

Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle représentent-ils une valeur ajoutée pour la profession ? Résultats d'une étude menée en Suisse romande

Stéphanie Bauer

Haute école pédagogique du canton de Vaud et Université de Genève

Abdeljalil Akkari

Université de Genève

Résumé

La recherche souligne un certain décalage entre la diversité ethnoculturelle croissante des effectifs scolaires et la relative homogénéité ethnoculturelle des enseignants. En Suisse romande, la question a été très peu traitée. L'objectif de notre étude était d'analyser la valeur ajoutée potentielle d'enseignants et de futurs enseignants issus de la diversité ethnoculturelle. Sept enseignants et trois futurs enseignants issus de la diversité ethnoculturelle ont été interviewés sur leur conception du rôle de modèle auprès des élèves et de la société. Les résultats montrent que les participants relèvent la plus-value professionnelle de leur expérience de migration ainsi que la difficulté d'asseoir leur légitimité.

Mots-clés : diversité ethnoculturelle, enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, rôle de modèle, Suisse romande

Abstract

The research highlights a growing ethno-cultural gap between the student body and the faculty. This issue has received little attention in practice and in research, especially in Switzerland. The aim of this contribution is to analyze the potential added value of teachers and pre-service teachers from diverse backgrounds. Seven teachers and three pre-service teachers from ethno-cultural diversity were interviewed about the significance of being a role model for students and society. Findings show that participants have explicit examples of how their migration experiences enrich role model characteristics, and at the same time those experiences lead others to question their legitimacy.

Keywords: ethno-cultural diversity, ethno-cultural diverse teachers, role model, French-speaking Switzerland

Problématique¹

La diversification de la population scolaire est aujourd'hui un fait attesté des sociétés contemporaines. En Suisse romande, et plus particulièrement dans les centres urbains, les classes multiculturelles sont majoritaires dans le système éducatif (OFS, 2011). Si la prise en compte de la diversité ethnoculturelle n'est plus ignorée par les politiques éducatives cantonales, force est de constater que les élèves issus de la migration ont toujours moins de chance de réussir académiquement et professionnellement que les élèves d'origine suisse (SEFRI/CDIP, 2013). Le parcours scolaire de ces deux groupes d'élèves est très différent. Les élèves suisses accèdent majoritairement à des formations de type préuniversitaire alors que les élèves étrangers sont surreprésentés en formation professionnelle et en enseignement spécialisé (OFS, 2015). Ce constat interroge la capacité du système scolaire de donner les mêmes chances à tous les élèves, quelle que soit leur origine.

Une série de mesures a été prise par les différentes instances cantonales et fédérales : formation des enseignants à la prise en compte de la diversité (COHEP, 2007), mise à disposition de moyens d'enseignement (CIIP, 2003), mesures de soutien scolaire et d'accueil des élèves migrants (CDIP, 1991), etc. À l'heure actuelle, il est difficile de dire si ces mesures trouvent leur efficacité. D'un côté, le nombre d'élèves étrangers quittant prématurément l'école tend à se réduire fortement (OFS, 2015), mais de l'autre, le rapport PISA (Organisation de la coopération et du développement économiques [OCDE], 2013) montre encore un écart patent entre les performances des élèves suisses et ceux issus de la migration. D'autres études interrogent par ailleurs la pertinence des politiques d'accès à l'égalité, comme le subventionnement d'écoles défavorisées et multiculturelles (Huguenin, 2014; Jaeggi, Nidegger, Schwob, & Soussi, 2012).

L'hypothèse que nous souhaitons explorer dans cet article, et qui n'a pas encore été étudiée à ce jour en Suisse, est celle de la diversité ethnoculturelle du corps enseignant et de son rôle sur la réussite des élèves issus de la migration. Nous avons pu constater, sur la base de certains travaux, que la diversité ethnoculturelle du corps enseignant est loin de refléter celle des élèves et que cet écart est dénoncé comme une possible explication de la réussite moindre des élèves issus de la migration (OCDE, 2005; Stadler, 2001).

1 Nous tenons à remercier les membres de l'équipe ayant collaboré à cette recherche : Marie-Anne Broyon, Nilima Changkakoti, Sabrina Beltron.

Sur la base de travaux essentiellement nord-américains postulant la plus-value de la diversité ethnoculturelle² du corps enseignant, nous souhaitons explorer cette hypothèse sur le terrain d'enseignement suisse romand. Le cadre théorique du *role model* (ou rôle de modèle³) est utilisé par ces derniers pour problématiser cette plus-value au regard des élèves issus de la migration. Nous allons nous servir de ce même cadre pour analyser les représentations des enseignants issus de la diversité en Suisse romande quant à la perception de leur rôle de modèle. La question de recherche que nous soulevons est la suivante : dans quelle mesure les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle se perçoivent-ils comme des modèles dans leur pratique professionnelle ? Nous allons plus précisément nous intéresser à la manière dont les participants conçoivent la place de leur origine ethnoculturelle et de son expression dans leur activité d'enseignement et si cette dernière représente une plus-value pour la profession.

La valeur ajoutée des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle

La recherche sur les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle s'est intéressée à leur potentielle valeur ajoutée. En soulignant le décalage qui existe entre la diversité ethnoculturelle des élèves et celle des enseignants, un certain nombre d'études mettent en avant le rôle positif que peut exercer un enseignant⁴ issu de la diversité. Ce dernier peut notamment représenter un modèle de réussite pour les élèves, et surtout pour les élèves issus des minorités.

Villegas et Irvine (2010), à partir d'une revue détaillée de la recension des écrits anglo-saxons, proposent trois arguments majeurs en faveur de la diversification ethnoculturelle du corps enseignant : (a) les enseignants issus de la diversité peuvent servir de modèles d'identification aux élèves minoritaires, (b) le potentiel pédagogique spécifique de ces enseignants est souligné ; ils sont en effet capables de faire des ponts entre la réalité des élèves minoritaires et l'enseignement prodigué en classe, ce qui permettrait d'améliorer les résultats scolaires et (c) la contribution des enseignants issus de la diversité à

2 Afin de respecter l'ancrage contextuel des études citées, nous reprendrons les termes employés par les auteurs respectifs pour qualifier les enseignants «issus de la diversité ethnoculturelle».

3 Traduction libre.

4 Afin d'en faciliter la lecture, le genre masculin a été privilégié au cours de cet article, sans intention discriminatoire, voulant dans sa généralité désigner autant les enseignants que les enseignantes.

l'éducation d'élèves provenant des minorités permettrait d'élargir la base de recrutement des enseignants dans les écoles urbaines et essentiellement fréquentées par les minorités. Ces arguments sont récurrents dans les écrits scientifiques aux États-Unis, car il paraît inacceptable pour une société pluraliste d'exposer les élèves à un corps enseignant monoculturel et monoethnique, compte tenu de l'influence de la scolarisation sur la transmission de valeurs aux élèves (Ladson-Billings, 2011).

En effet, si les élèves n'ont pas l'occasion de rencontrer des adultes issus de la diversité ethnoculturelle dans des rôles professionnels à l'école, mais qu'ils les voient uniquement surreprésentés dans des postes non professionnels et subalternes, ils peuvent être amenés à penser que seuls certains groupes ethniques ont la capacité d'occuper des postes d'autorité dans la société (Matczynski & Joseph, 1989). Le fait de côtoyer du personnel multiculturel dans des rôles professionnels donne également aux élèves majoritaires des occasions de déconstruire les mythes de l'infériorité raciale qu'ils auraient pu intérioriser au cours de leur socialisation (Irvine, 1991). Par ailleurs, bénéficier d'un enseignement donné par un enseignant de la même origine ethnoculturelle améliorerait de manière significative les résultats scolaires des élèves minoritaires, comme le montre l'enquête quantitative de Clewell, Puma et McKay (2005) menée aux États-Unis avec des enseignants noirs et hispaniques.

Le potentiel éducatif des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle pour construire des liens entre l'apprentissage et les élèves est attesté par un vaste ensemble de travaux empiriques. Mettre en œuvre un enseignement culturellement pertinent et établir une congruence culturelle entre les expériences familiales des élèves et l'école constituent une autre pratique, notamment utilisée par les enseignants noirs américains (Ladson-Billings & Henry, 1991). Les élèves peuvent en bénéficier directement quand ils ont un enseignant de la même origine ethnique que la leur (Clewell, Puma & McKay, 2005), et indirectement lorsqu'ils sont scolarisés dans des écoles où les enseignants issus des minorités ethniques sont équitablement représentés (Villegas & Irvine, 2010). Selon Escayg (2010), qui centre sa réflexion sur les enseignants noirs au Canada à partir d'une recension des écrits, les pédagogies et les expériences de ces derniers peuvent être considérées comme des formes de connaissances alternatives qui s'écartent du courant dominant tout en offrant des voies de succès pour les élèves.

En Europe, la question est traitée de manière différente par la littérature. La recherche aborde en effet cette problématique sous l'angle de l'étude du parcours des

enseignants issus de la migration. Toutefois, les constats sont relativement similaires. La sous-représentation des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle est dénoncée en Allemagne (Bräu, Karakaşoğlu & Rotter, 2013) et en France (Charles & Legendre, 2006). De même, les nombreux avantages que présentent les enseignants issus de la diversité sont soulignés. Le *role model* ou *Vorbild* est mis en avant (Charles & Legendre, 2006 ; Georgi, 2011). En Suisse, notre terrain de recherche, la diversité culturelle des enseignants n'est pratiquement pas abordée par la recherche, si l'on exclut certains travaux qualitatifs et essentiellement théoriques mettant en évidence l'intérêt d'une formation et d'une sensibilisation des enseignants (Allemann-Ghionda, De Goumoëns & Perregaux, 1999 ; Belkaïd, 2000). Stadler (2001) a également relevé le fossé existant entre les élèves d'origine étrangère et les enseignants. Selon ce dernier, les enseignants d'origine étrangère comprennent mieux les élèves d'origine étrangère et peuvent ainsi mieux les encourager et les encadrer. Ils peuvent également mieux communiquer avec les familles et jouer un rôle d'exemple ou de modèle. On remarque que les arguments sont sensiblement proches de ceux avancés par Villegas et Irvine (2010). Oester, Ursula et Elke (2005) proposent alors de repenser le processus de formation et de sélection des candidats à l'enseignement afin que le corps enseignant soit plus diversifié. L'importance d'avoir un corps enseignant plus diversifié sur le plan culturel a amené la COHEP (2007) à recommander aux établissements de formation des enseignants de s'éloigner de leur tradition monolingue et monoculturelle, et de faciliter la carrière des enseignants issus de la diversité.

Le concept du *role model* pour penser la valeur ajoutée

Le cadrage théorique utilisé dans notre étude est celui du *role model*. Le concept de *role model* permet de problématiser le rapport à la valeur ajoutée du corps enseignant. C'est sous cet angle que les travaux nord-américains de Solomon (1997), de Villegas et Irvine (2010) et de Quiocho et Rios (2000) abordent notamment la question de la valeur ajoutée du corps enseignant. Selon ces auteurs, les bénéfices touchent aussi les élèves non minoritaires en contribuant à déconstruire les stéréotypes négatifs entourant les minorités. Escayg (2010) précise que toute personne différente de la majorité représente quelque part un modèle de réussite, même s'il n'y a pas de correspondance ethnique. Selon Allen (1994), le concept de *role model* varie entre trois fonctions : (a) un « modèle d'éthique » (« *ethical template* ») pour son rôle d'adulte responsable, (b) un symbole de réussite

particulière et (c) un « tuteur » ou « mentor » qui lui apporte une aide particulière. Solomon (1997) reprend la typologie d'Allen en mettant en évidence, à partir d'une étude de cas impliquant 20 étudiants en formation à l'enseignement, les effets positifs sur l'estime de soi et le modèle de réussite qui semblent très liés à ce que peuvent apporter les enseignants modèles issus de la diversité ethnoculturelle. De la même manière, pour Carrington (2002), ces enseignants permettent d'améliorer non seulement les performances des élèves, mais également leur attitude vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle en général.

Les différentes études synthétisées proposent différents arguments en faveur d'une diversification du corps enseignant. Au-delà de la simple représentativité entre élèves et enseignants, les auteurs soulignent la force du modèle de réussite pour les élèves et a *fortiori* pour les élèves issus de la diversité ethnoculturelle. Cette force peut s'exprimer non seulement dans l'estime de soi des élèves, mais également dans leurs performances scolaires, leur ouverture d'esprit et leur prise de conscience des discriminations.

Une valeur empirique encore à démontrer

Si la littérature sur la diversité ethnoculturelle des enseignants évoque fréquemment l'importance pour les élèves de pouvoir bénéficier d'un modèle issu de la diversité, peu d'études empiriques ont testé cet argument. Les nombreuses recherches qui militent pour une diversification du corps enseignant sont avant tout théoriques et ne sont pas empiriquement démontrables, ce qui limite considérablement la force de ces arguments (Allen, 1994 ; Escayg, 2010 ; Pole, 1999 ; Villegas & Irvine, 2010).

Selon Allen (1994), si tous les enseignants jouent le rôle de garant éthique, très peu sont reconnus comme les symboles d'une réussite particulière. Le fait d'appartenir au même groupe ethnique que les élèves minoritaires n'est ni nécessaire ni suffisant pour être un modèle pour ces derniers. D'après Pole (1999), tous les enseignants minoritaires ne sont pas forcément reconnus comme légitimes par les élèves du même groupe minoritaire, notamment les enseignants noirs qui peuvent être perçus comme blancs à l'intérieur (effet « noix de coco »). Achinstein et Aguirre (2008) décrivent ce même phénomène en termes de « *cultural match or culturally suspect* ». Les résultats de leur recherche qualitative menée aux États-Unis invitent à dépasser la correspondance simple ou « *matching* », car les jeunes enseignants issus de la diversité ne sont pas assez préparés pour répondre à certaines critiques. Les élèves se questionnent sur leur légitimité et leur réelle

appartenance au groupe minoritaire. Ils deviennent « culturellement suspects » : « *The teachers described how students viewed them as culturally suspect, calling into question their sociocultural identifications and authenticity* » (Achinstein et Aguirre, 2008, p. 1513). Les enseignants de l'étude étaient parfois « trop » ou « pas assez » de la culture des élèves. Carrington (2002), qui s'est intéressé aux enseignants minoritaires en formation aux États-Unis, montre également, à travers une série d'enquêtes à la fois quantitatives et qualitatives, que parmi ces derniers, très peu font référence ou s'identifient à des enseignants de couleur en particulier. La première motivation décrite par ces jeunes enseignants est l'amour du métier. Le modèle de réussite qu'ils pourraient représenter, leur rôle d'acteur du changement social, n'est pas déterminant. Tout comme Achinstein et Aguirre (2008), il attire l'attention sur les réactions des élèves minoritaires qui remettent en question la légitimité de leurs enseignants minoritaires. La simple correspondance ethnoculturelle ou « *matching* » n'est donc pas une condition suffisante.

Un autre aspect souligné par Jabouin et Duchesne (2012), au Canada, est celui de la difficulté ressentie par les enseignants issus de la migration (qui diffère de la situation des enseignants afro-américains essentiellement décrite dans la littérature nord-américaine). Ces auteurs mettent en évidence les difficultés pédagogiques rencontrées par les enseignants issus de l'immigration, généralement liées à la méconnaissance du système scolaire du pays d'accueil. Les enseignants doivent s'adapter à d'autres façons de faire, ce qui ne va pas sans difficulté. De plus, Mujawamariya (2000, 2002), dans le contexte particulier des minorités francophones en Ontario, a mis en évidence la réticence des enseignants à ce que les minorités visibles intègrent la profession enseignante, en évoquant la volonté de préserver l'hégémonie de la communauté franco-ontarienne de « souche ». Les enseignants issus des minorités se heurtent à des représentations de leurs futurs collègues peu favorables à la reconnaissance de leur pleine légitimité professionnelle. Ainsi, même si la faible représentation pluriethnique au sein du personnel enseignant et le décalage avec la diversité croissante de sa clientèle scolaire sont dénoncés (Gérin-Lajoie & Demers, 2003 ; Ryan, Pollock & Antonelli, 2009), les obstacles au comblement de cet écart demeurent.

Les études présentées dans cette section nous amènent à relativiser le poids de la valeur ajoutée des enseignants issus de la diversité. La validité empirique n'a en effet pas été démontrée. Cependant, les réflexions théoriques autour du concept de *role model*

semblent suffisamment cohérentes pour susciter notre intérêt et représenter notre angle d'analyse dans le contexte suisse romand.

Méthodologie

La méthodologie employée dans cette étude est qualitative et interprétative dans la mesure où nous nous situons dans une perspective de recherche visant à faire émerger la construction du sens par les acteurs (Savoie-Zajc, 2000). Étant donné le peu de recherches existantes, en Suisse romande et de façon générale, sur notre thématique concernant la façon dont les enseignants issus de la migration font sens de leur expérience et intègrent (ou non) leur parcours dans leur pratique, une immersion dans la compréhension de leurs représentations se justifie. Nous adoptons une démarche itérative en nous référant à la méthode d'analyse proposée par Miles et Huberman (2003). Précisons enfin que l'étude présentée ici est descriptive et exploratoire et concerne dix participants, dont sept enseignants en exercice et trois futurs enseignants.

La grille d'entretien a été élaborée à partir des concepts issus de la recension des écrits et de notre cadre théorique sur le *role model*. Le choix de l'entretien semi-dirigé a paru le plus adéquat, car il nous permettait à la fois de structurer la discussion autour des points souhaités et de laisser une place au discours libre de l'acteur (Karsenti & Savoie-Zajc, 2000). L'interprétation des données a ensuite été menée selon une logique inductive modérée (Savoie-Zajc, 2000), en cohérence avec le choix de notre instrument de recherche. En ce qui concerne le codage des données qualitatives, nous nous référons à Miles et Huberman (2003) qui définissent globalement le processus d'analyse itératif à travers la succession des phases de condensation des données, de présentation et de vérification. Le discours des participants a été enregistré, transcrit intégralement, puis encodé à l'aide du logiciel N-Vivo. Une importance particulière a été accordée à l'émergence de catégories spontanées.

Dix participants ont été choisis sur une base volontaire à partir d'un appel lancé auprès d'étudiants, en formation ou récemment en fonction, en enseignement primaire. Les entretiens ont été réalisés entre juin et septembre 2012 auprès d'enseignants en

exercice (N=7) et d'étudiants futurs enseignants⁵ (N=3) issus de la diversité ethnoculturelle. Le détail des participants est précisé dans l'annexe. Les origines culturelles des participants sont surtout européennes (Portugal, Kosovo, Serbie, Espagne, Italie).

Analyse des entretiens

L'analyse des entretiens montre tout d'abord que les participants sont convaincus de la valeur ajoutée que peut amener la diversité ethnoculturelle aux élèves. Cette valeur ajoutée s'incarne particulièrement dans les compétences professionnelles en termes de relation pédagogique, de didactique interculturelle, de réflexivité et de relation école-famille. Ils sont également conscients de leur rôle de modèle auprès des élèves issus de la migration. Cependant, leurs parcours montrent également un certain nombre de difficultés rencontrées dans la démonstration de leur légitimité professionnelle. Leur rapport à leur propre origine culturelle est parfois ambigu, car si la valeur du modèle de réussite est soulignée, l'origine est également décrite comme une caractéristique non significative de leur identité professionnelle.

Une plus-value aux compétences professionnelles

Dans un premier temps, nous avons relevé une plus-value quant aux compétences professionnelles mettant en jeu la relation pédagogique, la réflexivité et le rapport école-famille. Les capacités métalinguistiques sont avancées par les enseignants interrogés comme une première plus-value à leur métier. Le bilinguisme est décrit comme un avantage dans la communication avec les élèves issus de la migration et leur famille. Il représente également un avantage pour l'établissement qui dispose ainsi d'interprètes pour les entretiens avec les familles. Enfin, en classe, le bilinguisme est relevé comme un facilitateur de compétences métalangagières et didactiques en matière d'enseignement des langues.

Au-delà de la langue, les enseignants soulignent la capacité à mieux comprendre les élèves issus de la diversité ethnoculturelle, leur permettant ainsi d'adapter au mieux la relation pédagogique aux élèves de leur classe. Ils révèlent une empathie particulière plus

5 Pour simplifier la lecture, nous référons aux participants par le terme générique «enseignants».

développée que chez les enseignants ordinaires, car « ils sont passés par là ». Paula⁶ souligne notamment la tolérance et l'ouverture qui sont plus présentes chez les enseignants issus de la diversité. Elle met également en évidence la position difficile de ces élèves « du fond de la classe », à laquelle elle s'identifie. Sans pour autant parler explicitement de discrimination, elle met l'accent sur la difficulté de l'intégration scolaire des élèves migrants et leur sentiment d'exclusion :

Nous aussi on est passé par là. Un jour on a été à leur place. On a su ce que c'était d'être au fond de la classe et ne rien comprendre de ce qui était dit. Donc, je pense qu'il y a beaucoup plus de tolérance et de respect à ce niveau-là.

L'altérité des enseignants leur permet également de proposer à leurs élèves une pédagogie interculturelle plus pertinente : ouverture d'esprit, éveil aux langues, tolérance et respect des différences. Les compétences de réflexivité, comme la prise de distance et la capacité à se remettre en question plus facilement acquises par les multiples cadres de référence amenés par l'expérience de migration, sont soulignées à ce propos. Le processus d'intégration difficile et le sentiment d'exclusion qui en découlent sont également énoncés.

Une prise de conscience du rôle de modèle auprès des élèves

Dans un deuxième temps, nous pouvons faire ressortir ce qui relève du rôle de modèle incarné par les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle. Les participants se considèrent-ils comme un modèle pour leurs élèves ? Nous pouvons apporter une première réponse positive à cette question. Nous avons en effet pu constater dans leurs discours une conscience du rôle de modèle et également une revendication de ce dernier comme une plus-value et un signe de distinction par rapport aux enseignants non issus de la diversité ethnoculturelle. Élodie parle de « connexion » avec ses élèves d'origine italienne : « ils se sont dit : “ah ben elle est comme nous” (...) et puis il y avait quelques élèves qui parlaient aussi italien, du coup ils étaient tout fiers ». Elle met en avant le phénomène d'identification des élèves envers elle, ainsi que la fierté qu'ils expriment vis-à-vis de cette identification. Alexia rejoint son opinion en soulignant également l'écart

6 Les prénoms ont été changés pour préserver l'anonymat des participants.

de représentativité mis en évidence dans la littérature. Dans les deux cas, c'est à travers l'allophonie que l'altérité est perçue par les élèves et exprimée dans le discours des enseignants interrogés. L'allophonie est ainsi représentée comme un marqueur majeur de l'altérité et le plus spontanément évoqué. Mais la compréhension de l'altérité ne s'arrête pas à la seule diversité linguistique.

Pour Doris, les enseignants issus de la diversité représentent, pour les élèves issus de la migration et les autres, un modèle d'ascension sociale : « Oui parce que nous on a réussi à le faire, pourquoi eux n'y arriveraient pas ? ». Teresa relate un de ses stages où elle a vraiment senti qu'elle valorisait les élèves qui étaient portugais comme elle. Elle sentait provoquer chez ces élèves une certaine admiration du fait de son origine. Elle nous dit ici comment elle a pris conscience d'être un exemple de réussite pour ces élèves : « Quand je disais que j'étais portugaise ça valorisait tout de suite les enfants portugais. D'un coup, ils prenaient confiance en eux. (...) Ils se disaient : "ah ben comme quoi on peut aller loin quelque part" ».

Pour Bessa, c'est la même chose. Elle peut donner aux élèves une autre vision du monde en termes d'ouverture et de tolérance. Elle est aussi là pour prouver :

[...] que c'est possible de réussir. (...) quand ils (les élèves) ont su que j'étais du même pays qu'eux « ah... ». Pour eux, c'était : « ouau..., il y a des profs albanais ! ». Les enfants sont friands de modèles.

La plus-value du rôle de modèle va au-delà de l'identification à l'intégration sociale, elle est également implicite et s'incarne dans la pratique enseignante au quotidien.

Il est intéressant de remarquer que, pour certains participants, le discours sur la valorisation du rôle de modèle dépasse la simple identification à l'enseignant. Au-delà de la correspondance, ces enseignants ont conscience que le parcours pour devenir enseignant est plus difficile lorsqu'on vient d'ailleurs. Les enseignants dénoncent la discrimination dont sont victimes certaines populations étrangères en particulier (notamment la population originaire des Balkans, arrivée en Suisse dans les années 90). Les enseignants faisant partie de ces groupes discriminés ont conscience de représenter une exception et ont le souhait de pouvoir faire la différence. Si le marqueur linguistique est souvent cité comme marqueur d'altérité — les élèves percevant l'enseignant comme un modèle de réussite parce qu'il parle la même langue qu'eux —, les enseignants interrogés ont bien souligné la particularité de leur origine migratoire qui souffrait, voire souffre encore,

d'une image négative associée à la précarité sociale et au communautarisme. Le rôle de modèle prend d'autant plus de valeur lorsqu'il s'agit de groupes discriminés. Cette conscience de la discrimination, si elle s'affirme dans les discours des enseignants, est également présente chez les élèves qui reconnaissent ainsi le parcours exemplaire de leur enseignant issu de la diversité ethnoculturelle.

La légitimité professionnelle remise en cause

La difficulté du parcours professionnel est bien une réalité identifiée par nos participants. Helena, Teresa, Bessa et Doris expriment une crainte particulière des remises en question de leur légitimité professionnelle. Elles s'accordent pour dire qu'il faut travailler plus quand on est étranger. Leur succès professionnel semble conditionné à une *obligation de la preuve*. Accéder au statut d'enseignant est la démonstration d'un investissement conséquent dans la formation et représente ainsi une marque de respect et de promotion sociale. Helena nous dit ici les raisons qui l'ont poussée à choisir ce métier :

Je n'ai pas forcément envie de dire que c'est pour montrer que notre communauté est capable aussi de faire des études et de pouvoir faire un métier qui est quand même assez cadré. Enfin cadré... qui est assez réservé entre guillemets aux Suisses. Mais c'est un peu une réalité des choses. Je voulais aussi montrer que quelqu'un qui n'est pas d'origine suisse, et surtout qui est d'origine albanaise, étant donné malheureusement notre réputation de ... un peu de turbulents et de pas forcément une communauté tranquille, je voulais montrer qu'une personne d'une communauté peut aussi faire des études. Et puis aussi finalement devenir enseignante (...) Il y a mon envie personnelle en tant qu'individu de dire enfin ce qui me plaît. C'est l'enseignement dans lequel je me sens à l'aise et il y a mes origines qui me disent «ah oui, mais en plus de ça, tu pourrais faire évoluer les mentalités» dire que ben oui il y a des Kosovars qui peuvent enseigner qui peuvent devenir enseignants.

Dans cet extrait, on voit que la profession enseignante sert aussi de preuve de réussite pour les membres de la communauté et la société dans son ensemble. Son discours renvoie également à l'image négative associée à la communauté albanaise. Être enseignant, c'est aussi aller à l'encontre des préjugés et contribuer à faire évoluer les

mentalités. C'est cette vision critique et l'inversion des stéréotypes qu'ils ont conscience de représenter.

Néanmoins, il convient de relativiser l'impact de l'appartenance sur la pratique enseignante. En effet, certains enseignants affirment que la diversité ou leur origine n'a bien souvent eu aucune incidence sur leur pratique. Quand bien même ils reconnaîtraient cette valeur ajoutée, ils mettent en avant des nuances particulières qui tendent à limiter le rôle positif, et le rôle tout court, que peuvent jouer l'origine culturelle et son expression dans l'espace scolaire.

Certains participants nous disent que ce n'est pas forcément leur origine culturelle qui est pertinente pour travailler avec les élèves, et *a fortiori* les élèves issus de la migration. Par exemple, Alexia nous dit que «tous les enseignants sont des modèles», de par leur fonction. Les élèves ne vont pas s'attacher à l'appartenance culturelle de leur enseignant : «Moi je suis d'origine espagnole. Mais disons qu'au quotidien, dans mon travail, c'est pas quelque chose qui est là, (...) c'est pas quelque chose de significatif dans la pratique. Je ne pense pas». Johanna et Vincent iront dans le même sens.

L'origine étrangère peut même représenter un inconvénient. Selon les situations, notamment avec les familles, le fait de porter une origine culturelle différente, ou parfois la même que celle des familles, peut rendre plus difficile l'exercice du métier. Bessa nous explique dans cet extrait comment elle a dû s'imposer face à une maman de même origine :

Le premier problème que j'ai eu cette année, c'était avec une maman albanaise, parce qu'elle a pensé que, du fait que j'étais albanaise, d'une culture où la jeunesse respecte la vieillesse ou la génération en dessus, elle a pensé qu'elle pouvait se permettre certaines choses, et elle s'est vite rendu compte que je sais séparer les choses, ce qui est de ma culture et ce qui est de mes obligations. Donc, je l'ai vite remise en place. (...) Je l'ai appelée, expliqué la situation. Je n'arrêtais pas de lui dire. Elle voulait habiller sa fille dans les vestiaires, et chez nous c'est interdit, parce que ça ne favorise pas l'autonomie de l'enfant. Là, je lui ai expliqué les choses, une fois, deux fois, trois fois, la quatrième fois elle m'a bousculée pour aller chercher sa fille dehors en plein hiver. Là j'ai explosé, j'ai appelé son mari, c'était réglé. Maintenant elle me fuit.

Elle a vécu cette dérogation aux règles comme un manque de respect de son autorité d'enseignante. Il est intéressant de remarquer que sa connaissance des codes culturels

albanais lui a permis de régler la situation. Elle a en effet téléphoné au mari, autorité du foyer dans sa communauté. L'appartenance à l'origine culturelle des familles des élèves apparaît dans les discours comme un inconvénient lorsqu'il s'agit d'interagir avec les parents, moins avec les élèves, pour qui la plus-value de l'origine semble évidente. Les relations avec les familles semblent donc plus difficiles dans ce cas.

Helena a vécu des situations similaires. Elle est contente de voir la confiance que lui accordent les familles albanophones, mais elle tient à montrer qu'elle est une enseignante avant tout. Les questions sur son origine, elle les trouve parfois déplacées. Elle nous dit qu'elle ne voit pas la pertinence d'aborder cette question dans le métier d'enseignant. Elle relate ici son premier entretien d'embauche, lorsqu'on lui a demandé de quelle origine elle était :

«Écoutez j'ai le sentiment que ça rentre pas vraiment dans le cadre de mes compétences en tant qu'enseignante, mais euh oui, mais je suis d'origine kosovare» (...). Dans le cadre des murs de l'école je ne crois pas que ça rentre en ligne de compte vraiment de savoir que mes origines sont des origines kosovares.

Elle tient à nous dire qu'elle veut se différencier de l'image de représentante de la communauté kosovare. Elle ressent parfois un conflit de loyauté vis-à-vis de sa communauté :

Des fois, justement quand on me pose des questions sur mon origine, je suis un peu en porte-à-faux parce que j'ai envie de dire la vérité. Parce que c'est vrai qu'il y a des choses que, même moi je suis pas forcément en accord avec ... mais j'essaye d'avoir deux poids, deux mesures, c'est-à-dire que je dis pas forcément tout.

Elle poursuit son discours en expliquant le fait qu'elle ressent parfois son origine culturelle comme un poids à porter. Le combat pour la déconstruction des stéréotypes, la reconnaissance de sa légitimité en tant qu'enseignante kosovare, qui passe par la reconnaissance de son origine, est pesant : «c'est comme un sac à dos rempli de poids et qu'on traîne comme ça».

Les enseignantes issues des Balkans interviewées concernant leur conception de la plus-value incarnée par la diversité mettent bien en évidence la nécessité de lutter contre les préjugés et la discrimination à l'encontre de leur communauté. Ce discours

était moins évident chez les participants d'autres origines : italienne, portugaise, espagnole et slovaque. Nous pouvons mettre en relation cette particularité avec la chronologie des migrations en Suisse, la communauté des Balkans étant l'une des dernières arrivées en Suisse. D'autres facteurs pourraient bien sûr être identifiés : la différence religieuse, l'origine sociale, les conditions de migration, etc., sans que nous puissions les analyser dans cette étude exploratoire.

Discussion et conclusion

L'analyse des données qualitatives montre que les participants à notre étude revendiquent leur valeur ajoutée à l'enseignement et la conscience de leur rôle de modèle. Ils sont en effet nombreux à lister une certaine quantité de compétences professionnelles apportées par leurs appartenances multiples. Ces qualités renvoient à la relation pédagogique, à la didactique, à la pratique réflexive, mais aussi à la communication avec les familles. Au-delà de la maîtrise d'une ou de plusieurs langues de la migration, ils se disent aussi plus ouverts, plus compréhensifs et à l'écoute, mais également plus critique envers eux-mêmes. Ces qualités déteignent également sur leurs élèves. Leurs appartenances culturelles multiples leur donnent cet intérêt pour travailler avec la diversité dans leur classe et la faire voir sous un jour positif. De plus, certains d'entre eux ont également conscience de leur rôle de modèle pour les élèves et leur famille. Ces résultats convergent avec ceux des études antérieures qui attestent de la plus-value des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle (Gohard-Radenkovic, Mujawamariya & Perez, 2003 ; Quioco & Rios, 2000 ; Solomon, 1997 ; Villegas & Irvine, 2010), et plus particulièrement de l'importance du rôle de modèle dans la déconstruction des stéréotypes négatifs associés à certaines communautés (Escayg, 2010).

Les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle ont conscience de leur impact positif sur les élèves issus de la migration, que ces derniers soient de la même origine qu'eux ou qu'ils soient originaires de la migration plus simplement. La portée du modèle de réussite par identification est cependant plus forte pour les élèves issus de la même origine, notamment pour les élèves appartenant à une communauté migrante subissant une image négative, comme c'est le cas pour les Balkans et le Portugal. Dans cette optique, nos résultats concordent avec ceux de Solomon (1997) mettant en évidence l'impact du

modèle de réussite pour les élèves issus du même groupe ethnique défavorisé que leur enseignant.

Par ailleurs, la difficulté de la légitimité professionnelle est mise en évidence avec l'expression de la nécessité de devoir prouver, plus que les autres enseignants, sa valeur et ses compétences. Cette difficulté est une caractéristique des enseignants novices entrant dans la profession (Wentzel, Akkari, Coen & Changkakoti, 2011). La difficile reconnaissance de la légitimité des enseignants issus des minorités par les pairs enseignants peut également être un frein, comme l'a montré Mujawamariya (2000, 2002) dans sa mise en évidence des réticences du corps enseignant quant à leur insertion professionnelle. Dans notre étude, ces réticences s'expriment à travers la persistance de certains préjugés associés à la diversité ethnoculturelle, préjugés desquels les participants, notamment ceux issus des Balkans, aimeraient se défaire pour pouvoir se faire respecter en tant qu'enseignants. L'appartenance à une communauté migrante se révèle alors un poids, l'expression de l'origine culturelle est contenue et la quête de l'intégration professionnelle devient l'objectif premier. La légitimité de l'enseignant d'origine étrangère n'est pas forcément acquise avec le statut d'enseignant. Outre les résistances du corps enseignant (Mujawamariya, 2000, 2002), notre étude montre les mêmes résistances du côté des familles d'origine étrangère. Si la lutte pour la déconstruction des stéréotypes devient une responsabilité endossée par les enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, la prise de conscience de ce rôle mobilisateur et critique devient un atout pour leur pratique professionnelle dans la mesure où ils parviennent à transformer l'expérience en réussite et à transmettre ce succès à leurs élèves, renforçant ainsi la valeur ajoutée de leur rôle de modèle.

Toutefois, les participants à notre étude relèvent également certaines limites à l'apport de la diversité ethnoculturelle des enseignants. Tout d'abord, ils relativisent ce rôle de modèle puisque, pour eux, un enseignant est de toute façon un modèle par définition et que l'origine culturelle n'a pas un si grand impact. Ce résultat est cohérent avec les études de Carrington (2002) et Escayg (2010) notamment. L'expérience, les voyages, les stages sont autant d'apports à une meilleure pratique. Les enseignants ne seraient d'ailleurs pas tous d'accord pour qu'on engage plus d'enseignants issus de la diversité ethnoculturelle, en faisant en quelque sorte de la discrimination positive. Pour eux, la diversité ne garantit pas un bon enseignant. Ensuite, l'appartenance peut représenter un défi, voire un poids, lorsqu'on souhaite devenir enseignant. Ce constat est à mettre en relation aux

limites de l'effet du rôle de modèle, décrit notamment par Pole (1999) et Achinstein et Aguirre (2008), bien que ces auteurs se réfèrent plutôt à la perception des élèves que des familles. Au-delà des difficultés de légitimité, les auteurs relèvent le risque pour les enseignants issus de la même communauté que leurs élèves de devenir «culturellement suspects». Leur appartenance à la communauté est remise en question du fait de leur statut d'enseignant, comme si la profession impliquait une forme de trahison de leur identité d'origine. Dans nos entretiens, les participants n'ont pas exprimé cette tension vis-à-vis des élèves, mais plutôt de la part des parents, et notamment ceux issus des communautés kosovares et albanaises. Le sentiment d'être en porte-à-faux est bien présent chez ces enseignants, pris dans un conflit de valeurs. Cette position peut cependant représenter un atout lorsqu'ils parviennent à utiliser stratégiquement, à leur avantage, les codes culturels de la communauté d'origine et de l'école suisse.

Une partie des résultats de cette étude permet d'appuyer les arguments développés par la recherche décrite précédemment, mais également par les politiques éducatives (COHEP, 2007) en faveur d'une diversification du corps enseignant, du point de vue des qualités pédagogiques supplémentaires des enseignants issus de la migration ainsi que l'impact positif du rôle de modèle. Cependant, il convient également de considérer les limites apportées par cette même diversité en termes de difficulté de légitimité professionnelle. À l'heure où les classes deviennent de plus en plus multiculturelles, force est de constater que bon nombre d'obstacles se dressent encore à la reconnaissance des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle. En Suisse romande, à l'instar du Canada (Moldoveanu et Mujawamariya, 2007; Mujawamariya, 2006), la place de la diversité ethnoculturelle en formation mériterait d'être interrogée. Dans quelle mesure les enseignants en formation ont-ils l'occasion de faire valoir leur appartenance et de reconnaître celle de leurs pairs? De quelle manière l'institution de formation prend-elle en compte l'identité de ses élèves? À la lumière des constats identifiés dans cette étude, un débat quant aux politiques d'accès à l'égalité pour les institutions de formation des enseignants pourrait être lancé.

De la même manière, une réflexion mériterait d'être entamée du côté du processus d'insertion professionnelle dans l'optique de faciliter le parcours des enseignants issus de la diversité ethnoculturelle rencontrant des obstacles particuliers liés à leur origine. Outre les collaborateurs enseignants (Mujawamariya, 2000, 2002), le rôle des directions d'établissement serait à interroger, dans leur représentation de la diversité et leur pratique

de recrutement. La valorisation de la diversité culturelle est certes une préoccupation annoncée des politiques éducatives, mais la reconnaissance de la plus-value chez les enseignants issus de la migration reste, du point de vue de la recherche et de la formation, à encourager fortement.

Annexe

Détail des participants

Prénom	Alexia	Elodie	Johanna	Karine	Vincent	Besa	Doris	Helena	Paula	Teresa
Âge	22	24	46	25	24	24	24	25	22	23
Origine culturelle	Espagnole	Suisse Italienne	Slovaque	Espagnole	Suisse Espagnole	Albanaise (Kosovo)	Serbe	Kosovare	Portugaise	Portugaise
Nationalité	Suisse Espagnole	Suisse Italienne	Slovaque	Suisse Espagnole	Suisse Espagnole	Albanaise Suisse	Serbe	Suisse	Portugaise	Portugaise
Langues	Français Espagnol	Français Italien Suisse Allemande	Slovaque Anglais Français	Français Espagnol	Français Espagnol Portugais	Français Albanais	Français Allemand Serbe	Français Albanais	Français Portugais	Français Portugais Espagnol
Profession parents	Électricien Surveillante de musées	Mécanicien Professeure d'allemand	—	Facteur Mère au foyer	Animatrice	Polymécan- icien Femme de ménage	Constructeur métallique Restauratrice	Manœuvre Aide-soi- gnante	Paysagiste Opératrice horlogère	Maçon Aide d'unité
Études	LME ¹	LME	En Slovaquie	LME	LME	HEP (VS) ²	HEP (VS)	HEP (VS)	HEP (VS)	HEP (VS)
Obtention diplôme	2012	2012	1991	2011	2012	2011	2012	2011	2012	2012
Lieu d'enseignement	Genève ³	Genève	Genève	Genève	Genève	Valais	Valais	Valais	Valais	Valais
Date d'entretien / Lieu	27/09/2012 Genève	27/06/2012 Genève	24/09/2012 Genève	26/09/2012 Genève	19/06/2012 Genève	25/07/2012 Valais	14/09/2012 Valais	14/09/2012 Valais	04/09/2012 Valais	12/09/2012 Valais

Notes

¹ Licence mention enseignement délivré par l'Université de Genève et permettant d'enseigner dans les classes primaires du canton.

² Haute école Pédagogique du Valais. Institution tertiaire formant les enseignants du primaire.

³ Genève est un canton urbain avec une très forte diversité (Fribourg et Valais sont des cantons plus ruraux, mais où les centres urbains tendent à se diversifier de plus en plus.

Références

- Achinstein, B., & Aguirre, J. (2008). Cultural match or culturally suspect: How new teachers of color negotiate sociocultural challenges in the classroom. *The Teachers College Record*, 110(8), 1505–1540.
- Allemann-Ghionda, C., De Goumoëns, C., & Perregaux, C. (1999). *Pluralité linguistique et culturelle dans la formation des enseignants*. Fribourg, Suisse: Éditions universitaires.
- Allen, A. L. (1994). On being a role model. In D. T. Goldberg (Ed.), *Multiculturalism: A critical reader* (pp. 180–199). Cambridge, England: Blackwell.
- Belkaïd, M. (2000). Diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. *Raisons éducatives*, (3), 205–222.
- Bräu, K., Karakaşoğlu, Y., & Rotter, C. (2013). *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*. Münster, Allemagne: Waxmann.
- Carrington, B. (2002). Ethnicity, ‘role models’ and teaching. *Journal of Research in Education*, 12(1), 40–49.
- Charles, F., & Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations: modalités d'accès au groupe professionnel, représentations du métier et de l'école. Étude comparative*. Paris, France: Sudel.
- Clewell, B. C., Puma, M. J., & McKay, S. A. (2005, April). *Does it matter if my teacher looks like me? The impact of teacher race and ethnicity on student academic achievement*. Paper presented at the meeting of the American Educational Research Association, Montreal, Canada.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique*. Berne, Suisse : CIIP.
- Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (1991). *Recommandations concernant la scolarisation des enfants de langue étrangère*. Berne, Suisse : CDIP.

- Conférence suisse des hautes écoles pédagogiques (COHEP). (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne, Suisse : COHEP.
- Escayg, K.-A. (2010). Diverse classrooms, diverse teachers: Representing cultural diversity in the teaching profession and implications for pre-Service admissions. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 3(2), 1–8.
- Georgi, V. B. (2011). *Vielfalt im Lehrerzimmer: Selbstverständnis und schulische Integration von Lehrenden mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Münster, Allemagne: Waxmann Verlag.
- Gérin-Lajoie, D., & Demers, S. (2003). La diversité ethnique et raciale au sein du personnel enseignant des écoles minoritaires de langue française en Ontario. Dans H. Duchesne (dir.), *Recherches en éducation francophone en milieu minoritaire: regards croisés sur une réalité mouvante* (pp. 205–223). Winnipeg, MB: Presses universitaires de Saint-Boniface.
- Gohard-Radenkovic, A., Mujawamariya, D., & Perez, S. (2003). *L'intégration des minorités et nouveaux espaces interculturels*. Berne, Suisse : Peter Lang.
- Huguenin, J.-M. (2014). *Essays on the measurement of school efficiency* (Thèse de doctorat). Université de Lausanne, Lausanne.
- Irvine, J. J. (1991). *Black students and school failure*. Westport, CT: Praeger.
- Jabouin, S., & Duchesne, C. (2012). Le difficile parcours d'insertion des enseignants issus de l'immigration dans la profession enseignante en Ontario. *Revue d'éducation de l'Université d'Ottawa*, 2(1), 4–5.
- Jaeggi, J.-M., Nidegger, C., Schwob, I., & Soussi, A. (2012). *Le suivi de la mise en place du REP à Genève de 2006 à 2009* (Note d'information du SRED). Genève, Suisse : Service de la recherche en éducation.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Ladson-Billings, G. (2011). Asking the right questions: A research agenda for studying diversity in teacher education. In A. Ball & C. Tyson (Eds.), *The American*

- Educational Research Association handbook on studying diversity in teacher education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Ladson-Billings, G., & Henry, A. (1991). Blurring the borders: Voices of African liberatory pedagogy in the United States and Canada. *Journal of Education*, 1972(2), 72–88.
- Matczynski, T. J., & Joseph, E. A. (1989). Minority teacher shortage: A proposal to counter the lack of activity. *Action in Teacher Education*, 11(2), 42–46.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives: Méthodes en sciences humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Moldoveanu, M., & Mujawamariya, D. (2007). L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants : des politiques aux pratiques. *Revue des sciences de l'Éducation de McGill*, 42(1). Repéré au : <http://mje.mcgill.ca/issue/view/53>
- Mujawamariya, D. (2000). Ils ne peuvent pas enseigner dans nos écoles : le dilemme des étudiants-maîtres des minorités visibles nés au Canada. *Reflète, Revue Ontarioise d'intervention sociale et communautaire*, 6(2), 138–165.
- Mujawamariya, D. (2002). *L'intégration des minorités visibles et ethnoculturelles dans la profession enseignante : Récits d'expériences, enjeux et perspectives*. Outremont, QC : Les Éditions Logiques.
- Mujawamariya, D. (2006). *L'éducation multiculturelle dans la formation des enseignants au Canada*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Oester, K., Ursula, F., & Elke, K. (2005). *Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregations-und Integrationsprozesse am Beispiel von Bern West*. Bern, Suisse : Pädagogische Hochschule Bern.
- Office Fédéral de la Statistique (OFS). (2011). *Conditions d'enseignement et d'apprentissage - Hétérogénéité culturelle des classes*. Système de formation suisse – Indicateurs de la formation. Repéré au : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.403201.4023.html?open=1,104#104>

- Office Fédéral de la Statistique (OFS). (2015). *Parcours et transitions – Jeunes quittant prématurément l'école. Système de formation suisse – Indicateurs de la formation*. Repéré au : <http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/15/17/blank/01.indicator.404205.4014.html?open=1,101> - 101
- Organisation de la Coopération et du Développement Économiques (OCDE). (2005). *Le rôle crucial des enseignants : Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Paris, France : OCDE.
- Organisation de la Coopération et du Développement Économiques (OCDE). (2013). *PISA, 2012 results: Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed* (vol. 2). Paris, France: OCDE.
- Pole, C. (1999). Black teachers giving voice: Choosing and experiencing teaching. *Teacher Development*, 3, 313–328.
- Quiocho, A., & Rios, F. (2000). The power of their presence: Minority group teachers and schooling. *Review of Educational Research*, 70, 485–528.
- Ryan, J., Pollock, K., & Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education*, 32(3), 591–617.
- Savoie-Zajc, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, & L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation* (pp. 171–198). Sherbrooke, QC : Éditions du CRP.
- Secrétariat d'État à la formation, à la recherche et à l'innovation (SEFRI)/Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). (2013). *Premiers résultats tirés de PISA 2012*. Berne/Neuchâtel, Suisse : SEFRI/CDIP.
- Solomon, R. P. (1997). Race, role modeling, and representation in teacher education and teaching. *Canadian Journal of Education*, 22(4), 395–410.
- Stadler, P. (2001). Multicultural schools and monocultural teaching staff: Ethnocentric selection as opposed to pluralistic openness. *European Education*, 33(3), 40–53.
- Villegas, A. M., & Irvine, J. J. (2010). Diversifying the teaching force: An examination of major arguments. *The Urban Review*, 42(3), 175–192.

Wentzel, B., Akkari, A., Coen, P.-F., & Changkakoti, N. (dir.). (2011). *L'insertion professionnelle des enseignants : regards croisés et perspective internationale*. Bienne, Suisse : HEP-BEJUNE.