

## Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse

Xavier Conus, Stéphanie Borruat, Tania Ogay and Loyse Ballif

Volume 9, Number 2, 2020

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1082532ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1082532ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Alterstice

ISSN

1923-919X (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Conus, X., Borruat, S., Ogay, T. & Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice*, 9(2), 105–118. <https://doi.org/10.7202/1082532ar>

Article abstract

Face à certaines inégalités scolaires persistantes, les interrogations quant au rôle de l'école dans la prise en compte de la diversité de ses publics sont plus que jamais d'actualité. Lors d'une recherche antérieure, nous avons exploré comment se construisait la relation école-familles dans un établissement du canton de Fribourg (Suisse) accueillant principalement des enfants de familles immigrantes et aux revenus modestes. Nous y avons relevé l'ethnocentrisme des acteurs scolaires comme un obstacle majeur dans la relation entre l'école et ces familles, souvent peu coutumières du monde scolaire. Les acteurs scolaires apparaissaient pris dans cet ethnocentrisme, situé à un niveau largement institutionnel. Ce résultat nous a menés à explorer comment l'ethnocentrisme peut imprégner le fonctionnement même de l'institution scolaire, notamment en nous intéressant aux cadres de l'institution scolaire, aux acteurs qui lui donnent son orientation. Cet article vise à 1) établir un portrait des cadres de l'école fribourgeoise quant à leurs trajectoires personnelle, professionnelle et de formation ainsi qu'à leur rapport à la diversité culturelle à l'école et 2) repérer dans ce portrait d'éventuels éléments susceptibles de favoriser l'ethnocentrisme institutionnel. L'enquête s'est faite par questionnaire en ligne. Il ressort des résultats que la majorité des 152 cadres interrogés cumulent le fait d'être d'anciens élèves et des enseignants de l'école fribourgeoise. D'autres éléments participent à une homogénéité marquée des trajectoires des cadres interrogés, comme un vécu généralement positif de leur propre scolarité, le fait d'avoir plus souvent qu'à l'accoutumée un proche enseignant ou de n'avoir vécu aucune expérience scolaire ou professionnelle dans un autre contexte. Nous discutons comment le cadre-type de l'école fribourgeoise apparaît ainsi comme un « produit » de cette école, envers laquelle il entretient un rapport dès le départ positif, relativement exclusif et empreint d'une forme d'endogamie, ce qui est susceptible de favoriser l'ethnocentrisme institutionnel.

© Xavier Conus, Stéphanie Borruat, Tania Ogay et Loyse Ballif, 2020



This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

<https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/>



ARTICLE HORS THÈME

## ***Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse***

Xavier Conus<sup>1</sup>, Stéphanie Borruat<sup>1</sup>, Tania Ogay<sup>1</sup> et Loyse Ballif<sup>2</sup>

---

### **Résumé**

Face à certaines inégalités scolaires persistantes, les interrogations quant au rôle de l'école dans la prise en compte de la diversité de ses publics sont plus que jamais d'actualité. Lors d'une recherche antérieure, nous avons exploré comment se construisait la relation école-familles dans un établissement du canton de Fribourg (Suisse) accueillant principalement des enfants de familles immigrantes et aux revenus modestes. Nous y avons relevé l'ethnocentrisme des acteurs scolaires comme un obstacle majeur dans la relation entre l'école et ces familles, souvent peu coutumières du monde scolaire. Les acteurs scolaires apparaissaient pris dans cet ethnocentrisme, situé à un niveau largement institutionnel. Ce résultat nous a menés à explorer comment l'ethnocentrisme peut imprégner le fonctionnement même de l'institution scolaire, notamment en nous intéressant aux cadres de l'institution scolaire, aux acteurs qui lui donnent son orientation. Cet article vise à 1) établir un portrait des cadres de l'école fribourgeoise quant à leurs trajectoires personnelle, professionnelle et de formation ainsi qu'à leur rapport à la diversité culturelle à l'école et 2) repérer dans ce portrait d'éventuels éléments susceptibles de favoriser l'ethnocentrisme institutionnel. L'enquête s'est faite par questionnaire en ligne. Il ressort des résultats que la majorité des 152 cadres interrogés cumulent le fait d'être d'anciens élèves et des enseignants de l'école fribourgeoise. D'autres éléments participent à une homogénéité marquée des trajectoires des cadres interrogés, comme un vécu généralement positif de leur propre scolarité, le fait d'avoir plus souvent qu'à l'accoutumée un proche enseignant ou de n'avoir vécu aucune expérience scolaire ou professionnelle dans un autre contexte. Nous discutons comment le cadre-type de l'école fribourgeoise apparaît ainsi comme un « produit » de cette école, envers laquelle il entretient un rapport dès le départ positif, relativement exclusif et empreint d'une forme d'endogamie, ce qui est susceptible de favoriser l'ethnocentrisme institutionnel.

---

### **Rattachement des auteurs**

<sup>1</sup> Université de Fribourg, Fribourg, Suisse, <sup>2</sup> Haute École Pédagogique du canton de Fribourg, Fribourg, Suisse

### **Correspondance**

xavier.conus@unifr.ch

### **Mots clés**

administration scolaire, diversité culturelle, ethnocentrisme institutionnel, endogamie

### **Pour citer cet article**

Conus, X. Borruat, S., Ogay, T. et Ballif, L. (2020). Qui fait l'école ? L'ouverture de l'institution scolaire à la diversité à l'épreuve de l'homogénéité de ses cadres. Enquête dans une administration scolaire en Suisse. *Alterstice*, 9(2), 105-118.

## Introduction

Les interrogations face à la persistance d'une réussite scolaire plus faible chez certains groupes d'élèves issus de la migration ou de milieux socioéconomiquement défavorisés – dont témoignent les résultats des différentes enquêtes PISA (OCDE, 2019) – ne sont pas nouvelles. Dans un premier temps, la recherche s'est efforcée de comprendre cette inégale réussite en se focalisant sur les caractéristiques des élèves et de leurs familles. Dans une mesure moindre, le rapport de l'école et de ses acteurs à la question de la diversité ethno-socio-culturelle a progressivement été investigué également. Un certain nombre de travaux se sont notamment interrogés sur le profil du corps enseignant et son influence sur l'ouverture de l'école à la diversité de ses élèves (par exemple Charles et Legendre, 2006 ; Gérin-Lajoie et Demers, 2003 ; Ryan, Pollock et Antonelli, 2009 ; Stadler, 2001 ; Villegas et Lucas, 2004). Par contre, même si quelques travaux ont traité du rapport à la diversité de cadres scolaires<sup>1</sup> (Khalifa, Gooden et Davis, 2016 ; Larochelle-Audet, Magnan, Potvin et Doré, 2018 ; Magnan, Gosselin-Gagné, Charrette et Larochelle-Audet, 2018 ; Norberg, 2017), le profil de ces cadres, qui pourtant contribuent largement à orienter l'institution scolaire, n'a que peu été exploré.

L'enquête DICASCO, dont cet article présente les principaux résultats, ambitionne de participer à affiner les connaissances sur le profil des cadres scolaires et sur son lien possible avec le rapport de l'école à la diversité de ses élèves. Pour cela, elle propose un portrait des cadres de l'école du canton de Fribourg en Suisse quant à leurs trajectoires personnelle, professionnelle et de formation, ainsi qu'en ce qui concerne leur rapport à la question de la diversité culturelle à l'école. Les résultats indiquent une homogénéité relativement marquée de profils et de trajectoires, articulée autour de deux tendances : 1) une proximité et une familiarité de longue durée des cadres avec le monde scolaire et 2) une forme d'endogamie du système scolaire concerné, les cadres y ayant largement construit leur parcours.

## Contexte théorique

### *Représentativité du personnel scolaire vis-à-vis de la diversité des élèves*

Désireuses d'interroger la représentativité du personnel scolaire vis-à-vis de la diversité des élèves, de nombreuses études se sont intéressées au profil des enseignants. Ces travaux arrivent à un constat partagé : que ce soit en Europe ou en Amérique du Nord, il existe un décalage prononcé entre la diversité, notamment ethnoculturelle – c'est sous cet aspect qu'elle a été avant tout explorée –, constatée au niveau de la population scolaire et celle observée parmi le personnel enseignant (Charles et Legendre, 2006 ; Gérin-Lajoie et Demers, 2003 ; Ryan *et al.*, 2009 ; Villegas et Lucas, 2004). La Suisse n'a pas échappé à ce constat (Stadler, 2001). Il a conduit à l'émergence d'un appel institutionnel à promouvoir la diversité ethnoculturelle du corps enseignant (COHEP, 2007) et à une volonté de repenser la procédure de sélection et de formation dans ce sens (Oester, Fiechter et Kappus, 2005). Un appel dont les résultats se mettent en place très progressivement : en 2017-2018, les instituts suisses de formation des enseignants accueillent 9,8 % d'étudiants de nationalité étrangère<sup>2</sup> (contre 8,3 % en 2010-2011), dont 4,9 % ayant vécu leur scolarité à l'étranger (4,6 % en 2010-2011) (Office fédéral de la statistique [OFS], 2018a). En comparaison, lors de l'année scolaire 2016-2017, le taux d'élèves de nationalité étrangère à l'école obligatoire se montait à 23 % dans le canton de Fribourg (et à 27 % pour l'ensemble de la Suisse), tandis que seuls 3,8 % des enseignants fribourgeois étaient de nationalité étrangère (OFS, 2018b). La faible représentativité du personnel enseignant vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle des élèves demeure donc (Edelmann, Bischoff, Beck et Meier, 2015).

<sup>1</sup> Par cadres, nous entendons l'ensemble des acteurs scolaires qui orientent les pratiques mises en œuvre sur le terrain en occupant soit une fonction hiérarchique vis-à-vis des enseignants, soit une fonction située directement dans l'administration scolaire. Dans le contexte de notre enquête, il s'agit des cadres supérieurs de la direction scolaire cantonale, des responsables et directeurs d'établissement et adjoints, des inspecteurs scolaires et conseillers pédagogiques, ainsi que des collaborateurs directement rattachés à la direction cantonale. Nous n'incluons pas le niveau politique.

<sup>2</sup> Pour les enseignants comme pour les élèves, les statistiques de l'OFS ne recensent que la nationalité et ne donnent pas d'indication sur le lieu de naissance. La catégorie « de nationalité étrangère » inclut une part non négligeable d'étrangers de deuxième génération, la Suisse ne pratiquant aucun droit du sol.

### *Le profil des cadres : tache aveugle dans un contexte scolaire ethnocentrique*

La question de la représentativité du personnel scolaire vis-à-vis de la population des élèves, et celle plus largement du rapport de l'école à la diversité de ses publics, ne s'arrêtent pas aux seuls enseignants (voir par exemple le travail mené par Larochelle-Audet et ses collaborateurs [2018] sur les directions d'établissements au Québec). Pourtant, à notre connaissance, le profil des cadres de l'institution scolaire n'a quasiment pas été exploré. Or les résultats de notre précédent projet de recherche, dans lequel nous avons exploré dans un établissement scolaire fribourgeois – situé dans un contexte de forte diversité culturelle – la construction de la relation entre l'école et les familles dans ses premiers moments, nous ont justement amenés à nous interroger sur le rôle des cadres dans le rapport qu'entretient l'institution scolaire avec les familles.

En cohérence avec un constat relevé ailleurs (Asdih, 2012 ; Baquedano-Lopez, Alexander et Hernandez, 2013 ; Thin, 2009), nous avons identifié la force de la norme scolaire et, sous-jacent, un ethnocentrisme imprégnant les pratiques des acteurs scolaires, comme un obstacle majeur à l'ouverture de l'école à la diversité des élèves et de leurs familles (Conus, 2017 ; Ogay, 2017). L'ethnocentrisme, une attitude que les psychologues sociaux Bizumic et Duckitt (2012) qualifient de narcissisme de groupe, nous amène à voir le monde à travers le cadre de référence de notre propre groupe d'appartenance, vu comme le seul valable et légitime. C'est au travers de ce cadre de référence que nous percevons et évaluons le comportement d'autrui, sans prendre en compte son cadre de référence, voire sans même imaginer qu'il puisse en avoir un qui soit différent du nôtre. Se défaire de ce biais de perception nécessite un processus de décentration afin, comme le formule Bennett (1993) dans son modèle de développement de la sensibilité interculturelle, de passer d'une position ethnocentrée à une position ethnorelative. Aux yeux de Weinstein, Tomlinson-Clarke et Curran (2004), cette décentration est la première composante d'une gestion scolaire culturellement sensible.

Les enseignants que nous avons observé dans notre précédente recherche nous étaient apparus comme pris dans un ethnocentrisme qui les dépassait en tant qu'individus : l'ethnocentrisme de l'école en tant qu'institution. En effet, comme toute institution créée par une société pour assurer son fonctionnement, l'école est un produit de culture (Bruner, 1996). Si l'on y ajoute sa mission fondamentale de transmission de la norme sociale, on comprend que l'école tende à être « naturellement » empreinte d'un ethnocentrisme institutionnel, rejaillissant sur ses acteurs (Asdih, 2012), eux-mêmes plus ou moins ethnocentriques comme individus.

### *L'enquête DICASCO : un double objectif*

À partir de là, une volonté de nous interroger sur ce qui pourrait être entrepris pour renforcer la capacité de l'école fribourgeoise à accueillir la diversité de ses élèves et de leurs familles nous a menés à nous demander comment l'ethnocentrisme peut, et sous quels aspects, imprégner l'ensemble de l'institution scolaire, depuis les instances qui en orientent le fonctionnement. Première étape dans ce sens, l'enquête DICASCO (Enquête sur la diversité des profils des cadres de l'institution scolaire fribourgeoise) dont nous présentons ici les résultats, menée au moyen d'un questionnaire en ligne, visait : 1) à établir un portrait des cadres de l'école fribourgeoise quant à la relative diversité de leurs trajectoires personnelle, professionnelle et de formation, ainsi qu'en ce qui concerne leur rapport à la question de la diversité culturelle à l'école et 2) à repérer dans le profil de ces cadres d'éventuels éléments qui nous paraîtraient pouvoir participer à l'ethnocentrisme institutionnel évoqué.

### **Méthodologie**

À l'image de l'ensemble des cantons dans le système fédéral suisse, le canton de Fribourg dispose de son propre système scolaire. Il a en outre la spécificité d'être un canton bilingue, composé de cinq districts à majorité francophone (dont celui englobant la ville de Fribourg) et deux à majorité germanophone. Avec l'accord des autorités scolaires du canton, nous avons transmis un questionnaire en ligne aux cadres des trois services de l'école obligatoire fribourgeoise : le service de l'enseignement obligatoire de langue française (SENOF), son pendant germanophone *das Amt für den deutschsprachigen obligatorischen Unterricht* (DOA), et le service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide (SESAM). L'invitation à répondre au questionnaire a été adressée aux cadres supérieurs, aux responsables d'établissement du primaire et à leurs adjoints (l'école primaire accueille les élèves de 4 à 12 ans), aux directeurs d'établissement du secondaire I et à leurs adjoints (le secondaire I accueille les élèves de 12 à 15 ans), aux

inspecteurs scolaires et aux conseillers pédagogiques, ainsi qu'aux collaborateurs pédagogiques, scientifiques et spécialisés directement rattachés à l'administration scolaire. Le questionnaire a été transmis par l'administration scolaire aux adresses courriel utilisées par les cadres répertoriés. À la suite de cet envoi, 152 personnes ont rempli le questionnaire.

Constitué de 41 questions, le questionnaire se découpait en quatre parties : 1) histoire personnelle et familiale, 2) trajectoire de formation, 3) trajectoire professionnelle et 4) rapport à la question de la diversité culturelle à l'école. Il combinait des questions qualitatives ouvertes – qui visaient à détailler le parcours de formation et l'expérience professionnelle préalables du répondant –, des questions à choix limités et des questions sous forme d'échelle de Likert. Les résultats présentés se basent sur des analyses statistiques descriptives et inférentielles. Pour les questions qualitatives ouvertes, un premier travail d'analyse a été réalisé afin de catégoriser les réponses en vue de les traiter de manière quantitative. L'analyse s'est faite en respectant les règles éthiques, notamment dans la garantie de confidentialité et d'anonymat des participants. Seule l'équipe de recherche a eu accès aux réponses. Un retour des résultats sur le terrain a été assuré auprès des chefs de services.

## Résultats

Avant d'aller plus avant dans la présentation des résultats, nous précisons qu'aucune question n'était obligatoire. L'écart apparaissant parfois entre le nombre des réponses à une question et le nombre total de participants (N = 152) relève de ces non-réponses.

### *Caractéristiques des répondants*

Parmi les 150 participants ayant indiqué leur service d'appartenance, 114 sont rattachés au SENOF, 27 au DOA et 11 au SESAM (2 participants sont rattachés à 2 services). L'échantillon est constitué de 58 responsables d'établissement primaire ou adjoints, 47 directeurs d'établissement du secondaire I ou adjoints, 12 inspecteurs et conseillers pédagogiques, 21 collaborateurs pédagogiques, scientifiques et spécialisés, 5 cadres supérieurs et 9 cadres autres ou sans précision. L'âge moyen est de 47,4 ans, avec une ancienneté moyenne dans la fonction de 9,6 ans. Nous dénombrons 46 % de femmes et 54 % d'hommes. Relativement à la représentativité des acteurs scolaires vis-à-vis de la diversité ethnoculturelle des élèves, nous relevons que 143 répondants ont la nationalité suisse (96 %), 5 sont binationaux (3,3 %) et 1 seul est de nationalité étrangère (0,7 %) ; 5 répondants (3,3 %) indiquent avoir vécu une migration vers la Suisse, 17 (11,2 %) venir d'une famille ayant connu une migration au niveau des deux générations précédentes. S'il était attendu que la diversité ethnoculturelle des cadres de l'école fribourgeoise ne reflète pas celle des élèves, on peut ainsi constater qu'elle apparaît plus faible encore que celle du personnel enseignant.

### *Trajectoire de formation et professionnelle*

#### *Contexte de scolarité obligatoire et post-obligatoire*

Les cadres enquêtés sont à une majorité de 89 % (n = 136) eux-mêmes issus de l'école obligatoire fribourgeoise. Seuls 11 % des cadres (n = 16) ont achevé leur scolarité obligatoire ailleurs (15 dans un autre canton et 1 dans un autre pays). Concernant le contexte de formation post-obligatoire (secondaire II et tertiaire), 91 % des répondants (n = 139) sont issus partiellement ou totalement du système fribourgeois. Seuls 9 % (n = 13) ont suivi leur formation post-obligatoire entièrement dans un ou plusieurs autres cantons, et aucun ne l'a réalisée entièrement dans un autre pays. Relativement au contexte de scolarité obligatoire, on constate toutefois que les trajectoires du post-obligatoire sont légèrement plus variées, car 32 des 139 cadres ayant fréquenté le post-obligatoire fribourgeois ont également suivi une partie de leur formation post-obligatoire dans un autre contexte (31 dans un ou plusieurs autres cantons et 1 dans un autre pays). Malgré tout, le cadre-type de l'école obligatoire fribourgeoise apparaît globalement largement comme un « produit » de cette même école, et plus largement du système de formation fribourgeois.

#### *Vécu de sa scolarité obligatoire*

Nous relevons que 40 % des répondants (n = 60) indiquent avoir vécu leur scolarité obligatoire avec une facilité importante, 55 % (n = 84) avec une facilité relative, 5 % seulement (n = 8) avec une difficulté relative, et aucun avec

une difficulté importante. En outre, l'école obligatoire a représenté un contexte considéré comme très familier par 40 % des répondants (n = 60), plutôt familier par 59 % (n = 88), plutôt étranger par à peine plus de 1 % (n = 2) et très étranger par aucun des répondants. Globalement, l'immense majorité des cadres enquêtés (95 %) a ainsi vécu sa propre scolarité sur le registre à la fois d'une certaine facilité et d'une certaine familiarité. Nous pouvons supposer par-là que leur trajectoire scolaire a dû généralement correspondre à un profil d'élève considéré « ordinaire », voire « idéal ».

### *Profil de formation*

Le taux de répondants ayant un diplôme d'enseignant est sans surprise élevé (94 % ; n = 143). Les rares cadres sans formation d'enseignant disposent d'une autre formation de type tertiaire, que ce soit en sciences de l'éducation, pédagogie spécialisée, psychologie, logopédie, administration publique, économie ou autre. Ils se trouvent principalement au SESAM, du fait de la mission particulière de ce dernier comme service responsable de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide. Du côté du SENOF et du DOA, disposer d'un diplôme d'enseignant s'avère par contre une caractéristique largement partagée. Parmi les 143 cadres qui ont une formation d'enseignants, 97 indiquent avoir suivi d'autres formations. Notamment, 46 cadres (30 % de l'échantillon total) évoquent la formation en administration et gestion d'institutions de formation développée au niveau de la Suisse romande – la partie francophone du pays (FORDIF, 2018) –, 12 (8 %) une des formations en direction d'établissement dispensées en Suisse alémanique – la partie germanophone du pays –, et 13 (9 %) diverses formations postgrade dans le champ de l'administration scolaire.

### *Pratique enseignante*

Parmi les 143 cadres ayant une formation d'enseignants, 21 n'ont jamais exercé. Inversement, 122 répondants (80 % de l'échantillon total) ont enseigné ou enseignent encore dans le cadre de leur fonction, avec une expérience moyenne de 20,5 ans. Parmi eux, 108 ont enseigné uniquement dans le cadre de l'école fribourgeoise, 11 ont enseigné à l'école fribourgeoise ainsi que dans un autre contexte scolaire (9 dans un autre canton, 2 à l'étranger à l'occasion d'un échange) et 3 uniquement dans un autre canton. En résumé, nous pouvons dire que 80 % des répondants disposent d'une pratique enseignante actuelle ou passée, 78,3 % totalement ou partiellement dans le cadre de l'école fribourgeoise. Au final, cela signifie que 72 % des cadres enquêtés (n = 109) cumulent le fait de s'être construits à la fois en tant qu'élèves de l'école obligatoire puis du post-obligatoire fribourgeois, puis en tant qu'enseignants de l'école fribourgeoise. En laissant de côté le contexte de formation post-obligatoire, ce sont 74 % (n = 112) des cadres enquêtés qui cumulent le fait d'avoir suivi leur scolarité obligatoire dans le canton de Fribourg, puis d'avoir été enseignants de cette même école obligatoire fribourgeoise.

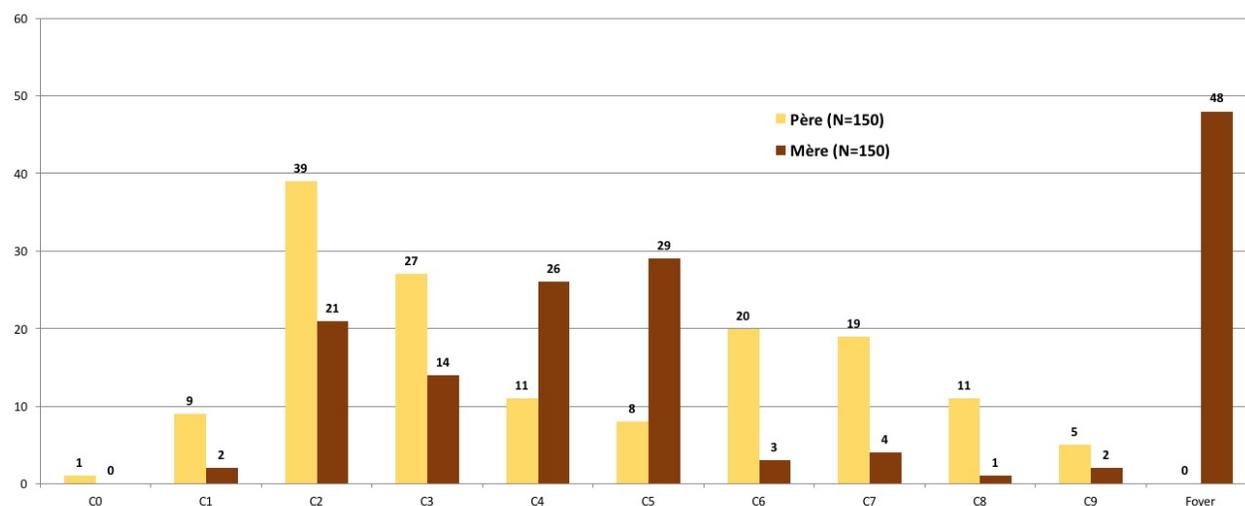
Au terme de cette partie, nous relevons ainsi que le parcours de formation et la trajectoire professionnelle des cadres enquêtés témoignent d'une homogénéité relativement marquée : la majorité d'entre eux sont issus du système scolaire fribourgeois, où ils ont vécu leur scolarité de manière positive, puis ils ont enseigné dans ce même système scolaire fribourgeois.

### *Inscription dans la trajectoire familiale*

#### *Profession et niveau de diplomation des parents*

Pour saisir la relative diversité des profils des répondants, nous nous sommes également intéressés à leur milieu d'origine, notamment à la profession exercée par leurs parents, en nous basant sur les catégories professionnelles de la Classification internationale type des professions (CITP-08) de l'Organisation internationale du travail (OIT, 2017). À l'exception du niveau 0 et d'une catégorie de parents au foyer que nous avons ajoutée, ces niveaux s'inscrivent dans une structure hiérarchique permettant d'analyser la structure sociale d'une population, même si cette hiérarchie demeure discutable.

Figure 1. Catégories de professions des parents



C0 : Professions militaires

C1 : Dirigeants et cadres supérieurs

C2 : Professions intellectuelles et scientifiques

C3 : Professions intermédiaires

C4 : Employés de type administratif

C5 : Personnel des services et de la vente

C6 : Professions de l'agriculture et de la pêche

C7 : Artisans et ouvriers des métiers artisanaux

C8 : Conducteurs machines / ouvriers assemblage

C9 : Ouvriers et employés non qualifiés

Foyer : Parents au foyer

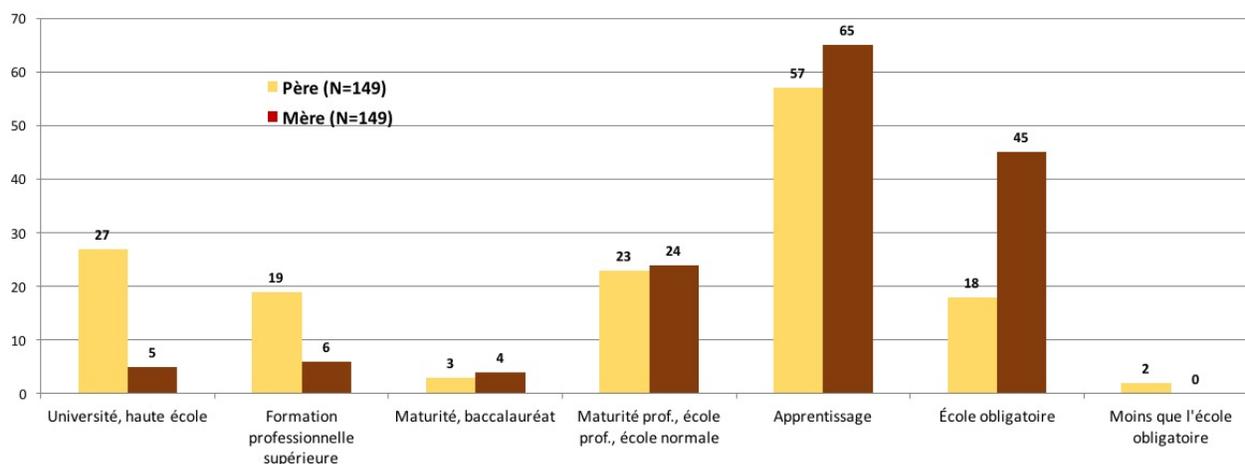
Tout en constatant une importante hétérogénéité au niveau de la profession du père, nous y relevons une part marquée de professions intellectuelles et scientifiques ( $n = 39$  ; 26 %), de professions intermédiaires ( $n = 27$  ; 18 %) et d'agriculteurs ( $n = 20$  ; 13,3 %). Ce dernier chiffre est à situer dans le contexte du canton de Fribourg, longtemps largement rural. La profession des mères est davantage homogène. Si l'on excepte la part importante de mères au foyer (32 % du total des mères), la profession exercée par les mères actives s'inscrit majoritairement (90 sur 102, soit 88,2 % des mères professionnellement actives) dans quatre catégories, celles des professions intellectuelles et scientifiques, des professions intermédiaires, des emplois de type administratif et du personnel des services et de la vente.

Il y a une tendance nette de la part des cadres de l'école fribourgeoise à appartenir à une catégorie professionnelle supérieure à celle de leurs parents. En effet, les fonctions de collaborateur pédagogique, scientifique ou spécialisé entrent dans la catégorie des professions intellectuelles et scientifiques (14 % des cadres enquêtés), tandis que les autres fonctions entrent dans la catégorie des dirigeants et cadres supérieurs (86 % des cadres enquêtés). Or une majorité de 67 % des pères des répondants ( $n = 101$ ) exerçaient des professions des catégories de niveau inférieur à celle des professions intellectuelles et scientifiques, 26 % ( $n = 39$ ) exerçaient une profession entrant dans cette catégorie des professions intellectuelles et scientifiques et 6 % ( $n = 9$ ) exerçaient une profession entrant dans la catégorie cadres et dirigeants. Du côté des mères, une majorité de 77 % ( $n = 79$ ) des 102 mères actives professionnellement exerçaient des professions des catégories inférieures aux professions intellectuelles et scientifiques, 21 % ( $n = 21$ ) entraient dans la catégorie des professions intellectuelles et scientifiques et 2 % ( $n = 2$ ) appartenaient à la catégorie des cadres et dirigeants.

À cette élévation du niveau socio-professionnel correspond une élévation du niveau de diplomation des répondants vis-à-vis de leurs parents. Le niveau de diplomation des parents se limite en effet pour une part importante d'entre

eux (187 parents sur 298, soit 63 %) au secondaire II professionnel (apprentissage), voire au secondaire I (école obligatoire), alors que la formation d'enseignant suivie par la majorité des cadres enquêtés est de niveau tertiaire<sup>3</sup>.

**Figure 2. Niveau de diplomanation des parents**



Signalons à ce propos que le fait qu'une part importante des cadres aient connu une trajectoire sociale ascendante vis-à-vis de celle de leurs parents ne signifie pas forcément une plus grande sensibilité de leur part envers les individus qui se trouvent « au bas de l'échelle ». Bourdieu et Passeron (1970) soulignaient déjà que les individus dont la situation doit le plus à leur parcours et à leur réussite scolaire sont souvent les plus susceptibles d'adhérer à la croyance en une logique méritocratique. Un sentiment de réussite personnelle peut alimenter le sentiment que si l'on a pu soi-même s'élever dans la hiérarchie, l'autre, s'il en a la volonté, peut – voire doit – le faire également, avec pour corollaire une cécité envers les obstacles que cet autre pourrait rencontrer (voir notamment Crahay, 2000 ; Tenret, 2011).

#### *Proches actifs dans le domaine scolaire*

En observant la profession des parents de manière détaillée, nous relevons que 22,7 % des répondants (n = 34) ont au moins un parent enseignant (pour 6, c'est le cas de leurs deux parents). Si l'on met ce chiffre en regard du fait que les enseignants constituent moins de 3 % des personnes actives du canton de Fribourg, nous constatons que la profession enseignante au niveau de la génération précédente se trouve clairement surreprésentée dans notre échantillon. Cela n'est pas anodin pour comprendre le rapport des répondants à l'école et le vécu positif de leur propre scolarité. La recherche montre un clair avantage scolaire pour les enfants d'enseignants, en termes de réussite comme de vécu, y compris vis-à-vis des enfants de parents disposant d'un niveau de formation ou d'un statut socio-professionnel élevés (Da-Costa Lasne, 2012 ; Letrait et Salane, 2015 ; Van Zanten, 2009). Si l'on élargit la focale au nombre de proches actifs dans le domaine scolaire au niveau des parents, couple, fratrie et enfants des répondants, 32 % des répondants (n = 48) ont un proche qui travaille ou travaillait dans le domaine scolaire, 38 % (n = 57) en ont plusieurs, et seuls 30 % (n = 45) n'en ont aucun. Ces chiffres renforcent le constat d'une surreprésentation d'enseignants et d'autres professionnels du monde scolaire parmi les proches des répondants. Conjointement avec le fait qu'une majorité des cadres est issue du système scolaire local, cette surreprésentation participe à une forme d'endogamie de l'administration scolaire fribourgeoise.

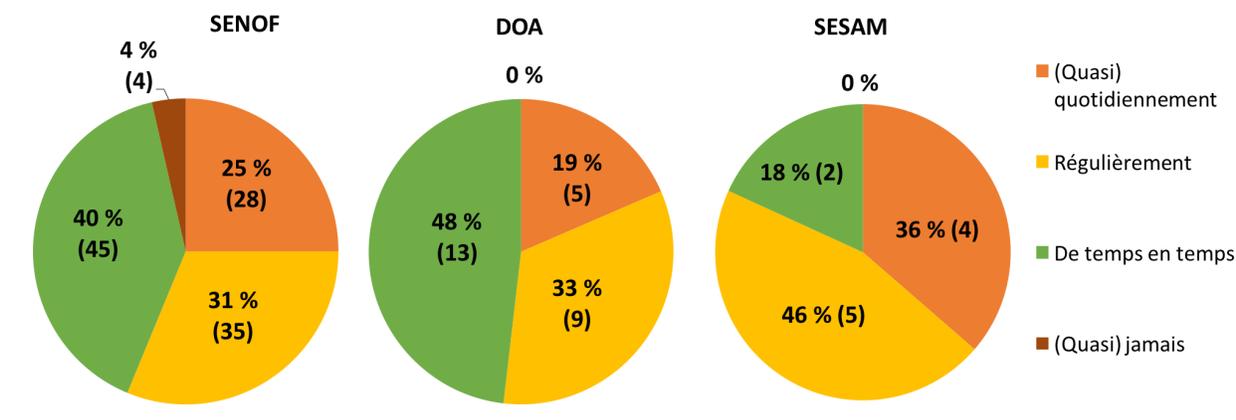
#### *Rapport à la question de la diversité culturelle à l'école*

<sup>3</sup> Précisons que cette formation est de niveau tertiaire en Suisse depuis les années 2000 et l'instauration des Hautes écoles pédagogiques. Auparavant, elle était dispensée par l'École normale et entrainait dans le secondaire II général.

### Enjeu dans sa pratique professionnelle

Lorsque l'on interroge les cadres sur la fréquence à laquelle ils estiment avoir à composer avec la question de la diversité culturelle à l'école dans leur pratique professionnelle actuelle, 38 (25 %) répondent quotidiennement ou quasiment quotidiennement, 49 (33 %) régulièrement, 59 (39 %) de temps en temps, et seuls 4 répondants (3 %) jamais ou quasiment jamais. Ce sont les répondants du SESAM, le service de l'enseignement spécialisé et des mesures d'aide, qui estiment avoir à composer le plus fréquemment avec la question de la diversité culturelle à l'école : 82 % estiment avoir à le faire soit régulièrement, soit (quasiment) quotidiennement. Du côté des deux autres services, c'est un peu plus de la moitié des cadres (56 % au SENOF et 52 % au DOA) qui se trouvent dans ce cas.

**Figure 3. Fréquence par service à devoir composer avec la diversité culturelle à l'école**



Derrière cette différence, on peut s'interroger sur la persistance d'une tendance à davantage percevoir l'enjeu de la diversité à l'école lorsque celle-ci est directement apparente, comme cela peut être le cas dans les situations rencontrées dans le champ des mesures d'aide et de l'enseignement spécialisé assuré par le SESAM. Mais on peut aussi se demander si certains élèves identifiés sous l'angle de la diversité – à commencer par les élèves issus de la migration – ne se retrouvent pas plus souvent concernés par de telles mesures (voir par exemple à ce propos le travail de Bauer, 2018).

En considérant notre variable au départ ordinale comme quantitative (échelle de 1 à 4) et en nous centrant sur les services du SENOF et du DOA, nous nous sommes demandé si la fréquence à devoir composer avec la question de la diversité culturelle à l'école différait entre 1) responsables d'établissements du primaire et adjoints ( $n = 57$ ), 2) directeurs d'établissement du secondaire I et adjoints ( $n = 47$ ) et 3) cadres autres de l'école obligatoire ( $n = 34$ ). Nous supposions que les responsables et directeurs d'établissement, par le fait d'être les plus directement impliqués au contact des élèves et de leurs familles, estimeraient avoir plus fréquemment à composer avec cette question que les autres cadres. Les résultats infirment cette hypothèse. L'analyse de variance est certes significative ( $p < 0,05$ ), mais ce qu'elle montre est que les responsables d'établissement du primaire estiment avoir significativement moins fréquemment à composer avec la question de la diversité culturelle à l'école (moyenne [ $M$ ] = 2,60, écart-type [ $\sigma$ ] = 0,82) que les directions d'établissement du secondaire I ( $M = 2,98$  ;  $\sigma = 0,91$ ). Dans une position intermédiaire, les autres cadres de l'école obligatoire ( $M = 2,73$  ;  $\sigma = 0,76$ ) ne se distinguent significativement d'aucun des deux autres groupes.

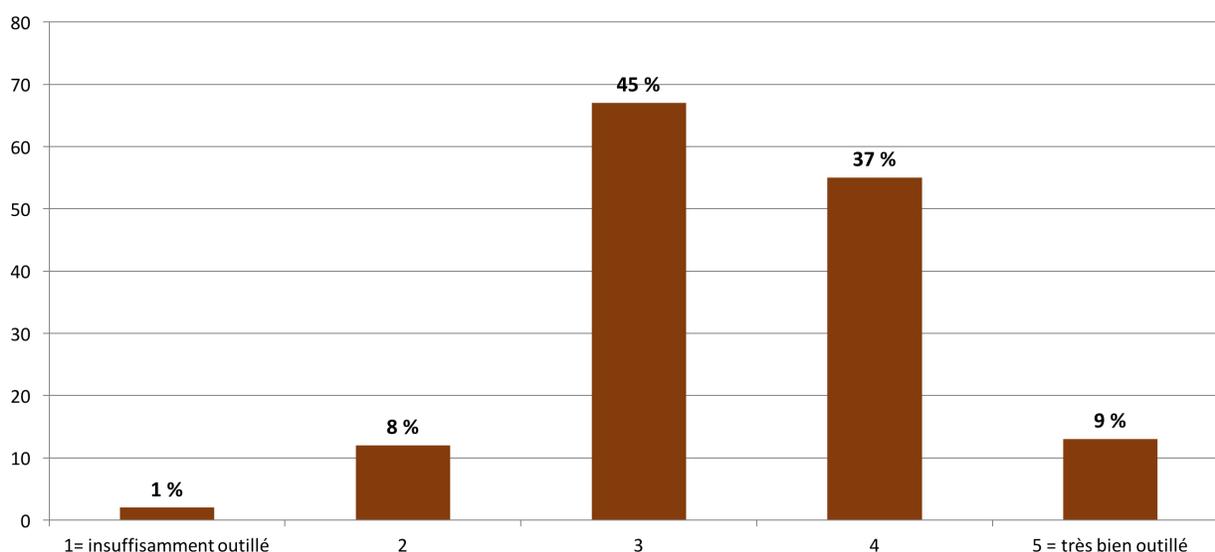
Le fait que les responsables d'établissement du primaire considèrent avoir moins fréquemment à composer avec l'enjeu de la diversité culturelle à l'école que les directions du secondaire I nous a surpris. Une hypothèse que nous émettons est que le sentiment d'être davantage confronté à la question de la diversité culturelle au secondaire I tiendrait au fait que cette diversité y apparaît davantage comme un enjeu, voire un problème, qu'au primaire. Comme le montre notamment Bonnery (2007), les enjeux didactiques et les dispositifs pédagogiques tendent à exiger davantage de conformité de la part des élèves à mesure de l'avancée dans les degrés scolaires. Une seconde

hypothèse est que l'organisation même du système scolaire fribourgeois au secondaire I, caractérisé par des filières, implique un travail de répartition des élèves qui pourrait rendre l'enjeu de diversité culturelle plus saillant. Il a été montré que la tolérance aux différences tend à être inversement proportionnelle au caractère homogène du milieu dans lequel on se situe (Thouroude, 1997). Or le système par filières engendre des contextes davantage homogènes qu'à l'école primaire. Cette double hypothèse demeure évidemment à creuser.

### *Sentiment de compétence et formation(s)*

Les répondants étaient également invités à indiquer leur sentiment d'être outillés ou non pour composer avec la diversité culturelle à l'école. Sur une échelle de 1 (= insuffisamment outillé) à 5 (= très bien outillé), la majorité des répondants (82 %) s'estime entre moyennement et plutôt outillée, avec un score moyen de  $M = 3,44$  ( $\sigma = 0,82$ ). Nous n'observons pas de différences significatives entre les services.

**Figure 4. Répartition du sentiment d'être outillé vis-à-vis de la diversité culturelle à l'école**



Lorsqu'on les interroge sur leur formation, seuls 27 % des répondants ( $n = 40$ ) indiquent avoir suivi une formation sur la question de la diversité culturelle à l'école. Les formations évoquées sont diverses : cours sur la diversité culturelle et l'interculturalité dans le cadre de cursus universitaires en sociologie, sciences de l'éducation ou pédagogie spécialisée ( $n = 9$ ), formations continues sur la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école ( $n = 7$ ), formations continues, obligatoires ou non, sans précision sur le contenu ( $n = 6$ ), cours sur l'intégration et la prise en charge des élèves migrants ( $n = 5$ ), formations sur l'enseignement du français comme langue seconde ( $n = 3$ ), cours dans la formation de base d'enseignant ( $n = 2$ ), master en communication interculturelle ( $n = 1$ ), cours dans le cadre de la formation de médiateur scolaire ( $n = 1$ ) et supervisions portant sur la diversité culturelle à l'école ( $n = 1$ ). Alors que nous soulignons précédemment que 46 répondants disent avoir effectué – ou être en train d'effectuer – la formation en administration et gestion d'institutions de formation développée en Suisse romande, seuls 2 l'évoquent comme une formation traitant de la question de la diversité culturelle à l'école, quand bien même la question de l'inclusion et de la diversité des familles y apparaît comme un aspect abordé (FORDIF, 2018). Aucun répondant n'évoque les autres formations en administration scolaire, notamment les formations en direction d'établissement dispensées en Suisse alémanique. Il faut préciser qu'à la différence de la formation FORDIF, ces formations n'annoncent pas explicitement traiter d'aspects en lien avec la question de la diversité culturelle à l'école dans leurs programmes.

### *Lien entre enjeu, sentiment de compétence et formation suivie*

Malgré certaines limites méthodologiques liées aux types d'échelles, à la distribution de nos items ainsi qu'à la différence de taille des groupes, nous avons voulu tester statistiquement d'éventuelles différences dans le sentiment

de compétence ainsi que dans la fréquence à devoir composer avec la question de la diversité culturelle à l'école selon que les cadres ont suivi ou non une formation à ce sujet. Notre hypothèse de départ était que les personnes ayant suivi une formation se sentiraient mieux outillées pour faire face à l'enjeu de la diversité culturelle à l'école. Nous avons réalisé un test non paramétrique de Mann-Whitney qui s'avère significatif ( $p < 0,001$ ) : les personnes ayant suivi une formation se disent significativement mieux outillées (moyenne  $[M] = 3,83$  ; écart-type  $[\sigma] = 0,93$ ) que celles n'en ayant pas suivi ( $M = 3,29$  ;  $\sigma = 0,72$ ). Un second test de Mann-Whitney montre que les personnes ayant suivi une formation disent avoir significativement plus fréquemment à composer avec cet enjeu dans leur activité professionnelle ( $M = 3,20$  ;  $\sigma = 0,85$  contre  $M = 2,65$  ;  $\sigma = 0,80$  ;  $p < 0,001$ ). Il existe aussi une corrélation positive modérée mais significative ( $\rho$  de Spearman = 0,26 ;  $p < 0,01$ ) entre la fréquence à laquelle le répondant dit devoir composer avec la question de la diversité culturelle à l'école et son sentiment d'être outillé pour y faire face.

Ces résultats nous apparaissent certes positifs, dans le sens de travaux ayant constaté que la sensibilité interculturelle des acteurs scolaires peut être améliorée par une formation spécifique (par exemple Gremion, Ermatinger et Akkari, 2009). Toutefois, le fait qu'ils se basent sur le sentiment de compétence auto-rapporté des répondants exige certaines précautions. L'impression d'être mieux outillé pour composer avec la diversité culturelle suite à une formation n'est en effet pas toujours en phase avec les compétences réelles. Certaines formations prescriptives, souvent réductrices, donnent le sentiment aux individus d'être équipés pour composer avec la diversité culturelle alors même que leur sensibilité interculturelle s'en trouve diminuée (Ogay et Edelmann, 2011). Les résultats relevés demandent donc à être interrogés plus avant en fonction des genres de formations suivies, des contenus et des types de compétences développées.

## Discussion

### *Un profil à risque de participer à l'ethnocentrisme scolaire*

L'enquête DICASCO visait à établir un portrait des cadres de l'école fribourgeoise, mais aussi à repérer dans ce portrait des pistes de compréhension d'un éventuel ethnocentrisme institutionnel. Or il ressort des résultats une forte homogénéité des trajectoires des cadres enquêtés. D'abord, la majorité d'entre eux (74 %) cumulent le fait d'être d'anciens élèves, puis des enseignants de l'école obligatoire fribourgeoise. Pour 72 % s'ajoute le fait d'avoir suivi en totalité ou en partie leur formation post-obligatoire dans le système fribourgeois. L'homogénéité de trajectoires est renforcée par d'autres points soulevés, comme le fait que 70 % des répondants ont au moins un proche enseignant au niveau de leurs parents, couple, fratrie et enfants. Elle se retrouve également dans le vécu positif de quasiment l'ensemble des répondants vis-à-vis de leur propre scolarité. Pour résumer, le cadre-type de l'école fribourgeoise apparaît globalement comme un « produit » de cette même école, à laquelle il a un rapport dès le départ très positif et relativement exclusif. S'ajoutant au facteur de l'appartenance sociale, on peut supposer que ce profil homogène participe à la construction d'un cadre normatif commun, celui de la norme scolaire, d'un habitus culturel partagé au sens des travaux de Bourdieu (1966), mais ne tenant pas uniquement à un habitus de classe.

L'homogénéité des trajectoires des cadres s'articule autour de deux tendances : 1) une proximité et une familiarité de longue durée avec le monde scolaire, que nous pouvons imaginer les avoir « naturellement » amenés à y œuvrer aujourd'hui dans une position de cadres, dans une adhésion aux valeurs de l'école que l'on peut supposer d'autant plus forte qu'ils lui doivent leur réussite, pour reprendre les propos de Bourdieu (1966) et 2) une endogamie prononcée du système scolaire fribourgeois – les cadres amenés à lui donner son orientation y ayant largement construit leur parcours scolaire et professionnel –, à laquelle participe également la surreprésentation relevée de proches enseignants dans l'entourage de ces cadres. Si l'école, par sa mission de transmission de la norme sociale, constitue un contexte empreint déjà *a priori* d'un certain ethnocentrisme, nous émettons l'hypothèse que l'homogénéité des trajectoires individuelles et l'endogamie de l'institution ne facilitent pas la capacité de décentration de la part des cadres, pourtant indispensable pour s'extraire de la tendance naturelle à l'ethnocentrisme et contribuer ainsi à orienter l'école vers une ouverture à la diversité culturelle des élèves et de leurs familles.

### *Diversification des profils et accent sur la formation*

Favoriser une certaine hétérogénéité des profils parmi les cadres scolaires nous apparaît comme un levier à mobiliser en vue de renforcer l'ouverture à la diversité et la culture de décentration dans l'institution scolaire. L'ouverture de

l'institution scolaire à la diversité de ses publics aurait tout à gagner à ce que les cadres qui l'orientent disposent d'une variété de profils et d'expériences, que ce soit en termes de formations suivies, de parcours et de contextes professionnels rencontrés, ou encore de trajectoires de vie. L'appel actuel à valoriser la diversité au sein de l'école, que ce soit au niveau de l'inclusion de l'ensemble des élèves, du curriculum (parcours scolaire), des pratiques pédagogiques, de l'environnement scolaire, mais aussi du profil des enseignants, ne peut s'arrêter au seuil des instances qui pilotent l'institution scolaire.

Toutefois, la diversification des profils ne garantit pas à elle seule l'ouverture à la diversité et la décentration, sans parler du fait qu'il apparaît illusoire d'imaginer retrouver au niveau des cadres toute la diversité de la population scolaire. Si l'on veut que les cadres jouent un rôle de leadership inclusif vis-à-vis de l'ouverture de l'école à la diversité de ses publics dans leur manière d'orienter et de piloter l'institution scolaire et qu'ils participent à extraire cette dernière de sa tendance à l'ethnocentrisme, une solide formation à la décentration et à la sensibilité interculturelle nous apparaît indispensable. Il nous semble d'autant plus nécessaire d'explorer la qualité de la formation des cadres à la question de la diversité culturelle à l'école qu'une part certainement plus importante que 27 % de nos répondants – chiffre issu des réponses au questionnaire – a reçu à un moment donné une formation en lien avec la diversité culturelle à l'école. Des programmes ont en effet été instaurés à partir des années 1990-2000 en Suisse romande, exigeant que tous les enseignants de l'école obligatoire suivent des modules de formation à ce propos. On peut imaginer que bon nombre des répondants de l'enquête ont dès lors suivi ces modules, et s'interroger sur les raisons amenant une partie d'entre eux à omettre de les évoquer. Il s'agit également de creuser pourquoi, parmi les répondants ayant suivi la formation en administration et gestion d'institutions de formation développée au niveau romand, seuls deux la mentionnent comme une formation traitant de la diversité culturelle à l'école, alors qu'un module annonce porter sur les questions d'inclusion et de diversité. Globalement, il semble qu'un certain nombre de cadres considèrent ne pas avoir été formés à la question de la diversité culturelle à l'école, quand bien même ils auraient suivi l'une ou l'autre formation prétendant traiter (au moins partiellement) cette question. Cela nous laisse penser que les formations interculturelles proposées ne font pas toujours sens aux yeux des cadres, ou qu'elles occupent une place trop marginale au cœur d'autres contenus et préoccupations, par exemple dans le cas de la formation romande en administration et gestion d'institutions. La réflexion quant à la nécessité de mieux former les cadres aux questions d'inclusion et de gestion de la diversité culturelle dépasse d'ailleurs le seul contexte de notre étude (voir le travail mené au Québec par Magnan *et al.*, 2018). Elle paraît ainsi indispensable à la mise en œuvre d'un leadership favorisant la mise en place d'un environnement scolaire culturellement sensible (Khalifa *et al.*, 2016), ouvert à la diversité des élèves et de leurs familles. D'autant qu'il est établi que l'action des cadres scolaires joue un rôle essentiel dans le sens d'un tel leadership tendant vers l'inclusion et la justice sociale (Shields, 2018).

## Conclusion

Au-delà de questionnements qu'il va s'agir de continuer à explorer, le principal résultat de l'enquête DICASCO consiste à nos yeux dans la mise en exergue d'une homogénéité marquée des trajectoires des cadres de l'école fribourgeoise. S'articulant autour d'une endogamie du système et d'une proximité des répondants avec la norme scolaire qui dépasse la seule question de leur appartenance sociale, cette homogénéité nous apparaît comme un facteur potentiel d'ethnocentrisme institutionnel dans le fonctionnement de l'école fribourgeoise, particulièrement dans son rapport à la diversité de ses publics. L'élargissement envisagé de l'enquête à d'autres cantons permettra de statuer si l'homogénéité de trajectoires et l'endogamie repérées sont particulièrement prononcées dans le contexte fribourgeois ou s'il s'agit là d'un phénomène partagé dans d'autres contextes scolaires également. Les résultats de cette enquête seront en outre intégrés à un nouveau projet de recherche en cours, qui a obtenu l'aval des autorités scolaires du canton de Fribourg. Par une approche ethnographique, il vise à comprendre comment la relation école-familles se joue au niveau de l'administration scolaire et à saisir le rôle que peut y jouer l'ethnocentrisme, avec pour objectif pratique de favoriser et accompagner un processus de décentration rendant l'école fribourgeoise accueillante envers les familles dans leur diversité.

## Références bibliographiques

Asdih, C. (2012). Collaborer avec les parents pour accompagner la scolarité ? Représentations des enseignants et pratiques professionnelles. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 34-52.

- Baquedano-Lopez, P., Alexander, R. A. et Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1), 149-182.
- Bauer, S. (2018). L'enseignement spécialisé est-il (toujours) pertinent pour les élèves issus de la migration ? *Revue Suisse de Pédagogie Spécialisée*, 4, 47-53.
- Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Dans R. Paige (dir.), *Education for the intercultural experience* (p. 21-71). Intercultural Press.
- Bizumic, B. et Duckitt, J. (2012). What is and is not ethnocentrism? A conceptual analysis and political implications. *Political Psychology*, 33(6), 887-909.
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute.
- Bourdieu, P. (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 7(3), 325-347.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Éditions de Minuit.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Charles, F. et Legendre, F. (2006). *Les enseignants issus des immigrations : modalités d'accès au groupe professionnel, représentations au métier et de l'école*. Sudel.
- COHEP (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques.
- Conus, X. (2017). *Parents et enseignants en contexte de diversité culturelle : quelle négociation des rôles ? Inégalités et tensions de rôles autour de la « normalisation » des pratiques parentales* [thèse de doctorat, Université de Fribourg]. RERO. <http://doc.rero.ch/record/308815>
- Crahay, M. (dir.). (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis*. De Boeck.
- Da-Costa Lasne, A. (2012). *La singulière réussite scolaire des enfants d'enseignants : des pratiques éducatives parentales spécifiques ?* [thèse de doctorat inédite]. Université de Bourgogne, Dijon, France.
- Edelmann, D., Bischoff, S., Beck, M. et Meier, A. (2015). More students with migration backgrounds at Universities of Teacher Education. Theoretical reflections and empirical insights on potential aspects and challenges from the perspectives of pre-service teachers and lecturers. *Tertium Comparationis*, 21(2), 205-224.
- FORDIF (Formation en Direction d'Institutions de formation) (2018). *Contenu CAS (sous réserve)*. Haute École Pédagogique du canton de Vaud, Université de Lausanne, Institut fédéral des hautes études en formation professionnelle, Université de Genève.
- Gérin-Lajoie, D. et 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* (p. 205-223). Presses Universitaires de Saint-Boniface.
- Gremion, L., Ermatinger, M.-C. et Akkari, A. (2009). La gestion de la différence au secondaire : impact du point de vue et des stratégies d'adaptation des enseignants des classes spéciales sur l'intégration scolaire. Dans M. Mellouki et A. Akkari (dir.), *La recherche au service de la formation des enseignants* (p. 65-90). HEP-BEJUNE.
- Khalifa, M. A., Gooden, M. A. et Davis, J. E. (2016). Culturally responsive school leadership: A synthesis of the literature. *Review of Educational Research*, 86(4), 1272-1311.

- Larochelle-Audet, J., Magnan, M.-O., Potvin, M. et Doré, E. (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Observatoire sur la Formation à la Diversité et l'Équité.
- Letrait, M. et Salane, F. (2015). Le temps consacré aux enfants : les enseignantes et enseignants se distinguent-ils des autres diplômés de l'enseignement supérieur ? *Economie et Statistique, INSEE, 478(1)*, 243-271.
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charette, J. et Larochelle-Audet, J. (2018). Gestionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie, 46(2)*, 125-145.
- Norberg, K. (2017). Educational leadership and im/migration: Preparation, practice and policy. The Swedish case. *International Journal of Educational Management, 31(5)*, 633-645.
- OCDE (2019). PISA : Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves. Statistiques de l'OCDE sur l'éducation. <https://doi.org/10.1787/data-00365-fr>.
- Oester, K., Fiechter, U., F. et Kappus, E.-N. (2005). Schulen in der transnationalen Gesellschaft. Segregations- und Integrationsprozesse am Beispiel von Bern West. [Les écoles dans la société transnationale. Exemples de processus de ségrégation et d'intégration à Berne Ouest]. Pädagogische Hochschule Bern [Haute École Pédagogique de Berne].
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2017). CIP 08 (Classification internationale type des professions). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/catalogues-banques-donnees/publications.assetdetail.4082546.html>
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2018a). Degré tertiaire – Hautes écoles. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/tertiaerstufe-hochschulen.html>
- OFS [Office fédéral de la statistique] (2018b). École obligatoire. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule.html>
- Ogay, T. (2017). Quand l'enfant devient élève, et les parents, parents d'élèves. Construction de la relation entre les familles et l'école lors de l'entrée à l'école (recherche COREL) (rapport final à l'intention du Fonds National Suisse de la Recherche). Université de Fribourg.
- Ogay, T. et Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels : l'incontournable dialectique de la différence. Dans A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo (dir.), *Anthropologies de l'interculturalité* (p. 47-71). L'Harmattan.
- Ryan, J., Pollock, K. et Antonelli, F. (2009). Teacher diversity in Canada: Leaky pipelines, bottlenecks, and glass ceilings. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation, 32(3)*, 591-617.
- Shields, C. M. (2018). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world* (2<sup>e</sup> éd.). Routledge.
- Stadler, P. (2001). Multicultural schools and monocultural teaching staff: Ethnocentric selection as opposed to pluralistic openness. *European Education, 33(3)*, 40-53.
- Tenret, E. (2011). *L'école et la méritocratie : représentations sociales et socialisation scolaire*. Presses universitaires de France.
- Thin, D. (2009). Un travail parental sous tension : les pratiques des familles populaires à l'épreuve des logiques scolaires. *Informations sociales, 154(4)*, 70-76.
- Thouroude, L. (1997). La tolérance pédagogique à l'école maternelle. *Revue française de pédagogie, 119*, 39-46.
- Van Zanten, A. (2009). Le travail éducatif parental dans les classes moyennes et supérieures : deux modes contrastés d'encadrement des pratiques et des choix des enfants. *Informations sociales, 154*, 80-87.

- Villegas, A. M. et Lucas, T. (2004). Diversifying the teacher workforce: A retrospective and prospective analysis. Dans M. Smylie et D. Miretzky (dir.), *Developing the teacher workforce* (p. 70-104). University of Chicago Press.
- Weinstein, C. S., Tomlinson-Clarke, S. et Curran, M. (2004). Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55(1), 25-38.