cette recherche, nous avons pour objectif d'étudier les représentations des enseignants et des enseignantes sur le système scolaire et sur les parcours scolaires de leurs élèves issus de l'immigration. Nous nous sommes aussi intéressés au processus d'attributions causales des enseignants à propos des inégalités scolaires. Le concept d'attribution causale rend compte du mécanisme par lequel les personnes infèrent les causes des comportements des individus (Weiner, 1992). En effet, nous souhaitons voir dans quelle mesure la prise de conscience des inégalités scolaires par les enseignants influence leur jugement des parcours scolaires des élèves.

Plus précisément, nous tentons de répondre aux deux questions suivantes: 1) Les professionnels de l'enseignement perçoivent-ils le système scolaire comme égalitaire ou, au contraire, identifient-ils les inégalités liées aux origines ou à la discrimination? 2) Ces représentations influencent-elles les attributions que font les enseignants sur les trajectoires scolaires de leurs élèves (les enseignants attribuent-ils les trajectoires d'échec ou de réussite des élèves à des causes internes telles que les capacités de l'élève, sa motivation, etc., ou externes, comme le cadre institutionnel et structurel, les inégalités, le manque de formation, etc.?)?

Bien qu'exploratoire, cette étude s'inscrit dans la suite des études précédemment menées sur la perception des discriminations dans le système éducatif. Elle a donc été guidée par l'hypothèse générale selon laquelle les enseignants et enseignantes conscientisent peu ou pas les inégalités liées à l'origine des élèves (Avery et Walker, 1993). En outre, nous faisons l'hypothèse que la norme d'internalité est particulièrement mobilisée par les enseignants pour rendre compte des parcours de leurs élèves (Beauvois et Dubois, 1988), et nous envisageons que ce type d'attributions causales est associé à la non-perception des inégalités liées aux origines.

Pour tester ces hypothèses, nous avons réalisé une étude corrélationnelle (la taille limitée de l'échantillonnage ne nous permettant pas de réaliser des analyses de causalité) auprès d'enseignants et d'enseignantes du secondaire, en vue d'évaluer la relation entre les *représentations sur les inégalités* (variable 1) et le *type d'attribution causale* (variable 2), ainsi que les liens entre ces variables et des variables sociodémographiques (âge, sexe, etc.) et professionnelles (ancienneté, type d'enseignement, degré et filière d'enseignement, etc.).

CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Population

Cinquante (50) membres du personnel enseignant du secondaire, vivant en Belgique, ont participé à l'enquête. Cette enquête avait une visée exploratoire et le seul critère de participation à la recherche était d'être enseignant ou enseignante dans un établissement scolaire secondaire. Les participants ont été recrutés de façon non aléatoire. En effet, les questionnaires ont été postés sur des forums de discussion Internet destinés aux enseignants (enseignons.be, enseignement.be, guidesocial.be, etc.) et ont circulé sur Facebook; chaque enseignant était libre d'y répondre. Étant donné que cette méthode ne permet pas de travailler avec un échantillon représentatif de la population étudiée, nous ferons preuve de prudence dans l'interprétation des résultats obtenus, ceux-ci ne pouvant être généralisés. Cependant, cette première étude nous permet déjà de procéder à une analyse des perceptions des professionnels de l'enseignement quant aux inégalités.

Les participants ont été interrogés au moyen d'un questionnaire en ligne réalisé grâce au logiciel d'enquête *LimeSurvey*. Bien que des études comparatives aient montré que les enquêtes en ligne étaient au moins aussi fiables que les enquêtes « papier-crayon » (Gosling, Vazire, Srivastava et John, 2004), les discussions sur des forums Internet constituent des situations particulières de communication. Il ne s'agit pas d'un échange en face à face, mais bien d'un échange médiatisé par un ordinateur qui se déroule entre des interlocuteurs qui ne se connaissent pas. Aussi, les résultats de cette enquête doivent être interprétés en regard de cette situation particulière de récolte des données. Ils confirment toutefois des tendances évoquées dans la littérature.

Notre échantillon de travail (voir tableau ci-dessous) est principalement constitué de femmes (66%). Les participants et participantes sont âgés en moyenne de 37 ans. La plupart ont une expérience dans le secteur de l'enseignement de plus de 5 ans (78%). Cinquante-six pour cent (56%) des participants enseignent dans la filière générale et le reste dans les filières techniques et professionnelles, et deux tiers des répondants enseignent dans le 3^e degré, c'est-à-dire avec des élèves âgés de 16 à 18 ans (64%). Ils sont environ un tiers à enseigner dans des établissements bénéficiant d'un encadrement différencié³ (34%), et ils sont nombreux à dire qu'ils travaillent dans une école fréquentée par beaucoup d'élèves issus de l'immigration (85%). Notons enfin que nous ne comptons pas dans notre échantillon de participants d'origine étrangère (au moins un parent né à l'étranger).

Caractéristiques de l'échantillon de population

	N	%
Sexe		
Femmes	33	66
Hommes	17	34
Années d'enseignement		
plus de 20 ans	15	30
entre 20 et 10 ans	11	22
entre 10 et 5 ans	13	25
moins de 5 ans	11	22
Encadrement différencié		
non	33	66
oui	17	34
Filière		
générale	28	56
professionnelle	10	20
technique	12	24
Degré d'enseignement		
premier degré (12-14 ans)	9	18
deuxième degré (14-16 ans)	9	18
troisième degré (16-18 ans)	32	64

3. Établissements bénéficiant d'un encadrement et financement différencié consistant en une attribution objective et proportionnée de moyens humains et de moyens financiers complémentaires et significatifs sur la base de critères socio-économiques objectifs et uniformes dans le but d'y promouvoir des actions pédagogiques complémentaires.

Mesures

Pour répondre aux deux questions posées (perception du système éducatif et attributions sur les trajectoires scolaires), nous avons utilisé deux échelles. La première échelle visait à évaluer les perceptions des enseignants par rapport au système éducatif (perçu comme égalitaire ou non égalitaire). Pour élaborer cette échelle, nous avons adapté les items proposés par Phinney, Madden et Santos (1998), et développés pour évaluer le sentiment de discrimination, et nous avons ajouté des items évaluant le sentiment de (non) reconnaissance dans la société (Simon et Grabow, 2014). Notre échelle est composée de 16 items (voir tableau 1). Les réponses proposées pour ces items se présentent sous forme d'échelles de Likert comportant cinq options possibles : *tout à fait d'accord* (évalué 5), *plutôt d'accord* (4), *moyennement d'accord* (3), *plutôt pas d'accord* (2) et *pas du tout d'accord* (1). Nous avons réalisé une analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax). Nous obtenons une solution à deux facteurs qui expliquent 67 % de la variance. Le premier facteur expliquant 46 % de la variance est saturé par les items relatifs à la perception d'inégalités du système scolaire. Ces items présentent par ailleurs une bonne fiabilité interne ($\alpha = 0,95$). Le second facteur explique 21 % de la variance et les items relatifs à la perception d'égalité du système saturent ce facteur ($\alpha = 0,84$).

Tableau 1. **Matrice de coefficients de saturation pour la perception d'égalité versus inégalité du système éducatif**

	N	
	1	2
Je trouve qu'à l'école on fait parfois sentir aux élèves issus de l'immigration qu'ils ne sont pas d'ici	0,880	
Les élèves issus de l'immigration subissent des traitements injustes à l'école en raison de leur origine	0,867	
Les élèves issus de l'immigration ne sont pas traités de la même façon que les autres élèves	0,852	
Au cours de l'année écoulée, j'ai été témoin de comportements discriminants d'adultes à l'égard des élèves en fonction de l'origine	0,827	
Le système scolaire traite souvent les élèves issus de l'immigration comme s'ils n'étaient pas vraiment belges	0,816	
Selon moi, la relégation scolaire (envoi abusif dans certaines filières professionnelles) est plus forte avec les élèves issus de l'immigration	0,815	
Je trouve que les élèves issus de l'immigration sont traités différemment au niveau des sanctions et de la disciplines	0,808	
Il y a souvent de l'hostilité à l'égard des élèves issus de l'immigration	0,797	
Je pense que la stigmatisation des élèves d'origine étrangère par le système scolaire est une réalité	0,761	
Il me semble que l'école promeut la tolérance entre tous les groupes et origines	-0,749	
Selon moi, les enseignantes et enseignants ne reconnaissent pas suffisamment ce que les élèves d'origine étrangère réalisent dans leur vie	0,737	
L'idée qu'il est plus difficile de trouver une bonne école pour les élèves d'origine étrangère est un mythe		0,858
Je pense qu'il n'y a pas de différence dans l'évaluation des élèves, peu importe l'origine		0,795
Selon moi, les décisions d'orientation sont prises indépendamment de l'origine culturelle des élèves		0,789
L'origine n'influence pas la relation pédagogique avec l'enseignante ou l'enseignant		0,723
Je trouve que l'école accepte sans problème des élèves d'origines diverses		0,572

La seconde échelle s'inspire de la mesure d'Aissani (2008) pour évaluer les attributions causales des enseignants et enseignantes – c'est-à-dire que nous cherchons à savoir à quoi ceux-ci et celles-ci attribuent l'échec ou la réussite scolaire des élèves issus de l'immigration –, nous identifions les causes principalement invoquées. Ces causes peuvent relever d'un mécanisme d'attributions interne (facteurs endogènes, c'est-à-dire liés aux personnes) ou externe (facteurs exogènes liés au contexte). Notre échelle comporte 11 items (voir tableau 2). Nous avons réalisé une analyse factorielle en composantes principales (rotation varimax). Nous obtenons une solution à trois facteurs qui expliquent 67% de la variance. Nous gardons les deux premiers facteurs comme éléments d'analyse, car ils expliquent le plus grand pourcentage de la variance (voir tableau 2). Le premier facteur expliquant 35% de la variance est saturé par les items relatifs aux attributions externes. Ces items présentent par ailleurs une bonne fiabilité interne ($\alpha = 0,85$). Le second facteur explique 21% de la variance et les items relatifs aux attributions internes saturent ce facteur ($\alpha = 0,70$). En outre, il faut préciser que les items se rapportant au contexte familial culturel (différences culturelles, attachement des élèves à la culture d'origine, éducation des parents,

langue parlée à la maison) saturaient également sur le second facteur, mais dans une moindre mesure ($< 0,3$). Nous ne les gardons donc pas dans l'échelle.

Tableau 2. **Matrice de coefficients de saturation pour les attributions causales des trajectoires des élèves d'origine étrangère (endogènes *versus* exogènes)**

<i>Les trajectoires scolaires (d'échec ou de réussite) des élèves issus de l'immigration peuvent s'expliquer par ...</i>	Facteurs	
	1	2
Les méthodes pédagogiques utilisées par l'enseignante ou l'enseignant	0,871	
Le type d'évaluation pédagogique de l'enseignante ou l'enseignant	0,826	
Les stéréotypes et les préjugés liés à l'appartenance culturelle	0,731	
Le fait que ces élèves soient davantage orientés dans des filières professionnalisantes	0,725	
La qualité des relations enseignante/enseignant – élève	0,689	
Le manque de mesures politiques pour promouvoir la diversité	0,665	
Le manque de formation des enseignantes ou enseignants à la situation de ces élèves (immigration, acculturation, etc.)	0,665	
Les changements propres à la période de l'adolescence		0,863
Les compétences (élèves doués ou pas)		0,756
La motivation des élèves		0,707
Les difficultés psychologiques de l'élève		0,919

Limites méthodologiques

Comme mentionné antérieurement, cette enquête comporte différentes limites d'ordre méthodologique. Elles concernent la méthode d'échantillonnage d'une part, car les participants ont été recrutés de façon non aléatoire, ce qui conduit à un biais de sélection. D'autre part, au vu de la petite taille de l'échantillon (50 participants), on peut s'interroger sur la pertinence de l'emploi de statistiques inférentielles. Nous avons, malgré tout, opté pour la réalisation d'analyses factorielles en composantes principales afin de mettre en évidence les dimensions organisant les relations entre nos variables, mais il faut noter que ces limites affaiblissent la portée de nos résultats.

Résultats

Nous avons commencé par examiner les moyennes de nos deux variables principales, à savoir les perceptions du système éducatif (égalitaires *versus* non égalitaires) et les attributions des enseignants sur les parcours scolaires (internes ou externes). La comparaison des moyennes entre la perception du système comme étant égalitaire et

comme étant inégalitaire⁴ suggère que les participants perçoivent significativement plus le système scolaire comme étant égalitaire qu'inégalitaire ($t(35) = -3,56; p < 0,05$). La comparaison des moyennes relatives au type d'attributions des participants (internes *versus* externes) montre que ceux-ci font significativement plus d'attributions internes qu'externes par rapport aux parcours scolaires des élèves issus de l'immigration ($t(37) = -2,36; p < 0,05$) (tableau 3).

Tableau 3. **Moyennes et écarts type des participantes et participants pour toutes les variables étudiées**

	M	SD
Attributions externes	3	0,97
Attributions internes	3,5	0,86
Perception d'inégalités du système scolaire	2,33	1,07
Perception d'égalité du système scolaire	3,48	1,09

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

Au moyen d'analyses de corrélation, nous avons ensuite examiné les relations entre ces variables afin d'identifier si les attributions causales étaient associées à certaines perceptions du système éducatif. L'analyse des corrélations a révélé une association positive entre les perceptions d'inégalité du système et des attributions externes ($r = 0,662; p < 0,05$). Au contraire, le fait de voir le système éducatif comme égalitaire est associé négativement à des attributions externes ($r = -0,622, p < 0,05$) (tableau 4). Concrètement, plus les participants identifient les phénomènes de relégation et de ségrégation scolaire, les traitements injustes et les discriminations à l'égard des élèves d'origine étrangère, plus ils attribuent les parcours (d'échec ou de réussite) de leurs élèves à des éléments contextuels (manque de formation du personnel, discrimination institutionnelle, stéréotypes et manque de mesures politiques pour promouvoir la diversité à l'école). Il apparaît aussi que plus la conscientisation des inégalités est importante, moins les parcours d'échec ou de réussite sont expliqués par des facteurs individuels et psychologiques (motivation et compétences de l'élève, troubles de l'apprentissage, etc.) ($r = -0,382, p < 0,05$). Enfin, l'appartenance culturelle des élèves, leur langue d'origine et leur éducation ne sont pas ou très peu mobilisés par les enseignants comme explication des performances scolaires, probablement parce que la thématique de l'enquête (gestion de la diversité) a induit un biais de désirabilité des participants par rapport aux stéréotypes culturels.

4. Test t pour échantillons appariés.

Tableau 4. **Corrélations et statistiques descriptives pour les variables étudiées (N=50)**

	1	2	3	4
1. système éducatif perçu comme étant inégalitaire	1			
2. système éducatif perçu comme étant égalitaire	** -0,585	1		
3. attributions externes	** -0,662	** -0,662	1	
4. attributions internes	* -0,382	0,232	-0,032	1
Moyennes	2,3	3,4	3	3,5
Écart type	1,07	1,06	0,97	0,86

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Les tests de comparaison de moyennes⁵ ne montrent pas de différences dans les variables selon les facteurs sociodémographiques comme l'âge, le niveau d'enseignement et le nombre d'années d'expérience. Ces tests montrent, par contre, une différence en fonction du type d'établissement dans lequel enseignent les participants. Ainsi, ceux qui enseignent dans l'encadrement différencié (discrimination positive) conscientisent plus les inégalités dans le système scolaire ($t(31) = 1,88$; $p < 0,10$) et font plus d'attributions externes ($t(33) = 1,08$; $p < 0,10$). On note aussi un effet du sexe sur les attributions; ainsi, les femmes font significativement plus d'attributions internes que les hommes ($t(35) = 3,06$; $p < 0,05$).

Les résultats de cette enquête permettent de faire deux constats importants concernant les représentations des enseignants par rapport aux enjeux de la diversité culturelle à l'école: 1) les participants conscientisent peu les inégalités dont sont victimes les élèves issus de l'immigration; 2) les participants mobilisent davantage des causes internes (motivation, compétence, etc.) pour expliquer les parcours scolaires des élèves issus de la diversité; et 3) percevoir les inégalités du système scolaire est associé à moins d'attributions internes.

Il faut toutefois préciser qu'il n'y a pas d'enseignants issus de l'immigration dans l'échantillon interrogé. Cet élément a toute son importance quand on sait que les attitudes des enseignants par rapport à la diversité sont significativement liées à l'origine ethnique des enseignants. En effet, les enseignants issus de la diversité sont généralement plus attachés au multiculturalisme, à la justice sociale et sensibles à la situation des élèves issus de la diversité présentant des parcours scolaires difficiles (Su, 1997).

5. Test t pour échantillons indépendants.

DISCUSSION

Il est frappant de constater le décalage entre les représentations des élèves par rapport aux inégalités scolaires et celles du personnel scolaire. Alors que les élèves issus de l'immigration rapportent un fort sentiment de discrimination et d'injustice à l'école (Baysu *et al.*, 2016), les enseignants rapportent peu d'inégalités dans le système scolaire. En fait, selon la typologie proposée par Verhoeven, Rea, Martiniello et Delvaux (2007) pour caractériser les positions du personnel scolaire par rapport aux inégalités systémiques, on pourrait décrire l'attitude des participants comme une position de résignation, consistant en «une acceptation du quasi-marché scolaire et de la hiérarchie qui l'accompagne» (Devleeshouwer et Rea, 2009, p. 9). Les auteurs remarquent aussi que «les acteurs se rapprochant de cette optique se placent dans une vision volontariste de la réussite et soutiennent fermement que “quand on veut, on peut”» (p. 10). À cet égard, on note que les membres du personnel enseignant interrogés attribuent plus souvent l'échec ou la réussite des élèves issus de l'immigration à des facteurs endogènes. Selon Beauvois et Le Poutier (1986), en rendant les individus responsables de leur (mauvais) sort, cette norme d'internalité entretient les inégalités sociales. Au contraire, plus il y a de conscience des inégalités et moins il y a de jugements internes.

Ces différents résultats confirment nos hypothèses et vont dans le sens de la littérature sur les croyances des enseignants par rapport à la diversité. Ils ne captent pas les discriminations, croient fermement en une école juste qui permet de lutter contre les inégalités (Avery et Walker, 1993; Causey *et al.*, 2008; Sleeter, 2008) et paradoxalement attribuent la responsabilité de l'échec scolaire non pas à l'école, mais bien aux élèves.

Ce constat plaide pour une conscientisation du personnel enseignant aux inégalités vécues par les élèves issus de l'immigration, afin de leur permettre de décoder les parcours scolaires de ces élèves autrement qu'en termes de capacités et aptitudes individuelles. En effet, les croyances normatives des membres du personnel enseignant et leurs logiques d'action professionnelle sont décisives dans la mise en œuvre de dispositifs pédagogiques visant l'égalité, en ce sens qu'un enseignant qui perçoit les inégalités, et qui adhère au dispositif de lutte contre celles-ci, peut s'avérer un partenaire précieux dans le déploiement des mesures sur le terrain.

Enjeux au niveau de la formation des enseignants

À ce jour, les programmes consacrés à la formation initiale et continuée des personnels de l'enseignement n'intègrent pas suffisamment l'aspect interculturel et la gestion de la diversité dans les classes. Nous l'avons vu en introduction, dans leur formation initiale, les futurs enseignants étudiant en section pédagogique (et pas les agrégés) disposent seulement d'un cours de 30 heures pour aborder spécifiquement ces questions. Quant à la formation en cours de carrière, les quelques formations

transversales qui existent sur le sujet ne sont pas obligatoires. Aussi, nous proposons des pistes à plusieurs niveaux (Doise, 1982) pour développer la formation des enseignants aux questions de diversité.

- Tout d'abord, **au niveau structurel**, il est difficilement concevable d'orienter les formations dans une perspective interculturelle sans développer plus largement le paradigme de diversité dans les politiques éducatives. En effet, en Belgique francophone, ces politiques s'ancrent dans une vision égalitariste de l'enseignement marquée par plusieurs conceptions de l'égalité : égalité d'accès à l'école, égalité de traitement, équité et égalité de résultats (Dupriez et Verhoeven, 2007). Cependant, aujourd'hui, il y a un paradoxe entre les politiques éducatives égalitaristes, telles que les politiques actuelles de formation des enseignants, et la persistance des inégalités liées à l'origine sociale et culturelle. Les facteurs structurels rendent, en pratique, l'enseignement très inégalitaire⁶. Les représentations des enseignants interrogés dans le cadre de notre étude – peu de conscience des inégalités – correspondent à ce contexte politique à visée égalitariste, et sans doute reflètent ce dernier. Aussi, nous suggérons que la prise en compte de la diversité se fasse en deçà des programmes de formation, à savoir dans les contenus pédagogiques destinés aux élèves (par exemple via le cours de citoyenneté), dans les dispositifs d'accueil des élèves migrants (classes pour les primoarrivants, cours d'ouverture aux langues et aux cultures, etc.), dans les mesures de lutte contre les discriminations en milieu scolaire (rôle de l'inspection scolaire dans les signalements, prévention par les services de médiation et les centres psycho-médico-sociaux, etc.), etc. À ce niveau structurel, il faut préciser que des réformes des politiques éducatives sont en cours en Belgique francophone : Pacte d'excellence⁷ et Réforme de la formation initiale⁸. Celles-ci visent – du moins sur le plan théorique – à outiller davantage les professionnels pour faire face à la diversité socioculturelle rencontrée dans les classes.
- Ensuite, **au niveau idéologique**, le système scolaire est producteur de croyances, de représentations, de valeurs partagées par les membres d'un groupe, dans le cas qui nous intéresse les membres du corps enseignant. Ces croyances ont fait l'objet de plusieurs études, dont la nôtre, qui montrent l'absence de reconnaissance des inégalités. Dès lors, un travail de conscientisation devrait être activement mené dans le cadre des programmes de formation. À ce sujet, Causey (2000) a mis en évidence que les expériences qui ont eu un impact apparent sur les schémas de croyance des participants comprennent des récits autobiographiques, des expériences de terrain dans divers contextes socioculturels, et des opportunités structurées de réflexion et d'auto-analyse.

6. En effet, quatre caractéristiques rendent le système éducatif belge francophone très inégalitaire : la décentralisation forte du système d'enseignement, le caractère « différencié » de l'offre d'enseignement, l'usage du redoublement et la liberté de choix d'inscription (Devleeshouwer et Rea, 2009).

7. <http://www.pactedexcellence.be/>

8. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26829&navi=3430>

- Le niveau d'analyse **intergroupe** peut également être mobilisé dans les pistes d'action pour améliorer la formation, car les résultats de cette étude laissent présager la complexité des relations enseignants-élèves dans un contexte où les discriminations sont invisibilisées par les professionnels. Le risque (et c'est ce qui se produit dans l'enquête) est de stigmatiser un élève au niveau de ses caractéristiques personnelles (apprentissage) ou encore de ses caractéristiques culturelles. Pour éviter ces écueils, il est impératif de sensibiliser les enseignants au processus d'acculturation, aux enjeux identitaires qui en découlent, à la communication interculturelle et aux conséquences psychosociales et pédagogiques des stéréotypes et des préjugés, ainsi qu'au cadre juridique existant en matière de lutte contre les discriminations. Afin de développer des représentations mutuellement positives entre les groupes et en complément des formations, des actions permettant des contacts intergroupes positifs (échanges culturels, voyages scolaires, etc.) et visant à déconstruire les stéréotypes devraient aussi être organisées.
- Enfin, sur le plan **interpersonnel**, il est urgent de former les enseignants aux enjeux de la reconnaissance sociale et à la façon avec laquelle ils peuvent appliquer concrètement une pédagogie sensible à cette approche dans leurs relations avec leurs élèves. La reconnaissance sociale est une condition à la réalisation de soi (Honneth, 1992) et constitue, dès lors, un enjeu majeur dans les relations interculturelles. Concrètement, l'apport de reconnaissance par les enseignants et enseignantes peut prendre des formes diverses.

Par exemple, il pourrait être intéressant de former les enseignants à l'histoire de l'immigration, aux politiques d'intégration développées dans les pays d'accueil, à la nature des relations des immigrés avec leur pays d'origine, etc. Ces différents éléments influencent les orientations d'acculturation des élèves issus de l'immigration (Heine, 2015) et ces éléments identitaires ne peuvent être déliés de la question scolaire. Une telle approche pédagogique permettrait aux professionnels de sortir des attributions causales basées sur la responsabilité et de développer leur analyse contextuelle. Ils seraient alors en mesure de mieux comprendre la situation de certains élèves, lesquels mettent en place de véritables stratégies de lutte contre la discrimination, par exemple le repli sur le groupe culturel, le décrochage scolaire, etc.

Références bibliographiques

- ALLPORT, G. W. (1935). Attitudes. Dans C. Murchison (dir.), *Handbook of social psychology*. Worcester (p. 798-844), Massachusetts: Clark University Press.
- BAYSU, G., CELESTE, L., BROWN, R., VERSCHUEREN, K. et PHALET, K. (2016). Minority adolescents in ethnically diverse schools: Perceptions of equal treatment buffer threat effects. *Child Development*, 87(5), 1352-1366.
- BEAUVOIS, J. et DUBOIS, N. (1988). The norm of internality in the explanation of psychological events. *European Journal of Social Psychology*, 18(4), 299-316.
- BEAUVOIS, J.-L. et LE POULTIER, F. (1986). Norme d'internnalité et pouvoir en psychologie quotidienne. Recherches sur la psychologie de tous les jours. *Revue Française de Psychologie*, 31(2), 100-108.
- BRINBAUM, Y. et PRIMON, J.L. (2013). Parcours scolaires et sentiment d'injustice et de discrimination chez les descendants d'immigrés. *Économie et Statistique*, 464-465-466, 215-243. Repéré à http://www.persee.fr/doc/estat_0336-1454_2013_num_464_1_10239
- DELVAUX, B. (2011). Nationalité et parcours scolaire en Belgique francophone. *Les Cahiers de recherche du Girsef*, 86, 1-59.
- DEVLEESHOUWER, P. et REA, A. (2009). Logique de quasi-marché et justification des acteurs de la différenciation. Communication présentée au colloque *Penser les marches scolaires*, Université de Genève.
- DOISE, W. (1982). *L'explication en psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires de France.
- DUPRIEZ, V. et VERHOEVEN, M. (2007). Du droit à l'éducation à l'égalité des résultats: les avatars de la démocratisation scolaire. Dans M. Frenay et X. Dumay (dir.), *Un enseignement démocratique de masse*. Une réalité qui reste à inventer. Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain, pp. 19-44.
- GOSLING, S.D., VAZIRE, S., SRIVASTAVA, S. et JOHN, O. P. (2004). Should We Trust Web Based Studies? A Comparative Analysis of Six Preconceptions About Internet Questionnaires. *American Psychologist*, 59(2), 93-104
- 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.A. Broyon, N. Changkakoti et M. Sanchez-Mazas (dir.), *Éducation à la diversité: Décalages, impensés, avancées*. Paris: L'Harmattan.

- HONNETH, A. (1992). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Éditions du Cerf.
- JACOBS, D., REA, A., TENEY, C., CALLIER, L. et LOTHAIRE, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin.
- KHARBOUCH, S. (sous presse). Neutralité et diversité cultu(r)elle en contexte scolaire belge francophone: Pour une neutralité active en situation interculturelle. Dans A. Heine et L. Licata (dir.), *Pratiques de psychologie interculturelle*. Bruxelles: Mardaga.
- MONSEUR, C. et LAFONTAINE, D. (2013). Structures des systèmes éducatifs et équité: un éclairage international (2^e éd., p. 145-173). Dans M. Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. Bruxelles: De Boeck.
- FRANCO MORALES, F., VENET, M. et CORREA MOLINA, E. (2015). La relation entre les connaissances et les attitudes concernant la diversité sexuelle chez les futurs enseignants au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 41(2), 277-300.
- PHINNEY, J., MADDEN, T. et SANTOS, L. J. (1998). Psychological Variables as Predictors of Perceived Ethnic Discrimination Among Minority and Immigrant Adolescents. *Journal of Applied Social Psychology*, 28(11), 937-1029.
- POTVIN, P. et ROUSSEAU, R. (1993). Attitudes des enseignants envers les élèves en difficulté scolaire. *Revue canadienne d'éducation*, 18(2), 132-149.
- SCHWARZ, N. et BOHNER, G. (2001). The construction of attitudes. Dans A. Tesser et N. Schwarz (dir.), *Blackwell handbook of social psychology: Intraindividual processes* (p. 436-457). Malden, MA: Blackwell Publishers.
- SIMON, B. et GRABOW, H. (2014). To be Respected and to Respect: The Challenge of Mutual Respect in Intergroup Relations. *British Journal of Social Psychology*, 53(1), 39-53.
- SLEETER, C. (2008). Preparing White teachers for diverse students. Dans M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser et D. J. McIntyre (dir.), *Handbook of research on teacher education* (3^e éd., p. 551-582). New York, NY: Routledge.
- SU, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career: Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13, 325-340.

VERHOEVEN, M., REA, A., MARTINIELLO, M. et DELVAUX, B. (2007). Analyse des parcours scolaires des jeunes d'origine ou de nationalité étrangère en communauté française de Belgique. Rapport final de recherche, Communauté française, Bruxelles.

WEINER, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theory, and research*. Newbury Park, CA: Sage.

WILSON, T. D. et HODGES, S. D. (1992). Attitudes as temporary constructions. Dans L. L. Martin et A. Tesser (dir.), *The construction of social judgments* (p. 37-65). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.

WOLFS, J-L. (2017). *Former les enseignants à la « diversité » et à la « neutralité » : est-ce conciliable? Analyse du cas de la Belgique francophone*. Bruxelles: Centre de recherche en sciences de l'éducation, Université Libre de Bruxelles. Repéré à <https://www.ulb.ac.be/facs/aess/docs/Texte-Neutralite-Wolfs-2017.pdf>