

Les manifestations de discrimination dans l'évaluation informelle des compétences professionnelles de futur[e]s enseignant[e]s du primaire issu[e]s de la migration en contexte de stage

Olivier Delévaux

Haute école pédagogique du canton de Vaud

Résumé

Les futur[e]s enseignant[e]s du primaire issu[e]s de la migration (FEIM) constituent une population peu observée. Nous intéressés à des étudiant[e]s de la Haute école pédagogique du canton de Vaud en Suisse, nous avons choisi d'apporter un éclairage sur certains aspects peu visibles de l'évaluation de leurs compétences en contexte de stage. Nous souhaitons en particulier mettre en évidence la distance parfois observée, d'une part, entre les impératifs de l'évaluation et les tentatives pour lui conférer une certaine objectivité et, d'autre part, la réalité des jugements portés sur leurs compétences apparemment influencés par leurs origines migratoires. Les résultats, issus d'une recherche qualitative s'appuyant sur des entretiens semi-directifs, montrent — du moins dans le cadre des évaluations formatives et informelles des FEIM en contexte de stage — que ceux[celles]-ci se retrouvent exposé[e]s à des stéréotypes et à l'expression de doutes quant à leurs compétences de même acabit que ceux rencontrés dans leur parcours

scolaire antérieur. Leur parcours de formation en enseignement ne semble donc pas les mettre à l'abri de l'expression de doutes liés au fait d'être issus de la migration.

Mots-clés : futur[e]s enseignant[e]s issu[e]s de la migration, évaluation des compétences, stages, inégalités scolaires, discriminations, stéréotypes

Abstract

Future primary school teachers with a migrant background (FEIMs) represent a population that has been relatively under-researched. Focusing on students from the University of Teacher Education in the canton of Vaud, Switzerland, we have chosen to shed light on certain less-visible aspects of the assessment of their competencies during internships. In particular, we aim to highlight the gap that is sometimes observed between the prescribed evaluation process, including attempts to grant it some degree of objectivity, and the reality of the judgements made about their competencies, judgements apparently influenced by these students' ties to migration. The findings, from qualitative research based on semi-structured interviews, suggest that, at least in the context of formative and informal evaluations of FEIMs during internships, they are subject to stereotypes and expressions of doubt regarding their competencies, similar to those they have already encountered in their prior educational experiences. Therefore, their teacher training does not seem to shield them from the expression of doubts related to their migrant background.

Keywords: future teachers from migrant backgrounds, competency assessment, internships, educational inequalities, discrimination, stereotypes

Introduction

La recherche doctorale sur laquelle s'appuie cet article a pour contexte la Suisse romande, et plus précisément le canton de Vaud. Elle a pour but de mettre en évidence l'influence des parcours scolaire et biographique de futur[e]s enseignant[e]s du primaire issu[e]s de la migration¹ (FEIM) sur l'accès à la profession et sur les pratiques pédagogiques. Dans

1 Les futur[e]s enseignant[e]s du primaire issu[e]s de la migration dont il est question ici étant des étudiant[e]s de la HEP Vaud, et considérant la focale mise dans cet article sur leur formation pratique dans laquelle ils [elles] ont un statut de stagiaire, nous utilisons les trois vocables pour les désigner (FEIM, étudiant[e]s, stagiaires).

le cadre de cet article, nous souhaitons plus particulièrement illustrer des caractéristiques relevées dans les données concernant l'évaluation de leurs compétences en contexte de stage, en nous focalisant sur les formes d'évaluations informelles, qui «regroupent plutôt les pratiques spontanées, non structurées, implicites ou explicites» (Dunberry et Péchard, 2007, p. 4). Nous considérons que la subjectivité caractérise davantage les modalités informelles d'évaluation, quels que soient les étudiant[e]s concerné[e]s, mais le fait que, dans le cas de FEIM, l'expression de stéréotypes et de préjugés soit fréquente dans les jugements portés lors de ce type d'évaluations et mène à des situations de discrimination nous a interpellé.

Après la présentation de quelques éléments de contextes concernant la formation des enseignant[e]s en Suisse et dans le canton de Vaud, la partie théorique abordera la formation des futur[e]s enseignant[e]s en alternance, les dispositifs d'évaluation de leurs compétences en contexte de stage et les biais relatifs à l'évaluation des élèves issu[e]s de la migration et, par extension, des futur[e]s enseignant[e]s issu[e]s de la migration. La présentation des résultats et leur discussion mettront quant à elles en évidence différents types de discriminations relevés.

Problématique

En Suisse, le rattachement de la formation des enseignant[e]s du primaire aux hautes écoles est récent et répond à plusieurs préoccupations. Parmi celles-ci, mentionnons la volonté de réduire la forte disparité des modèles de formation à l'enseignement dans les différents cantons² et les difficultés potentielles qui pouvaient en résulter, et le souci de proposer l'obtention d'un diplôme reconnu dans l'ensemble du pays, ce qui n'était pas le cas auparavant. La mise en place des hautes écoles pédagogiques (ci-après, HEP) au début du 21^e siècle a abouti à la création de 13 établissements de formation à l'enseignement, proposant de manière variable (l'offre n'étant pas identique dans chaque HEP) l'ensemble des cursus préparant aux diplômes pour l'enseignement au primaire, au secondaire I,

2 La Confédération helvétique est constituée de 26 cantons souverains. Cela implique une grande autonomie cantonale et, notamment, l'existence de 26 systèmes éducatifs cantonaux qui peuvent présenter des divergences plus ou moins importantes. Il en résulte également, malgré les efforts d'harmonisation, une certaine disparité des offres de formation des enseignant[e]s.

au secondaire II³ et à l'enseignement spécialisé. Dans certains cantons, les formations à l'enseignement se donnent au sein des universités. Cette tertiarisation de la formation coïncide aussi avec l'évolution vers une généralisation de l'accès aux HEP pour les ressortissants étrangers, en concordance avec l'accord conclu entre la Suisse et l'Union européenne, en vigueur depuis 2002, en matière de libre circulation des personnes⁴.

Parmi ces nouveaux établissements de formation à l'enseignement, la HEP du canton de Vaud (ci-après, HEP Vaud) a connu une croissance rapide et régulière. À titre d'exemple, la population étudiante pour la formation à l'enseignement primaire est passée de 370 en 2006-2007 à 1243 en 2022-2023. Les statistiques démographiques des établissements ne permettent pas une vision fine de la proportion d'étudiant[e]s issu[e]s de la migration (les doubles nationalités ne sont, par exemple, pas répertoriées), mais les chiffres disponibles permettent de remarquer une évolution de 5,1 % à 9,2 % d'étudiant[e]s pour l'enseignement primaire détenteur[-trice]s d'un passeport étranger sur la même période (Delévaux, 2024).

Les FEIM représentent un peu moins de 18 % des diplômé[e]s des établissements de formation à l'enseignement de la Suisse romande et du Tessin en 2022 (Delévaux et Hascoët, 2022). À titre comparatif, au sein de l'école obligatoire suisse, le taux d'élèves issu[e]s de la migration s'élève à 28,6 %, et il est de plus de 35 % au sein de l'école obligatoire du canton de Vaud. Nous constatons donc une sous-représentation des FEIM en regard du pourcentage d'élèves issu[e]s de la migration (Delévaux et Hascoët, 2022). Il n'existe pas, en Suisse ou dans le canton de Vaud, de politique visant à accroître le nombre d'enseignant[e]s issu[e]s de la migration au sein de l'école obligatoire. Le marché de l'emploi offre cependant de bonnes perspectives dans un contexte marqué par une demande importante d'enseignant[e]s formé[e]s, que la HEP Vaud s'efforce de satisfaire. La grande majorité des FEIM ont suivi leur formation à l'enseignement en Suisse et, étant issus de la deuxième génération de migrants, possèdent une expérience du système scolaire local découlant de leur propre scolarité (Delévaux, 2024).

3 En Suisse, le secondaire I accueille des élèves de 12 à 15 ans, alors que le secondaire II s'adresse à des élèves de 15 à 20 ans.

4 Accord sur la libre circulation des personnes : <https://www.fedlex.admin.ch/filestore/fedlex.data.admin.ch/eli/cc/2002/243/20190101/fr/pdf-a/fedlex-data-admin-ch-eli-cc-2002-243-20190101-fr-pdf-a.pdf>

La trajectoire de formation de ces FEIM demeure peu étudiée et, en regard des enjeux d'une école à visée inclusive et de plus en plus confrontée aux diversités de tout ordre, il nous paraît pertinent de nous intéresser, d'une part, à l'apport potentiel que leur lien avec la migration peut représenter, mais également de mettre en évidence les obstacles qui se dressent sur leur parcours. Plus particulièrement, nous nous intéressons ici aux reproductions de manifestations discriminatoires ayant déjà ponctué leur parcours scolaire en tant qu'élèves de l'école obligatoire et qui tendent à se répéter dans le processus d'évaluation informelle de leurs compétences en contexte de stage.

Les spécificités cumulées de l'orientation professionnelle vers l'enseignement et du parcours de formation dans le pays d'accueil de personnes issues de la migration sont à prendre en compte. Si les statistiques faisant état des motifs déclarés quant au choix d'une formation à l'enseignement (Fischer et al., 2015) mentionnent la réalisation d'une aspiration professionnelle ainsi que d'un idéal d'amélioration de la société, Girinshuti (2017) met cependant en évidence un certain pragmatisme motivant ce choix de formation en particulier, en lien avec les trajectoires plus ou moins indirectes qui y conduisent. Changkakoti et Broyon (2013) s'attachent quant à elles à relever la double acculturation, à la fois professionnelle et culturelle, qui caractérise l'accès au métier des enseignant[e]s issu[e]s de la migration. Nous aurons l'occasion de revenir sur certaines difficultés que peuvent rencontrer les stagiaires appartenant à des minorités dans les établissements qui les accueillent pour leur formation pratique et qui viennent s'ajouter aux défis d'une acculturation multiple.

Cadre théorique

Il nous paraît nécessaire de définir quelques concepts qui s'avèrent centraux pour la compréhension du contexte de la recherche et mobilisés dans l'analyse de nos données. La formation en alternance sera présentée en premier lieu. Nous apporterons ensuite quelques considérations sur l'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage, pour finalement centrer notre regard sur les biais qui peuvent être constatés dans le cas spécifique des FEIM.

La formation en alternance

La formation à l'enseignement dans le canton de Vaud se caractérise par une alternance intégrative entre la HEP et les établissements scolaires dans lesquels ils [elles] effectuent leurs stages. Selon Labruyère et Simon (2014) : « Cette conception postule que la relation entre savoirs et compétences se joue dans l'investissement de l'apprenant et de son savoir dans l'action, ainsi que dans sa capacité à développer une démarche réflexive sur cette action » (p. 1). Dans cette perspective :

Le développement professionnel se construit autant des savoirs professionnels, issus de l'intégration des savoirs théoriques, scientifiques, que des savoirs de la pratique, savoirs pragmatiques. Ces deux types de savoirs, lorsqu'ils s'intègrent l'un à l'autre, deviennent professionnels et sont reconstruits, transformés, personnalisés (sans être pour autant détournés ou instrumentalisés). (Tobola Couchepin et Périsset, 2021, p. 17)

Le contexte de stage est considéré comme un lieu privilégié d'observation des compétences professionnelles, et une optique d'alternance intégrative implique d'accorder à leur évaluation une importance centrale si l'on considère qu'elles requièrent la mobilisation de savoirs et de connaissances dans l'action. Au sein des établissements scolaires, des enseignant[e]s-formateur[trice]s de terrain (EFT) ont la responsabilité de la formation des stagiaires. À la HEP Vaud, ces EFT doivent en principe avoir cumulé dix années d'expérience en enseignement et suivre une formation spécifique afin de se qualifier pour cette fonction. Ils et elles obtiennent un mandat qui s'ajoute à leurs activités professorales au primaire et qui précise leurs rôles et responsabilités, notamment l'évaluation des compétences des stagiaires.

Nous retenons ici principalement deux visées de cette fonction évaluatrice, à savoir une visée formative tout au long du stage, puis certificative au terme de celui-ci (Zinguinian et André, 2021), l'évaluation formative des compétences étant plus favorable à des formes d'évaluations informelles.

L'évaluation des compétences professionnelles en contexte de stage

L'évaluation des compétences professionnelles n'est pas exempte de difficultés et la littérature a abondamment traité de sa complexité (Maes et al., 2020a, 2020b). Parmi

les sources de difficultés relevées, la dimension relationnelle qui se construit entre l'évaluateur[-trice] et le ou la stagiaire au long du stage est à prendre en compte. Si cette dimension est déjà potentiellement problématique dans une visée formative de l'évaluation, elle l'est encore davantage dans sa fonction certificative. Comme nous le rappellent Zinguinian et André (2017), la responsabilité de certifier ou non un[e] autre adulte, parfois presque considéré[e] comme un[e] collègue, peut être difficilement concevable, surtout dans le cas où un échec entraînerait des conséquences qui pourraient complètement remettre en question le projet professionnel. Au-delà de ces considérations, toujours selon Zinguinian et André (2017, p. 72) :

Les difficultés rencontrées toucheraient au fait d'évaluer des compétences professionnelles qui seraient par définition inobservables, donc difficilement objectivables, car n'étant pas des ressources, des gestes, des comportements que l'on peut clairement identifier, mais une capacité à mobiliser des ressources dans différents contextes dans lesquels il est possible de distinguer des similarités.

Dès lors, les EFT se retrouvent contraints à recourir à l'inférence consistant à identifier des indices qui peuvent être interprétés comme la manifestation de la compétence, elle-même n'étant pas observable en tant que telle. La part de subjectivité liée à cette difficulté d'évaluation est importante. Il est difficile de savoir si une attitude, un geste ou un savoir observé relève de la maîtrise de la compétence visée, et est donc reproductible dans des situations approchantes, ou s'il relève du hasard ou encore de la reproduction d'un apprentissage s'apparentant davantage à une habileté. Par ailleurs, les critères d'évaluation sont souvent peu définis et largement sujets à interprétation (Zinguinian et André, 2017).

Il existe une volonté d'amener davantage d'objectivité à l'évaluation des compétences en contexte de stage, qu'elle soit formative ou certificative, et de faciliter la coévaluation impliquant un[e] EFT et un[e] formateur[-trice] de la HEP. Cette coévaluation, qui amène également une certaine complexité (Maes et al., 2020a, 2020b), est requise en cas de signalement de difficultés. C'est dans cette optique que des échelles descriptives ont progressivement été introduites dans les différents programmes de formation de base de la HEP Vaud. La recherche sur le sujet montre que « si les échelles descriptives offrent effectivement des balises plus précises, il semble qu'elles influencent davantage la formation des étudiants que les évaluations certificatives faites »

(Zinguinian et André, 2021, p. 140). Si l'observation montre un certain changement dans la dispersion des notes (moins de «6», correspondant à l'excellence, et davantage de «4,5» et de «4», la note limite pour qu'une certification soit accordée), on ne constate pas de baisse généralisée des notes ou d'augmentation significative des échecs. Les auteurs remarquent que, globalement, les échelles descriptives impactent l'évaluation formative des étudiant[e]s, ce qui se traduit par une augmentation des signalements par les EFT à la HEP Vaud de difficultés rencontrées par les étudiant[e]s en contexte de stage. Il semblerait donc que les échelles descriptives remplissent le rôle de balises, en cours de stage et lors de la certification de celui-ci, ce qui était le but de leur introduction, et qu'elles permettent de fournir des repères plus clairs aux évaluateur[-trice]s (Zinguinian et André, 2021). En somme, nous pouvons considérer qu'elles contribuent à davantage d'objectivité dans l'évaluation des compétences en contexte de stage.

Les biais de l'évaluation des FEIM

Ce sont les aspects plus informels et subjectifs de l'évaluation des compétences par les EFT qui nous intéressent particulièrement ici. De Ketele (1993, p. 63) évoque les caractéristiques «implicites, fugitives, qui se forment au gré des interactions» des évaluations non formalisées, et mentionne la dépendance des évaluations formelles à leur égard.

Considérant que les EFT qui évaluent les compétences en stages des FEIM sont des enseignant[e]s qui évaluent également des élèves, les biais signalés par la littérature concernant l'évaluation des élèves issu[e]s de la migration nous semblent mobilisables pour éclairer les données recueillies. Les statistiques montrent la persistance d'inégalités scolaires touchant cette population d'élèves, et la littérature montre qu'elles sont en partie imputables aux processus d'évaluation et d'orientation. Notamment, la persistance de stéréotypes et de préjugés chez les évaluateur[-trice]s joue un rôle non négligeable dans les manifestations de discrimination constatées.

Concernant les difficultés d'évaluation, Moser (2002) signale une tendance fréquente à sous-estimer le potentiel des personnes évaluées en raison de leur langue maternelle différente de la langue d'enseignement. Pour Ogay (2011), parmi les multiples facteurs qui peuvent expliquer les différences de performances, ceux qui peuvent être imputés au système scolaire lui-même ne sont pas à négliger. Pour l'autrice, ils constituent par ailleurs des facteurs sur lesquels il semblerait plus facile d'agir que sur d'autres, externes à l'école. Elle dénonce, elle aussi, les «biais dans l'évaluation des

élèves qui amènent trop souvent les enseignants à sous-estimer les capacités des élèves de certains groupes sociaux». Toujours selon Ogay (2011),

Qu'un élève réussisse ou échoue à l'école n'est que partiellement le résultat de ses compétences personnelles et de son investissement dans le travail scolaire. Le succès et l'échec sont aussi, et largement, le produit de hasards et de discriminations. Ils dépendent fortement de facteurs sur lesquels l'élève n'a aucune prise. (p. 18)

Considérant donc que le contexte — celui de l'école — et les évaluateur[-trice]s sont les mêmes, nous postulons que les mécanismes décrits dans les recherches concernant les inégalités caractérisant l'évaluation des élèves issu[e]s de la migration peuvent également s'appliquer à l'évaluation des compétences en contexte de stage des FEIM.

Nous reprenons ici la définition de la discrimination de Druez (2016), qui la décrit comme «un traitement défavorable et inégal de certains individus ou le fait d'être empêché·e, dans l'accès à un bien, un service ou un espace en raison de l'appartenance à un groupe stigmatisé (Lochak, 2004 ; De Rudder, 1995)» (p. 23). De Rudder et al. (2000) établissent la distinction suivante entre discrimination et racisme : «S'agissant de discrimination, on est dans l'ordre des actes, des faits et de leur interprétation plutôt que dans celui des opinions, des représentations, des stéréotypes» (p. 43). Nous relevons enfin la forme particulière que revêt le racisme voilé, défini comme «des modalités d'expression ostensiblement non raciste d'attitudes à base raciste sous-jacente» (De Rudder, 2000, p. 117).

Certains phénomènes inconscients sont donc à l'œuvre et l'école paraît jouer un rôle prépondérant dans la préservation d'avantages pour la population majoritaire et la limitation de la mobilité sociale auprès de certains publics appartenant à des minorités. Cela évoque l'idée d'école conservatrice mise en évidence par Bourdieu (1966) lorsqu'il affirme que le système scolaire, loin de remplir la fonction de promotion de la mobilité sociale ascendante qu'on lui prête, «est un des facteurs les plus efficaces de conservation sociale en ce qu'il fournit l'apparence d'une légitimation aux inégalités sociales et qu'il donne sa sanction à l'héritage, au don social traité comme don naturel» (Bourdieu, 1966, p. 325). Cela rejoint aussi le point de vue de Meyer (2009, p. 60) lorsqu'il considère, au sujet de l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse, que l'«On ne prête qu'aux riches».

Méthodologie

Nous présentons ici une partie des résultats d'une recherche doctorale qui s'intéresse aux parcours biographiques et de formation de FEIM et à leurs impacts sur l'accès au métier et la pratique professionnelle. Certain[e]s participant[e]s ont été rencontré[e]s une deuxième fois après quelques mois d'activité professionnelle afin de confronter leurs premières expériences avec les projections émises lors du premier entretien. En nous intéressant à la trajectoire de formation de ces étudiant[e]s en dernière année de formation pour l'obtention du Bachelor en enseignement primaire à la HEP Vaud, nous souhaitons mettre en évidence un potentiel rapport entre leur lien avec la migration et les conditions, projetées ou réelles, d'accès à l'emploi, la perception de la confiance qui leur était accordée par les différents acteurs du système éducatif, ainsi que leur sentiment de légitimité⁵. En particulier, cette contribution repose sur les données recueillies concernant leur expérience en stages et leur observation, dans ce contexte, de manifestations de discrimination visant les élèves issu[e]s de la migration, mais également les ciblant parfois directement.

Notre recherche s'appuie sur une méthodologie qualitative à visée compréhensive (Schurmans, 2009, 2011). En référence à Colliot-Thélène (2014), nous avons visé à la fois l'explication du déroulement de l'action sociale et ses effets, ici, l'exposition à des manifestations de discrimination durant le parcours de formation. En adoptant une posture compréhensive, nous avons cherché à analyser l'expérience, les perceptions et les actions des FEIM, et à en extraire leur propre compréhension.

Nous avons procédé à 42 entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009), d'environ 60 minutes, avec 36 FEIM qui se trouvaient en troisième et dernière année de formation lors du premier entretien. Les 36 premiers entretiens ont eu lieu à la HEP Vaud en automne 2019 et en automne 2020. Six participant[e]s ont été rencontré[e]s une deuxième fois durant leur deuxième année d'enseignement, sur leur lieu de travail, pour un entretien complémentaire.

La prise en compte de l'expérience individuelle de la discrimination s'appuie, par définition, sur les perceptions des personnes concernées. Entre expérience perçue, situation vécue, interprétations, souvenirs reconstitués, prises de conscience *a posteriori*

5 Pour la recherche complète, voir Delévaux (2024).

plus ou moins tardives, il existe une certaine place pour le doute, autant chez les personnes concernées que chez la chercheuse ou le chercheur qui tente de cerner le phénomène. Les différences individuelles qui pousseront une personne à réagir fortement ou au contraire à minimiser l'impact de la discrimination ajoutent encore à la subjectivité. Concernant la question de la validité des témoignages recueillis, Dubet et al. (2013) parlent d'un postulat de bonne foi, indispensable à l'exercice. Pour les auteurs :

Le « déni » et la « paranoïa » sont [...] l'une et l'autre, des composantes essentielles de l'expérience individuelle des discriminations. Mais elles ne sont pas des pathologies et des mensonges, ou alors, elles doivent être tenues pour des mensonges de bonne foi que l'on s'adresse à soi-même. (Dubet et al., 2013, p. 15)

Un appel à participation a été adressé à l'ensemble de la cohorte afin de préciser le public ciblé et de présenter les objectifs de la recherche. Cette manière de faire a montré ses limites, en particulier en suscitant l'adhésion quasi exclusive d'étudiant[e]s ouvert[e]s à l'idée de visibiliser leurs liens avec la migration et d'aborder les spécificités de leur parcours relatives à cette caractéristique. Cependant, l'appartenance de ces étudiant[e]s au même établissement de formation à l'enseignement et leur connaissance partagée du même système éducatif, de même que, pour la plupart, de l'expérience d'une scolarité dans l'école vaudoise ou dans un canton voisin, ont permis d'établir des comparaisons.

Nous avons recouru à une analyse thématique des données, assistée par le logiciel NVivo 1.7, en procédant par codage et catégorisation des transcriptions (Paillé et Mucchielli, 2021). La constitution des catégories est partiellement issue du cadre théorique de la recherche mobilisé également pour l'élaboration du canevas d'entretien, et a été affinée au travers de l'analyse des propos recueillis. Le traitement des données, leur anonymisation ainsi que l'incidence de notre posture de chercheur au sein d'un établissement dans lequel nous travaillons comme formateur ont fait l'objet d'une réflexion déontologique et éthique, et entraîné la mise en place de précautions particulières.

Les participant[e]s sont 33 femmes et 3 hommes, la moyenne d'âge étant d'un peu moins de 26 ans. Neuf participant[e]s appartiennent à la première génération de migrants, dont trois sont arrivé[e]s en Suisse à l'âge adulte ; les six autres ont accompli une partie de leur scolarité dans leur pays d'origine avant de rejoindre le système éducatif de la

région d'accueil. Parmi les étudiant[e]s issu[e]s de la deuxième génération de migrants, nous avons inclus trois personnes arrivées en Suisse avant l'âge d'un an.

Les pays d'origine sont très diversifiés, 25 nationalités sont représentées, ce qui reflète également la diversité qui caractérise la migration en Suisse. Le pays le plus souvent concerné est le Kosovo, avec huit occurrences, suivi de l'Algérie, du Portugal et de la France, chacun avec quatre occurrences. Des pays d'Amérique du Sud, d'Afrique et d'Asie figurent parmi les autres origines mentionnées. La prochaine section présente des extraits d'entretiens susceptibles d'appuyer directement les résultats et ne recourt pas à l'ensemble des données, ce qui explique une diversité restreinte de pays d'origine représentés.

Résultats

Les résultats présentés ici visent à illustrer différents types de discrimination observés. À cette fin, nous avons identifié deux grandes catégories de jugements : a) basés sur des stéréotypes et b) plus ouvertement en lien avec les origines des personnes.

Si nous observons les spécificités de la population étudiée, nous pouvons considérer que les manifestations de discrimination liées aux origines sociales, si elles ont pu jouer un rôle dans l'évaluation des compétences au cours de la scolarité préalable (Baeriswyl, 2015 ; Coradi Vellacott et Wolter, 2002), ne sont plus énoncées dans le cadre des stages effectués dans les établissements. La formation à l'enseignement « efface » en effet cette dimension, du moins en grande partie, en privilégiant le développement de compétences et d'une identité professionnelles communes à l'ensemble des diplômé[e]s. Ce n'est cependant pas le cas pour les origines culturelles, révélées par le prénom ou le nom de famille, ou encore par l'appartenance à une minorité visible.

Les manifestations de discrimination rapportées en lien aux compétences des FEIM en contexte de stage font référence à des situations plutôt informelles relevant d'appréciations sur leurs aptitudes à enseigner ou à des situations d'évaluation formative. Elles ne renvoient pas directement au référentiel de compétences de la HEP Vaud et aux échelles descriptives, et sont sans lien avec le processus d'évaluation certificative. Le contexte de l'évaluation formative, souvent associé à des moments d'échanges peu structurés, semble donc plus favorable à l'énoncé de propos évaluatifs généraux et non basés sur des faits particuliers.

Il n'en demeure pas moins que, même si elles ne sont pas critériées, ces évaluations portent, souvent *a priori*, sur des compétences supposées des étudiant[e]s et anticipent des difficultés ou des limites qui n'ont pas réellement été observées. Ces évaluations subjectives des compétences des FEIM procèdent de la même logique que les propos tenus au sujet des élèves issu[e]s de la migration devant les stagiaires en salle des maîtres ou lors d'entretiens bilatéraux, et semblent échapper à toute prise de conscience de leur caractère discriminatoire, ou à tout souci de désirabilité sociale. Les paragraphes suivants présentent les diverses formes de manifestations de discrimination relevées dans nos données, plus ou moins directes et plus ou moins visibles, ainsi que les données nous permettant de relater des conséquences entraînées et des réactions de FEIM qui les ont subies.

Des jugements basés sur des stéréotypes

Le premier type de discrimination relevé est relatif à des propos stéréotypés concernant des élèves issu[e]s de la migration et qui sont généralisés par les FEIM qui les ressentent comme des manifestations indirectes de doutes par rapport à leurs compétences propres, qu'ils partagent ou non la même origine que les élèves ciblé[e]s par les propos. Les données montrent que les FEIM à qui s'adresse le discours concernant certain[e]s élèves ressentent personnellement le préjugé.

Belina⁶ est originaire du Kosovo, de langue maternelle albanaise. Elle est née en Suisse et appartient donc à la deuxième génération de migrants. Son prénom et son nom ne laissent pas beaucoup de doutes sur ses liens avec la migration. Elle nous rapporte la situation suivante, vécue avec une EFT :

Une de mes [EFT], ça m'avait choquée, parce que je venais d'arriver, la première fois qu'on se rencontre... elle m'avait dit d'emblée : « ah bah, tu verras, cet élève, il a beaucoup de difficultés, puis sa mère, elle est arabe et puis elle ne sait pas parler français. Donc, tu verras, il va redoubler cette année ».

Dans ce cas, on peut aisément concevoir que les réserves énoncées *a priori* quant aux compétences de l'élève, du fait de son allophonie, puissent être transposées par la stagiaire à sa propre situation.

6 Tous les prénoms désignant les participant[e]s sont fictifs.

Dans le même ordre d'idées, Laureana, d'origine portugaise et qui a accompli toute sa scolarité en Suisse, fait mention de propos prononcés dans la salle des maîtres en sa présence :

J'entends souvent dans la salle des maîtres de... à la rentrée, par exemple : «ah cet enfant, il ne faut pas trop lui demander». Enfin, il n'est pas Suisse lui, donc voilà, lui, on sait déjà qu'au pire, s'il a de mauvaises notes, ce n'est pas grave parce que, de toute façon, il n'est pas Suisse, donc c'est normal en fait».

De manière plus directe, certains jugements relevant de stéréotypes négatifs sont posés sur des élèves de la même origine que les futur[e]s enseignant[e]s sans que, du moins dans un premier temps, la convergence soit perçue par l'enseignant[e] qui les formule. C'est, par exemple, le cas rapporté par Alva, également d'origine portugaise, qui se retrouve confrontée au discours d'une EFT :

L'enseignante, elle stéréotypait un peu les élèves, quoi : «alors, lui, il est comme ça, lui, il est comme ça». Elle arrive à un élève et elle dit : «là, lui c'est le pauvre petit Portugais quoi, il est un peu bête» ... Et puis après, bah, je ne lui réponds pas et elle me dit : «Ah, mais non, mais moi, j'ai rien contre les Portugais... ».

Les stéréotypes s'expriment également parfois de manière plus évidente et anticipent les compétences supposées des FEIM. C'est ainsi qu'Arlinda, migrante de deuxième génération, a vu ses compétences mises en doute en raison de son origine albanaise par un EFT qui lui a dit : «Tu es Albanaise, est-ce que tu auras les épaules assez larges pour pouvoir ouvrir ton esprit à la culture suisse».

La situation rapportée par Mariam est encore plus explicite. Elle est née en Suisse, originaire d'Afrique du Nord et musulmane pratiquante. Elle est l'une des rares participantes de notre recherche à avoir opté pour une stratégie d'invisibilité (Changkakoti et Broyon, 2013), même si elle est consciente de ses limites. En d'autres termes, elle cherche à dissimuler ses origines migratoires et à se faire considérer comme appartenant à la population majoritaire. Cette stratégie se révèle plutôt inefficace si l'on considère qu'à l'occasion d'un stage, elle s'est vu retirer la leçon d'histoire traitant de

la religion musulmane qu'elle aurait dû donner, car son EFT a douté qu'elle puisse faire preuve de distance et de neutralité.

Des jugements basés sur les origines sociales et culturelles

C'est en évoquant des variations dans la confiance qui lui est accordée que Belina raconte la situation suivante :

Parce que ça m'est déjà arrivé d'être en stage dans des établissements où le fait de dire ma culture les dérangeait. Rien que d'avoir dit que j'étais Albanaise et que, bah, mes parents... la question : «oui, puis tes parents, ils travaillent dans quoi ? — Ouais, bah, alors ma maman, elle est femme de ménage», bah, directement là, ça met un stop et puis on remarque tout de suite une certaine distance.

Les origines sociales et culturelles, non dissimulées par l'étudiante, sont associées ici dans l'explication d'une certaine distance qui s'installe et qui va potentiellement impacter les attentes envers la stagiaire et l'évaluation objective de ses compétences.

Céleste a accompli sa scolarité obligatoire dans son pays d'origine en Afrique et est arrivée en Suisse à l'âge de 16 ans. En contexte de stage, elle identifie clairement des attentes réduites concernant les élèves issu[e]s de la migration liées à la présupposition que ce qui est attendu sera trop compliqué pour eux et elles. Elle ressent la même chose la concernant dans sa posture de stagiaire. Elle ajoute même avoir constaté que son EFT «a toujours des surprises que je sache la définition de tel ou tel mot».

Parfois, le préjugé se manifeste de manière maladroite, par exemple, dans le cas d'Elhili, jeune femme d'origine sri lankaise née en Suisse, à qui l'on demande si elle a été adoptée lorsqu'elle arrive pour la première fois dans la salle des maîtres de son lieu de stage. Selon elle, cela s'explique «parce qu'ils partent du principe que... ben, je parle bien le français, j'enseigne, du coup, j'ai forcément été adoptée par des Suisses».

La menace du stéréotype (Steele et Aronson, 1995) est parfois exprimée à travers l'anticipation de la peur de voir une erreur être attribuée à leurs origines migratoires. Ainsi, Annik, qui est originaire du Kosovo et arrivée en Suisse en cours de scolarité primaire à l'âge de 7 ans, nous dit : «J'imagine qu'on va moins me faire confiance, par exemple, pour écrire une lettre que, par exemple, une personne qui est Suisse, à part si on

a vu mes compétences, mais... »; « Typiquement, si je me retrouve dans un collège où il n'y a pas d'étrangers et que je suis l'enseignante étrangère, je pense qu'on va moins me faire confiance, que ce soit au niveau des parents ou même des collègues ».

Au sujet de ses futur[e]s collègues, elle estime cependant que la démonstration de ses compétences professionnelles sera à même de modifier leurs conceptions. Nous retrouvons ici la nécessité, souvent mentionnée, de devoir davantage faire ses preuves (Mukamurera et al., 2008) lorsque l'on est issu de la migration.

Cette anticipation de potentielles difficultés se base également sur l'expérience du moment. Lorsque nous la rencontrons, Annik nous dit ne pas avoir parlé de ses liens avec la migration dans le cadre du stage. C'est surtout par rapport à son EFT qu'elle éprouve des réticences : « Je me sens mal à l'aise de dire ça un peu devant [l'EFT] et puis, enfin, je ne sais pas... ». Elle craint que les difficultés qu'elle rencontre soient rattachées à ses origines :

Je n'ai pas envie que toutes mes difficultés soient associées au fait que je sois arrivée à 7-8 ans et puis que... enfin, les problèmes de français, si je fais des phrases qui ne sont pas construites correctement, on dise : « bon, bah, c'est parce que... », qu'on donne toujours comme [raison] que je suis étrangère, quoi.

Cette tension supplémentaire ressentie devant l'observation dont ils [elles] font l'objet de la part des EFT peut entraîner un risque de commettre davantage d'erreurs ou de se montrer moins à l'aise dans leurs activités d'enseignement, ce qui aura également un effet sur l'évaluation de leurs compétences en contexte de stage.

Nous avons constaté une incidence du poids des stéréotypes sur la perception de la confiance accordée par les EFT. Par ailleurs, le sentiment de légitimité à intervenir en tant qu'enseignant[e], même s'il est presque toujours associé à l'obtention du diplôme, s'en trouve également influencé. À ce sujet, nous avons pu noter un certain paradoxe dans les témoignages recueillis : d'une part, les FEIM revendiquent le fait d'obtenir le même diplôme que leurs collègues non issu[e]s de la migration et donc de pouvoir intervenir professionnellement auprès de tou[te]s les élèves, mais la légitimité perçue est parfois mitigée lorsqu'ils[elles] énoncent la perspective d'intervenir auprès d'élèves de la population majoritaire et de collaborer avec leur famille.

Si l'expression de stéréotypes agit de manière subtile, voire peut-être parfois inconsciente pour les EFT, sur les jugements portés envers les compétences des FEIM en contexte de stage, d'autres manifestations sont moins discrètes. Ainsi, certains témoignages font état de remarques déplacées ciblant clairement le [la] stagiaire issu[e] de la migration et non le [la] costagiaire non issu[e] de la migration. Salomé, qui est originaire du Chili et appartient à la deuxième génération de migrants, nous dit à ce propos :

On avait une [EFT], qu'on pensait raciste ... parce qu'en fait, elle avait fait plusieurs remarques assez déplacées. Et d'ailleurs, une remarque déplacée envers moi et pas mon collègue. Mon collègue, en fait, c'est lui qui l'a arrêtée et c'est encore des situations où je sais pas... enfin au niveau de l'autorité, vu que je me dis toujours : « c'est elle qui doit mettre la note », j'ai rien dit. Mais lui, il a eu plus de courage de dire les choses.

Cela nous amène à considérer également le nombre important de témoignages faisant état d'une minimisation des faits, d'une hésitation au moment de les qualifier ou d'une crainte de les signaler.

Des réactions discrètes aux jugements

Le statut de stagiaire peut amener les FEIM à ne pas réagir directement à certaines situations, par souci de préserver leur relation avec les EFT dans les établissements. La dimension relationnelle mentionnée pour son effet sur les réticences à évaluer de manière certificative de quasi-collègues (Zinguinian et André, 2017) joue également un rôle dans la limitation des réactions aux injustices vécues dans des situations moins formelles de certification. C'est également le statut d'autorité de l'EFT par rapport au [à la] stagiaire, incarné notamment par le pouvoir qu'il a de valider ou d'invalider le stage au travers de l'évaluation certificative, qui incite les FEIM à ne pas réagir.

C'est donc en quelque sorte la crainte d'une éventuelle sanction qui les empêche de signaler les discriminations perçues. À ce sujet, Amina, d'origine tunisienne et migrante de deuxième génération, évoque des situations problématiques en lien avec l'origine des élèves observées en stage et nous parle de sa frustration de ne pas oser les signaler : « Oui, alors, c'est injuste en plus, vu que c'est notre [EFT] et c'est lui qui nous

note, on ne peut pas se permettre de réagir comme on réagirait dans la rue, par exemple, si ça se passe. Donc, c'est très frustrant, c'est très frustrant».

Ersi, née en Suisse de parents originaires du Kosovo, exprime clairement cette posture et les conflits internes qu'elle peut susciter :

En plus, c'est tellement difficile pour nous en tant que stagiaires... on n'ose rien dire parce qu'on a surtout peur pour notre formation, que ça nous retombe derrière, qu'on soit peut-être péjorés au niveau de notre note de l'année. C'est vraiment difficile d'oser dire quoi que ce soit.

Et elle dit aussi conseiller cette posture à des collègues de formation :

Là, il n'y a pas longtemps, je discutais avec une copine, la semaine passée. Elle vient d'intégrer la HEP, elle a une [EFT], avec des remarques, c'est horrible. Moi, le conseil que je lui ai donné, c'est de se taire et de ne pas répondre, ne pas la rejoindre dans ses propos, mais de se taire. Et c'est fou, parce que c'est contre nos valeurs, mais en même temps, il y a des risques pour notre formation.

Nous constatons donc que, non seulement le statut de stagiaire incite à la prudence, mais que l'exposition à des manifestations de discrimination incite les FEIM à mettre en garde leurs collègues de manière préventive.

Discussion

Nos résultats montrent que certaines formes de discrimination qui caractérisent le jugement porté sur les élèves issu[e]s de la migration sont répliquées lorsqu'il s'agit d'évaluer les compétences de personnes en passe d'achever leur formation en enseignement au primaire. En dépit de leur connaissance du système éducatif et du fait qu'ils[elles] présentent des signes tangibles d'acculturation, les FEIM ne sont pas toujours considéré[e]s équitablement par rapport à leurs homologues issu[e]s de la population majoritaire. Leurs compétences en stages sont régulièrement considérées avec circonspection, en particulier dans le cadre des évaluations informelles, et ces manifestations de discrimination peuvent être imputées à leurs origines migratoires.

Lorsqu'il s'agit des FEIM, tout comme concernant les élèves issu[e]s de la migration, les EFT semblent ignorer ces phénomènes discriminatoires et manifestent parfois une confiance limitée dans les compétences professionnelles des FEIM du fait de leurs origines migratoires.

Nous constatons que les stéréotypes concernant les compétences supposées s'expriment parfois au travers de la surprise manifestée face à la réussite ou simplement par rapport au fait de vouloir se destiner à l'enseignement en étant issu de la migration. Les propos parfois tenus au sujet des élèves sont alors réfléchis sur les stagiaires. On n'est pas surpris que ce soit une stagiaire compétente, on est surpris que ce soit une stagiaire d'origine étrangère compétente.

Il est légitime de penser que les attitudes discriminantes de certains EFT impactent l'évaluation certificative à venir des compétences des FEIM concernés. Cela nous amène à considérer également le nombre important de témoignages faisant état d'une hésitation des FEIM au moment de les qualifier ou d'une crainte de les signaler. Les stagiaires éprouvent des difficultés à intervenir lorsqu'ils[elles] sont confronté[e]s à des manifestations de discrimination touchant les élèves issu[e]s de la migration. Ces mêmes difficultés se manifestent aussi lorsqu'ils[elles] sont eux[elles]-mêmes victimes de ces discriminations et que leurs compétences sont sous-évaluées du fait de leurs origines.

Cette difficulté des FEIM à réagir aux manifestations de discrimination se rapporte à leur statut de stagiaire. L'insertion professionnelle subjective des enseignant[e]s (Girinshuti, 2020 ; Mukamurera et al., 2008) trouve ses débuts à l'occasion des stages et ses impératifs en matière de nécessité de reconnaissance et d'appartenance poussent les futur[e]s enseignant[e]s à une certaine prudence. Dans le cas des FEIM, cette prudence peut aller jusqu'à l'adoption de stratégies d'invisibilité (Changkakoti et Broyon, 2013), dans certains contextes où ils [elles] se trouvent fortement minorisé[e]s. Le contexte socioculturel qui caractérise l'école et l'ouverture de l'équipe éducative à la diversité culturelle influencent donc les stratégies de ces personnes issues de la migration.

L'incapacité à manifester son désaccord dans ces situations peut, selon nous, amener à une minimisation des faits, de manière à atténuer le conflit interne né de la tension entre le vécu d'une situation de discrimination et l'impuissance ressentie. Les stagiaires émettent alors des doutes sur la réelle portée discriminatoire des paroles prononcées ou sur le fait d'avoir bien compris ce qui se passait. Cette relativisation des faits peut cependant contribuer à renforcer l'impunité des EFT ou à conforter leur

ignorance du caractère discriminatoire des jugements émis et le fait qu'ils reposent sur des préjugés problématiques.

Une autre explication de cette minimisation pourrait être liée à la crainte d'être soupçonné[e]s, du fait de leur propre vécu migratoire, de surinterpréter les faits observés. Cette éventualité mettrait en évidence leur appartenance à la migration, pas toujours pleinement assumée, comme nous l'avons vu, et pourrait contribuer à les disqualifier. Cette hypothèse s'apparente à la stratégie mentionnée par Broyon (2016) consistant à dissimuler leurs origines lorsque les enseignant[e]s sont soumis[e]s à certaines tensions liées au fait de se sentir obligé[e]s de défendre les élèves issu[e]s de la migration en salle des maîtres.

Conclusion

Nous avons recueilli des propos d'étudiant[e]s relatant l'exposition à des paroles ou à des actes discriminatoires de la part de leur EFT, et témoignant de la difficulté à réagir dans la situation et à signaler ce qu'ils[elles] avaient perçu. Ce silence participe à la banalisation et à l'absence de prise de conscience de la part des auteur[-trice]s de ces discriminations. Il se justifie cependant par la position délicate d'étudiant[e]s issu[e]s de la migration, face à des EFT, le plus souvent issu[e]s de la population majoritaire, expérimenté[e]s, qui procéderont à l'évaluation de leur stage, et qui, de ce fait, possèdent un statut d'autorité.

Nous constatons que l'accès à la profession enseignante est intimement lié à une acculturation sociale et professionnelle qui n'est pas exempte de défis, en particulier pour FEIM. Certaines manifestations de discrimination ayant marqué leur propre parcours scolaire se répètent dans le contexte de leurs stages. Ce vécu préalable et la prise de conscience, souvent a posteriori, des faits auxquels ils [elles] ont été exposé[e]s ont parfois contribué à développer un sentiment de légitimité en regard d'un choix professionnel particulier. Les expériences relatées montrent que cela ne leur épargne pas de revivre des situations d'inégalités ayant antérieurement marqué leur propre scolarité. Soit indirectement, parce qu'elles touchent les élèves qu'ils[elles] rencontrent dans le cadre des stages et qu'ils[elles] peinent à y réagir, soit directement lorsque leurs compétences sont remises en question ou que des difficultés rencontrées sont davantage relevées et mises en lien avec leurs origines migratoires sans chercher d'autres raisons.

Références bibliographiques

- Baeriswyl, F. (2015). Équité et discrimination lors de l'entrée dans le degré secondaire I : comparaison entre divers modèles de sélection. Dans A. Haenni Hoti (dir.), *Équité – discrimination et égalité des chances au sein du système éducatif : migration et origine sociale* (p. 72–81). Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://edudoc.ch/record/120064?ln=fr>
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325–347. <https://doi.org/10.2307/3319132>
- Changkakoti, N. et Broyon, M.-A. (2013). Enseignants venus d'ailleurs : tensions entre culture professionnelle et personnelle. Le cas de la Suisse romande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (63), 99–110. <https://doi.org/10.4000/ries.3491>
- Colliot-Thélène, C. (2014). *La sociologie de Max Weber* (Nouvelle édition). La Découverte. <https://doi.org/10.3917/dec.colli.2014.01>
- Coradi Vellacott, M. et Wolter, S. C. (2002). Origine sociale et égalité des chances (traduit de l'allemand). Dans U. Moser (dir.), *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000* (p. 88–109). Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/337847>
- Delévaux, O. (2024). *Parcours scolaire et biographique de futurs enseignants et d'enseignants novices de l'enseignement primaire issus de la migration : impacts sur l'accès au métier et sa pratique* [Thèse de doctorat, Université de Côte d'Azur]. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/7916>
- Delévaux, O. et Hascoët, M. (2022, 5-6 mai). *Statuts migratoires et insertions professionnelles différenciés : une recherche sur les enseignant-e-s novices en Suisse romande et au Tessin* [Communication]. 9^e colloque international en éducation, CRIFPE, Montréal, Canada. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5751>
- De Ketele, J.-M. (1993). L'évaluation conjuguée en paradigmes. *Revue française de pédagogie*, 103(1), 59–80. <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1298>

- De Rudder, V. (2000). Racisme adjectivé. Pluriel-recherches. Vocabulaire historique et critique des relations inter-ethniques, (6-7), 114–121.
- De Rudder, V., Poiret, C. et Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.derud.2000.01>
- Druez, E. (2016). Réussite, racisme et discrimination scolaires : l'expérience des diplômé·e·s d'origine subsaharienne en France. *Terrains et travaux*, 29(2), 21–41. <https://doi.org/10.3917/tt.029.0021>
- Dubet, F., Cousin, O., Macé, É. et Rui, S. (2013). *Pourquoi moi? L'expérience des discriminations*. Seuil.
- Dunberry, A. et Péchard, C. (2007). *L'évaluation de la formation dans l'entreprise : état de la question et perspectives* [Rapport]. UQAM/CIRDEP. <https://www.cirdef.uqam.ca/wp-content/uploads/2015/03/CIRDEF-PSRA-Dunberry-EvaluationEntrepriseLitt2007.pdf>
- Fischer, P., Gerhard Ortega, S. et Schubert, F. (2015). *Conditions d'études et de vie dans les hautes écoles suisses : rapport principal de l'enquête 2013 sur la situation sociale et économique des étudiant·e·s*. Office fédéral de la statistique. <https://edudoc.ch/record/116286?ln=fr>
- Girinshuti, C. (2017). Le choix du métier : typologie des trajectoires menant vers l'enseignement dans le canton de Vaud en Suisse. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (74), 79–88. <https://doi.org/10.4000/ries.5806>
- Girinshuti, C. (2020). *Devenir enseignant : carrières de vie et insertion professionnelle des enseignants diplômés en Suisse romande*. Alphil.
- Labryère, C. et Simon, V. (2014). L'alternance intégrative, de la théorie à la pratique. *Céreq, Bref*, (328). <https://www.cereq.fr/lalternance-integrative-de-la-theorie-la-pratique>
- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020a). La coévaluation de stage... source de préoccupations, de difficultés, voire de tensions pour le superviseur de HEP. *e-JIREF*, 6(3), 3–23. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/142>

- Maes, O., Van Nieuwenhoven, C. et Colognesi, S. (2020b). La dynamique de construction du jugement évaluatif du superviseur lors de l'évaluation de stages en enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 43(2), 522–547. <https://www.jstor.org/stable/26954697>
- Meyer, T. (2009). On ne prête qu'aux riches : l'inégalité des chances devant le système de formation en Suisse. Dans C. Suter, S. Perrenoud, R. Levy, U. Kuhn, D. Joye et P. Gazareth (dir.), *Rapport social 2008. La Suisse mesurée et comparée* (p. 60–81). Seismo.
- Moser, U. (2002). La diversité culturelle à l'école : un défi et une chance. Dans U. Moser (dir.), *Préparés pour la vie ? Les compétences de base des jeunes – Rapport national de l'enquête PISA 2000* (p. 110–131). Office fédéral de la statistique (OFS) et Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP). <https://www.bfs.admin.ch/asset/fr/337847>
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49–72). Presses de l'Université Laval.
- Ogay, T. (2011, mars). Réussir à l'école : le piège de l'égalité des chances. *Universitas*, 17–18. <https://folia.unifr.ch/unifr/documents/306287>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2021). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (5^e éd.). Armand Colin.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (p. 337–360). Presses de l'Université du Québec.
- Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, (177), 91–103. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37460/>
- Schurmans, M.-N. (2011). *Expliquer, interpréter, comprendre : le paysage épistémologique des sciences sociales* (2^e éd.). Université de Genève, FPSE.

- Steele, C. M. et Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.5.797>
- Tobola Couchepin, C. et Périsset, D. (2021). L'évaluation des compétences professionnelles sur le terrain : de la formation à la certification, une progressivité à interroger. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (27), 15–34. <https://folia.unifr.ch/global/documents/321583>
- Zinguinian, M. et André, B. (2017). Certifier les stagiaires : le « dur travail » voire le « sale boulot » du formateur en établissement scolaire. *Phronesis*, 6(4), 71–84. <https://doi.org/10.7202/1043982ar>
- Zinguinian, M. et André, B. (2021). L'impact d'un instrument d'évaluation sous forme d'échelles descriptives sur les évaluations formatives et certificatives de futurs enseignants du secondaire obligatoire en Suisse. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : Revue des HEP et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*, (27), 137–155. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4888>