

Former contre les discriminations (ethno)culturelles

Construire une posture critique, sensibiliser aux effets de contexte

Training teachers to tackle (ethno)cultural discrimination: Developing a critical posture and awareness about contextual effects

Nicole Tutiaux-Guillon et Marie Verhoeven



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4285>

DOI : [10.4000/rechercheformation.4285](https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4285)

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2018

Pagination : 9-16

ISBN : 979-10-362-0202-5

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Nicole Tutiaux-Guillon et Marie Verhoeven, « Former contre les discriminations (ethno)culturelles », *Recherche et formation* [En ligne], 89 | 2018, mis en ligne le 31 décembre 2018, consulté le 25 septembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/4285> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.4285>

© Tous droits réservés

Former contre les discriminations (ethno)culturelles

Dossier coordonné par
Nicole Tutiaux-Guillon et Marie Verhoeven

Les mots-clés des articles de la revue sont exclusivement des descripteurs du Thésaurus européen des systèmes éducatifs (TESE).

© ÉCOLE NORMALE SUPÉRIEURE DE LYON, Lyon, 2019

ISSN 0988-1824 - ISBN 979-10-362-0202-5

Le Code de la propriété intellectuelle n'autorisant, aux termes des paragraphes 2 et 3 de l'article L. 122-5, d'une part, que les « copies et reproductions strictement réservées à l'usage privé du copiste et non destinées à une utilisation collective » et, d'autre part, sous réserve de mention du nom de l'auteur et de la source, que « les analyses et les courtes citations justifiées par le caractère critique, polémique, pédagogique, scientifique ou d'information », « toute représentation ou reproduction totale ou partielle faite sans le consentement de l'auteur, ou de ses ayants droit ou ayants cause, est illicite » (article L. 122-4). Une telle représentation ou reproduction, par quelque procédé que ce soit, constituerait donc une contrefaçon sanctionnée par les articles L. 335-2 et suivants du Code de la propriété intellectuelle.

RECHERCHE & FORMATION

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

Jean-François PINTON, président de l'ENS de Lyon

RÉDACTEURS EN CHEF

Anne BARRÈRE, PU, université Paris-Descartes

Cédric FRÉTIGNÉ, PU, université Paris Est-Créteil-Val-de-Marne

SECRÉTAIRE DE RÉDACTION

Claire REMOUÉ, ENS de Lyon

MEMBRES DU COMITÉ DE RÉDACTION

BARRY Valérie, MCF, université Paris Est-Créteil-Val-de-Marne

BOIS Michel, PRAG

GASPARINI Rachel, MCF, université Claude-Bernard-Lyon 1, ESPE de l'académie de Lyon

CLAUDE Marie-Sylvie, MCF, univ. Grenoble-Alpes

LANTHEAUME Françoise, PU, univ. Lumière-Lyon 2

LEBEAUME Joël, PU, université Paris-Descartes

LUSSI BORER Valérie, MER, univ. de Genève (Suisse)

PEREZ-ROUX Thérèse, PU, université Paul-Valéry-Montpellier

RAYOU Patrick, PU, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

REY Bernard, professeur, chaire internationale en éducation, univ. libre de Bruxelles (Belgique)

RUBI Stéphanie, PU, université Paris-Descartes

SERRES Guillaume, MCF, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand

MEMBRES DU COMITÉ DE LECTURE

ALTET Marguerite, professeur émérite, université de Nantes

BARRY Valérie, MCF, université Paris Est-Créteil-Val-de-Marne

BOIS Michel, PRAG

BOURDONCLE Raymond, PU émérite, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

BUTLEN Max, MCF, université de Cergy-Pontoise, ESPE de l'académie de Versailles

CARRAUD Françoise, MCF, université Lumière-Lyon 2

CLAUDE Marie-Sylvie, MCF, univ. Grenoble-Alpes

CRINON Jacques, PU, université Paris-Est-Créteil-Val-de-Marne, ESPE de Créteil

GASPARINI Rachel, MCF, université Claude-Bernard-Lyon 1, ESPE de l'académie de Lyon

GUTIERREZ Laurent, PU, université Paris-Nanterre

LANTHEAUME Françoise, PU, univ. Lumière-Lyon 2

LEBEAUME Joël, PU, université Paris-Descartes

LESSARD Claude, professeur émérite, université de Montréal (Canada)

LUSSI BORER Valérie, MER, univ. de Genève (Suisse)

MAILLARD Fabienne, PU, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

MARANDA Marie-France, université Laval (Canada)

MÉARD Jacques, professeur HEP, HEP Vaud, Lausanne

MONCEAU Gilles, PU, université de Cergy-Pontoise

OSBORN Marilyn, professeur émérite, université de Bristol (Royaume-Uni)

PEREZ-ROUX Thérèse, PU, université Paul-Valéry-Montpellier

RAYOU Patrick, PU, université Paris 8-Vincennes-Saint-Denis

REMOUSENARD Patricia, PU, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

REY Bernard, professeur, université libre de Bruxelles (Belgique)

RUBI Stéphanie, PU, université Paris-Descartes

SAUJAT Frédéric, PU, université de Provence

SHELLE Carla, Univ.-Prof., Johannes Gutenberg-Universität Mainz (Allemagne)

SERRES Guillaume, MCF, université Blaise-Pascal-Clermont-Ferrand

TRICOT André, PU, INSPE Toulouse Occitanie-Pyrénées

TUTIAUX-GUILLON Nicole, professeur émérite, université Charles-de-Gaulle-Lille 3

VERHOEVEN Marie, professeur, université catholique de Louvain (Belgique)

ZIEGLER Sandra, professeur, Facultad latinoamericana de ciencias sociales (Argentine)

Former contre les discriminations (ethno)culturelles

Dossier

Former contre les discriminations (ethno)culturelles

Nicole Tutiaux-Guillon et Marie Verhoeven 9

Les enseignants français face à l'ethnicité hier et aujourd'hui. Discours critiques et impasses d'une lecture en termes de discriminations

Joëlle Perroton et Claire Schiff 17

Orientation et stéréotypes

Géraldine André, Alejandra Alarcon-Henriquez et Steven Groenez 31

Pratiques d'évaluation en contexte pluriethnique et plurilingue : démarche d'accompagnement d'orthophonistes scolaires

Corina Borri-Anadon, Tya Collins et Marilyne Boisvert 45

Inclusion scolaire des élèves allophones ou issus de l'immigration en classe : de la difficulté à former le jugement professionnel des futurs enseignants

Marie Jacobs 57

Face à la discrimination en contexte scolaire : former les enseignants à la flexibilité sociocognitive

Aneta Mechi et Margarita Sanchez-Mazas 71

Autour des mots de la formation

Nommer les groupes discriminés pour mieux combattre la discrimination : la fin d'un tabou ?

Julie Ringelheim 83

Entretien

Entretien croisé France-Québec : la religion, marqueur de diversité dans l'École

Sivane Hirsch, Sara Teinturier, Marie Verhoeven et Nicole Tutiaux-Guillon 95

Varia

**La perception de l'effet des modalités d'analyse de pratiques
(avec ou sans vidéo) sur le développement identitaire et réflexif
d'étudiants en formation à l'enseignement**

Alexia Stumpf et François Gremion

109

Notes critiques & lectures

125

DOSSIER

Former contre les discriminations (ethno)culturelles

Construire une posture critique, sensibiliser aux effets de contexte

Nicole Tutiaux-Guillon

ESPE de l'académie de Lille, équipe Théodile-CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en éducation de Lille)

Marie Verhoeven

Université Catholique de Louvain, GIRSEF (Groupe interdisciplinaire de recherche sur la socialisation, l'éducation et la formation), IACCHOS (Institute for the Analysis of Change in Contemporary and Historical Societies), Belgique

Pourquoi consacrer un dossier à la formation des personnels scolaires à la prévention des discriminations, en particulier (ethno)culturelles?

La lutte contre les préjugés et les discriminations figure aujourd'hui explicitement à l'agenda des politiques éducatives, dans un contexte où l'École¹ est vivement rappelée à sa mission de favoriser l'égalité, le vivre ensemble et la démocratie. Cette injonction mérite d'être prise au sérieux. Les questions « classiques » – mais non nécessairement résolues – liées à l'intégration des élèves issus des migrations de travail du XX^e siècle, se sont compliquées. Les migrations font l'objet d'une préoccupation publique renouvelée et accrue – qu'elles aient repris avec l'ouverture de l'Union européenne aux pays de l'Est européen et notamment aux Roms, ou qu'elles soient liées à la problématique mondiale des réfugiés, perçus en termes de « flux exponentiels peu maîtrisables » et de groupes culturellement « peu assimilables ». La résurgence des identités collectives dans l'espace public s'est doublée d'une réaffirmation des affiliations religieuses, susceptibles de servir de supports à la construction des identités. En Europe comme en Amérique du Nord, ces évolutions se sont accompagnées d'une fragilisation symbolique ou d'une réécriture des récits nationaux, conduisant à une recrudescence de la xénophobie et des populismes, par ailleurs exacerbés par les inégalités économiques croissantes. Ces phénomènes ont contribué à tendre les rapports entre minorités et majorités nationales, notamment sur la scène scolaire.

Dans ce contexte, la coprésence de publics scolaires (ethno)culturellement hétérogènes questionne les systèmes éducatifs à plus d'un titre. Les points d'alerte sont multiples. Souvent, les jeunes issus de l'immigration, qu'ils soient primoarrivants ou de migrations

1 Par convention, École désigne l'institution scolaire dans son ensemble.

plus anciennes, continuent à connaître d'importantes inégalités d'orientation ou de réussite scolaires (Stevens et Dworkin, 2019). S'il est essentiel de ne pas attribuer ces inégalités à l'origine ethnique des élèves (attribution simpliste qui aurait pour effet de renforcer leur stigmatisation), mais davantage aux caractéristiques économiques ou sociodémographiques de ces populations (Brinbaum et Primon, 2013 ; Ichou, 2013), la recherche a établi que le fonctionnement même des systèmes éducatifs contribuait à reproduire ces inégalités. Ainsi, on a pu montrer le lien entre phénomènes de ségrégation scolaire (entre établissements ou filières) et « ethnicisation » des rapports scolaires (Felouzis, Liot et Perroton, 2005 ; Lorcerie, 2011 ; Verhoeven, 2011) ou encore le rôle des stéréotypes de classe ou ethnoraciaux dans la surreprésentation des élèves issus de groupes minoritaires au sein des classes spécialisées. Par ailleurs, l'affirmation des identités religieuses questionne l'institution scolaire dans le projet de construction d'un rapport sécularisé au monde et aux savoirs qu'elle a historiquement contribué à construire.

Si ces phénomènes sont bien documentés par la recherche, les contributions rassemblées dans ce numéro montrent à quel point ils restent aujourd'hui délicats à aborder de front avec les acteurs scolaires, notamment en formation. Qu'il s'agisse des « questions vives » liées à la coexistence d'une diversité de convictions et de rapports aux savoirs scolaires dans la classe, ou des questions plus structurelles liées au rôle de l'École dans la (re) production des inégalités, les acteurs oscillent entre demandes d'outillage et résistance. Ainsi, même lorsqu'ils sont amenés, en formation, à prendre conscience des phénomènes d'inégalité et de discrimination touchant certains groupes minorisés, les enseignants semblent peiner à adapter les contenus et les outils didactiques au pluralisme des publics (voir l'article de Borri-Anadon, Collins et Boisvert dans ce numéro) – voire à envisager une lecture didactique des difficultés.

Dans le même temps, un consensus international semble se dégager quant à la nécessité de développer chez les personnels scolaires des compétences antidiscriminatoires et inclusives (Allan, 2010 ; Unesco, 2015). Cette volonté prend forme à travers deux catégories publiques importantes (qu'il conviendrait de déconstruire) : celle de la « diversité » et celle des « discriminations ». Tout en contribuant à poser la problématique, ces deux catégories courent le risque de conduire à une lecture appauvrie des phénomènes sociaux à l'œuvre : le concept de diversité peut subsumer une image naïve de la coexistence entre groupes sociaux occupant des positions historiquement inégales et essentialiser les groupes et les individus désignés sous cette bannière (Lantheaume, 2011). Il occulte aussi le fait que certaines différences sont pour l'École socialement, scientifiquement, pédagogiquement, éthiquement plus acceptables que d'autres, en particulier selon leurs rapports aux droits humains (Audigier, 2010). Quant au concept de discrimination, constitué comme une catégorie d'action publique (Fassin, 2002), force est de constater que les acteurs se l'approprient surtout lorsqu'il désigne des phénomènes relationnels ou interindividuels, moins en tant que phénomène structurel inscrit dans des rapports sociaux (Dhume, 2012). Dans ce contexte, former les acteurs scolaires à la prise en compte de la diversité et à la

lutte contre les discriminations (CNESCO, 2016) requiert une vigilance politique certaine. La simple mobilisation de ces termes vient inévitablement toucher aux représentations de la citoyenneté nationale (situées dans des traditions nationales contrastées, mais actuellement questionnées) et à la tension entre reconnaissance de particularités culturelles et transmission de valeurs communes (Lenoir, 2006). Ainsi, les dilemmes quotidiens rencontrés par les enseignants convoquent au sein de l'école des positions idéologiques en tension (par exemple : faut-il lutter contre les discriminations en reconnaissant les différences, ou en renforçant les valeurs communes?).

Le présent dossier soutient que se positionner dans ces tensions, prévenir ou combattre les processus de stigmatisation ou de discrimination y compris quand l'École apparaît comme un lieu de leur production (Lorcerie, 2003 ; Dhume, 2014), préparer les jeunes à construire du commun, à se reconnaître dans des valeurs partagées et à s'engager pour une société pluraliste et démocratique, à se saisir des débats sociopolitiques sous-jacents aux choix scolaires et mesurer ce que peut et doit faire l'École, tout ceci suppose des compétences spécifiques. Y former les personnels enseignants et d'encadrement représente un enjeu récent. Ainsi, la lutte contre la discrimination – que nous limitons ici à la discrimination ethnoculturelle – se construit peu à peu comme objet ou comme visée de formation.

L'observation des curricula de formation initiale ou des dispositifs de formation continuée laisse entrevoir une palette croissante mais assez hétéroclite d'outils et de contenus relatifs à ces enjeux, renvoyant à différentes approches : analyses des processus institutionnels, des pratiques professionnelles et relationnelles qui affectent l'égalité, les apprentissages, ou l'identité des jeunes minorisés ou stigmatisés (Zoïa, 2016) ; expérimentations pédagogiques ou didactiques visant une école et une société plus égalitaires et inclusives ; attention plus explicite lors des stages aux formes discrètes d'ethnicisation à l'œuvre (Lorcerie, 2003) ; nouveaux contenus spécifiquement dédiés, etc. Mais ces éléments sont peu lisibles et éparpillés ; leur mise en œuvre reste aléatoire, dépendante de l'engagement d'acteurs locaux ou de formateurs. *In fine*, malgré les ambitions internationales en la matière, la visée de formation à lutter contre les discriminations ethnoculturelles est très inégalement appropriée, à la différence par exemple des discriminations de genre. Elle est également trop peu arrimée à la recherche (Potvin, Dhume, Verhoeven et Ogay, 2018).

Partant de ces constats, les coordonnatrices et les auteur-e-s de ce numéro ont voulu contribuer à une réflexion outillée, ancrée dans le débat scientifique et l'analyse d'expériences de formation². Les recherches présentées recouvrent, selon les articles, des formations initiales ou continuées, dans quatre contextes différents : suisse francophone, wallon, québécois et français. Le croisement des lectures incite à une mise en perspective des traditions, entre occultation des différences dans un assimilationnisme égalitariste et multiculturalisme mythifié.

2 Nous tenons à dire l'importance dans cette réflexion des rencontres internationales du Réseau international éducation et diversité (<<https://ried.hypotheses.org/63>>).

L'ensemble des articles de ce numéro de *Recherche et formation* dénonce les biais qui entravent une prise en compte de la diversité ethnoculturelle et de la discrimination (directe ou indirecte). Le point de vue des auteur-e-s, souvent sociologique, engage à ne pas focaliser l'attention des acteurs éducatifs sur l'individu-élève (ou sa famille) mais à envisager l'ensemble du contexte scolaire : les spécificités de tel établissement, de telle classe, et surtout la complexité des situations scolaires qui sont toujours des situations d'interaction.

Qu'on nous excuse ici de commencer par la rubrique « Autour des mots de la formation » afin d'insister sur l'importance des significations embarquées dans les usages linguistiques ordinaires ou savants. Julie Ringelheim, juriste et philosophe du droit, y explore les défis soulevés par une politique de lutte explicite contre les discriminations. Sur le plan du droit, une telle stratégie tend progressivement à se substituer au paradigme de l'invisibilisation des différences qui prévalait jusqu'ici pour consacrer le principe d'égalité au cœur de l'État de droit. Ainsi, les textes juridiques sont passés d'un discours universaliste à l'identification d'un certain nombre de critères dits « protégés », tels l'origine ethnique, la race, le sexe ou la religion, dont l'histoire a montré qu'ils étaient susceptibles de donner lieu à des différences de traitement discriminatoires. L'auteure rappelle que « discriminer » n'est problématique au regard de la loi que si cela conduit à une inégalité de traitement jugée répréhensible – en termes d'accès inégal aux ressources ou de déficit de reconnaissance. Le droit, à l'instar des sciences sociales, invite donc à rapporter l'utilisation de catégorisations ethnoculturelles ou religieuses aux conséquences objectives et subjectives de leur usage. Le débat porte aussi sur l'extension de la notion de discrimination par l'introduction de nouveaux concepts juridiques : si la discrimination est classiquement associée à des logiques fondées sur un critère explicite et à une intentionnalité, la recherche a montré qu'elle pouvait résulter de mesures non spécifiques, mais affectant différemment et négativement certains groupes. On parle alors de discrimination indirecte. Nommer les différences constitue bien une étape indispensable à la documentation de ces processus, tout comme à la déconstruction des stéréotypes et préjugés relatifs à certains groupes. Si Ringelheim convient des possibles effets pervers de cette opération, elle suggère de faire de cet embarras sur les catégories ethnoculturelles et raciales une occasion de réflexivité collective, y compris en formation.

Les trois premiers articles du dossier analysent les effets contreproductifs de l'organisation du système éducatif et de son fonctionnement pratique (marché scolaire et exacerbation des ségrégations, effet établissement, biais dans l'évaluation ou l'orientation) en termes de discrimination, et suggèrent des pistes de formation pour déjouer ces effets.

Joëlle Perroton et Claire Schiff soulignent le rôle des acteurs et des contextes. Tirant un bilan croisé de leurs recherches, elles repèrent dans les discours des enseignants sur les situations scolaires un recours croissant aux catégories ethniques, ainsi qu'une tendance à imputer l'échec des élèves issus de l'immigration à des conditions socioculturelles sur lesquelles ils n'auraient pas prise. Pourtant, la comparaison des observations sur une dizaine de lycées met en évidence la dimension contextuelle du sentiment de discrimination, asso-

cié à des situations de relégation et de ségrégation scolaire et conduisant à la construction de catégorisations ethniques ainsi qu'à leur activation dans les relations en classe et en établissement. Les formations qui isoleraient la dimension ethnique des autres dimensions de la vie scolaire (genre, origine sociale, filières, adolescence, etc.) et ne prendraient pas en compte la manière dont ces dimensions s'articulent localement risquent fort de manquer leur cible. L'article invite à des formations recentrées sur les établissements et amenant les équipes à réaliser des diagnostics réflexifs sur les processus qui les traversent.

Si la recherche a mis en évidence le rôle négatif de l'existence de filières d'orientation précoce dans la construction des inégalités sociales et ethnoraciales, on en sait assez peu sur la manière dont les jugements professoraux contribuent à la reproduction de ces inégalités. Dans le contexte belge francophone, Géraldine André, Alejandra Alarcon-Henriquez et Steven Groenez portent leur regard sur les décisions d'orientation prises dans les conseils de classe, en s'appuyant sur un dispositif expérimental original : présenter à des enseignants des situations fictives débattues en conseils de classe, en faisant varier artificiellement les caractéristiques sociales, ethnoraciales et de genre des élèves afin d'en isoler l'influence éventuelle dans l'élaboration du jugement professoral, et d'y débusquer d'éventuels stéréotypes. La manière dont les enseignants justifient des décisions d'orientation dans des filières dotées d'inégale valeur symbolique est influencée par le milieu social ou l'origine ethnique des élèves concernés, les justifications s'appuyant, selon les cas, sur des arguments fondés sur les résultats, sur des représentations du rôle des familles, ou sur des enjeux de préservation de la dynamique de classe ou de la réputation de l'établissement. Les auteur·e·s assimilent le poids de ces représentations stéréotypées dans les décisions d'orientation à de la discrimination indirecte. Afin de déjouer ces phénomènes en formation, un meilleur bagage en psychologie sociale et une familiarisation renforcée avec des résultats de recherches en sciences sociales sont envisagés.

Corina Borri-Anadon, Tya Collins et Maryline Boisvert se penchent sur un moment clé de la (re)production des inégalités sociales et ethnoraciales à l'école : celui de l'évaluation des apprenants et de leur classement dans des groupes étiquetés « à besoins particuliers ». Dans le contexte québécois, pourtant sensible à la diversité culturelle, les données montrent une nette surreprésentation des élèves « racisés » parmi les élèves « en besoin d'adaptation et d'apprentissage ». Or, un tel diagnostic repose en grande partie sur l'usage de tests standardisés, très prisés par les professionnels, mais qui peuvent s'avérer discriminants. L'article présente les effets ambivalents d'une démarche conduite avec quatre orthophonistes scolaires, sensibilisées au caractère potentiellement discriminatoire de l'outil de mesure de la performance des élèves qu'elles utilisent : même conscientisées quant aux biais potentiels de l'outil, elles persistent à lui accorder une certaine valeur et rechignent à en mettre en œuvre des adaptations. Ainsi, pour créer des instruments d'évaluation équitables, la simple prise de conscience des biais sociaux et ethnoculturels n'est qu'un premier pas ; la déconstruction des pré-supposés où s'ancrent les identités professionnelles (logique médicale ou expertise par exemple) est indispensable.

Comme le précédent, les deux articles suivants examinent sans complaisance des dispositifs de formation visant à lutter contre la (re)production par les acteurs éducatifs de formes de discrimination indirecte. Toutefois, ce sont des dispositifs de formation proposant l'étude de situations de classe qui sont ici au cœur de l'analyse, et non plus les (dys) fonctionnements du système.

En Suisse romande apparaît une volonté politique de répondre à l'hétérogénéité ethnoculturelle des apprenants dans une perspective d'équité. Marie Jacobs met en lumière les paradoxes de l'approche inclusive préconisée : d'un côté, elle semble répondre au constat, posé par la recherche, d'une exposition particulièrement négative des élèves issus de l'immigration aux mécanismes différenciateurs du système scolaire ; de l'autre côté, la perspective inclusive s'inscrit dans un paradigme individualiste qui, en singularisant les besoins de l'apprenant et les réponses pédagogiques, peut engendrer de nouveaux mécanismes de discrimination. L'article analyse la manière dont de futurs enseignants vaudois développent leur jugement professionnel en formation générale et en stage. Les textes produits par ces débutants montrent combien ils peinent à se départir de la tendance à problématiser les situations des enfants issus de l'immigration dans un vocabulaire déficitaire et pathologisant, faute de mise en lien avec une objectivation des conditions scolaires de leurs difficultés. Pourtant, en stage, les étudiants s'avèrent capables de repérer les dérives discriminatoires indirectes des « programmes individualisés d'apprentissage » mis en œuvre dans des classes inclusives. Le défi pour les formateurs est d'amener les débutants à analyser les situations en termes de rapports à l'apprentissage socialement et culturellement construits, et à saisir les effets de contexte pour en tirer des conséquences pédagogiques et didactiques.

Dans une perspective proche, Aneta Mechi et Margarita Sanchez-Mazas plaident pour des dispositifs de formation déplaçant la focale de l'individu discriminé vers la situation éducative et les possibilités de la modifier. Elles proposent d'appréhender les discriminations indirectes observées à travers le concept de stéréotype : une meilleure compréhension des conditions susceptibles d'activer ces stéréotypes permettrait aux enseignants d'agir sur les situations où ils entrent en jeu. La formation devrait les amener à suspendre tout jugement hâtif sur les élèves et à développer une « compétence à la *flexibilité sociocognitive* ». L'article présente un dispositif mis en œuvre en formation initiale à cette fin. L'attribution causale des difficultés scolaires délaisse peu à peu les facteurs liés à l'individu et à sa culture, pour se porter sur les situations scolaires (progressivement jugées questionnables et modifiables) et sur le rôle qu'y joue l'enseignant. En outre, selon ces chercheuses, axer la formation sur le développement de compétences professionnelles permet de contourner les résistances liées aux processus de dénégation du racisme et des préjugés (Dhume, 2014).

L'entretien croisé avec Sivane Hirsch et Sara Teinturier permet, du fait de leurs recherches, une comparaison France/Québec quant au traitement scolaire des religions, vues comme des marqueurs culturels. Malgré une différence dans l'encadrement des manifestations d'appartenance religieuse dans l'École publique et dans la place des écoles

professionnelles, la comparaison dégage plutôt des phénomènes et des interprétations convergentes. L'entretien souligne le statut ambigu de la religion dans l'École (en particulier lorsqu'on la réfère aux seuls enfants d'immigrés) : marqueur de différence parmi d'autres mais suscitant des réactions particulièrement vives ; vecteur de comportements qui s'inventent dans le quotidien scolaire ; objet d'enseignement sensible qu'il vaut mieux éviter ou du moins neutraliser ; support d'interrogations sur la laïcité, etc. Les auteures pointent que l'enseignement du fait religieux peut renforcer les stéréotypes par une approche trop globalisante et qu'il ne permet pas d'appréhender les situations socioreligieuses locales. Elles défendent une formation critique qui permettrait aux enseignants de prendre une distance avec leurs *a priori* et jugements, notamment ceux ancrés dans l'identité professionnelle. Là encore, c'est bien à une déconstruction de l'existant à laquelle nous sommes incités.

Ces contributions privilégient la formation dite « transversale » des enseignants, du fait de l'inscription scientifique des auteur-e-s et du volume d'un numéro de revue. Pourtant, lutter contre les discriminations peut aussi s'inscrire dans les disciplines, en particulier celles dont les contenus sont directement questionnés par la place attribuée aux minorités ethniciées, autochtones ou immigrées et par le rôle des élèves de ces minorités dans les interactions didactiques : langues, sciences sociales, histoire, éducation éthique, religieuse, morale et/ou civique, philosophie, éducation physique et sportive, etc. Par exemple, l'enseignement de l'histoire connaît partout des débats mettant en jeu les (possibles) assignations identitaires ou les nécessaires reconnaissances (Martin, 2015 ; Tutiaux-Guillon, 2018), et certaines didactiques traitent d'enseignements disciplinaires dédiés à des besoins spécifiques (français langue étrangère, *English literacy*, etc.). Or si des analyses des programmes et des manuels ont été conduites, on en sait peu sur ce qu'en font les enseignants au quotidien et sur la place dévolue à ces questions dans la formation didactique alors même que la lutte contre les discriminations ethnoculturelles met bien en jeu les finalités disciplinaires et que plusieurs articles de ce numéro pointent la nécessité de penser les difficultés des élèves en termes d'apprentissage. Un autre chantier ?

Nicole Tutiaux-Guillon
nicole.tutiauxguillon@espe-Inf.fr

Marie Verhoeven
Marie.Verhoeven@uclouvain.be

Bibliographie

- Allan, J. (2010). *Politiques et pratiques de l'enseignement de la diversité socioculturelle. Diversité et inclusion : enjeux pour la formation des enseignants*. Strasbourg : Éd. du Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (2010, octobre). *Diversité culturelle et/ou inégalités sociales. Comment dire le monde*. Communication présentée au séminaire « L'École et la nation », Barcelone, Espagne. Récupéré sur Canal-U : <https://www.canal-u.tv/video/inrp/diversite_culturelle_et_ou_inegalites_sociales_comment_dire_le_monde.6236>.

- Brinbaum, Y. et Primon, J.-L. (2013). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464-466, 215-243.
- Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). (2016). *Inégalités sociales et migratoires* (rapport scientifique). Paris : MENESR. Récupéré sur le site du CNESCO : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/04/Inegalites_sociales_rapport_Cnesco.pdf>.
- Dhume, F. (2012). La diversité à l'école : une occultation de l'ethnicisation et de la discrimination. *Les cahiers de Profession banlieue*, 53-67.
- Dhume, 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-CNRS.
- Fassin, D. (2002). L'invention française de la discrimination. *Revue française de science politique*, 52(4), 403-423.
- Felouzis, G., Liot, F. et Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris : Seuil.
- Ichou, M. (2013). Différences d'origines et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés/immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de pédagogie*, 191(2), 11-27.
- Lantheaume, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif? Essai de généalogie et identification de quelques conséquences. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 26, 117-132.
- Lenoir, Y. (2006). Citoyenneté et multiculturalisme, les termes du débat. Dans Y. Lenoir, C. Xypas et C. Jamet (dir.), *École et citoyenneté : un défi multiculturel* (p.42-57). Paris : Armand Colin.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique. Éducation et intégration*. Paris : ESF ; INRP.
- Lorcerie, F. (2011). École et ethnicité en France : pour une approche systémique contextualisée. *SociologieS*. Récupéré sur le site de la revue : <<http://journals.openedition.org/sociologies/3706>>.
- Martin, J.-C. (2015). (dir.). Pourquoi enseigner l'histoire [numéro thématique]. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 69.
- Potvin, M., Dhume, F., Verhoeven, M. et Ogay, T. (2018). La formation des enseignants sur la diversité et les rapports ethniques : regard comparatif France, Québec, Belgique et Suisse. *Éducation et francophonie*, 46(2), 30-50.
- Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (Unesco). (2015) *Incheon declaration and framework for action for the implementation of sustainable development goal 4*. Récupéré sur le site de l'Unesco : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf>.
- Stevens, P. et Dworkin, G. (2019). *The Palgrave handbook of race and ethnic inequalities in education*. New York, NY : Palgrave-Mac Millan.
- Tutiaux-Guillon, N. (2018). (dir.). Enseigner l'histoire en contexte de pluralité identitaire [numéro thématique]. *La revue française d'éducation comparée*, 17.
- Verhoeven, M. (2011). Multiple embedded inequalities and cultural diversity in educational systems. A theoretical and empirical exploration. *European Educational Research Journal*, 10(2), 189-203.
- Zoïa, G. (2016). Le traitement de la différence à l'école. Deux cas : adolescence et diversité culturelle. *Recherche en éducation*, 26, 103-113.