Document généré le 12 oct. 2024 04:54

Éducation et francophonie

Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation

Taking diversity into account in initial teacher training in France: From official recommendations to training models

La integración de la diversidad en formación básica del personal magisterial en Francia: de las prescripciones oficiales a la maqueta de formación

Jennifer Kerzil et Dalibor Sternadel

Volume 46, numéro 2, automne 2018

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

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1055561ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1055561ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Kerzil, J. & Sternadel, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 51–72. https://doi.org/10.7202/1055561ar

Résumé de l'article

Cet article propose une analyse du lien entre les prescriptions officielles en faveur de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique à l'école et leur traduction dans les trames de formation (nommées « maquettes de formation ») rédigées par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation chargées de la formation initiale du personnel enseignant en France. L'analyse porte sur l'évolution du cadre normatif relatif à l'enseignement primaire et secondaire et à la formation initiale du personnel enseignant (lois, décrets, arrêtés, circulaires), ainsi que sur une sélection de 11 maquettes de formation présentant le contenu général de la formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant au professorat dans les écoles.

À la lumière des prescriptions officielles récentes en matière de politique d'éducation et de formation initiale du personnel enseignant et de leur mise en mots dans les maquettes de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », il semble que le manque d'attention portée à la question de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique dans la formation initiale semble avoir des causes tout autant normatives (insistance sur la transmission des « valeurs de la République » et prise en compte de la diversité des élèves par la différenciation et l'individualisation des apprentissages) que structurelles (formation du personnel enseignant en deux ans comprenant un concours et un stage long; focalisation sur la maîtrise des savoirs disciplinaires).

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2018

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation

Citer cet article :

KERZIL, J. et STERNADEL, D. (2018). Prise en compte de la diversité en formation initiale du personnel enseignant en France : des prescriptions officielles aux maquettes de formation. *Éducation et francophonie*, *46*(2), 51-72.

Jennifer KERZIL
Équipe de recherche Langages, interactions culturelles, identités et apprentissages (LICIA), Université catholique de l'Ouest (UCO), Angers, France

Dalibor STERNADEL
Public Policy and Management Institute, Vilnius, Lituanie

RÉSUMÉ

Cet article propose une analyse du lien entre les prescriptions officielles en faveur de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique à l'école et leur traduction dans les trames de formation (nommées « maquettes de formation ») rédigées par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation chargées de la formation initiale du personnel enseignant en France. L'analyse porte sur l'évolution du cadre normatif relatif à l'enseignement primaire et secondaire et à la formation initiale du personnel enseignant (lois, décrets, arrêtés, circulaires), ainsi que sur une sélection de 11 maquettes de formation présentant le contenu général

de la formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant au professorat dans les écoles.

À la lumière des prescriptions officielles récentes en matière de politique d'éducation et de formation initiale du personnel enseignant et de leur mise en mots dans les maquettes de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation », il semble que le manque d'attention portée à la question de la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique dans la formation initiale semble avoir des causes tout autant normatives (insistance sur la transmission des « valeurs de la République » et prise en compte de la diversité des élèves par la différenciation et l'individualisation des apprentissages) que structurelles (formation du personnel enseignant en deux ans comprenant un concours et un stage long; focalisation sur la maîtrise des savoirs disciplinaires).

ABSTRACT

Taking diversity into account in initial teacher training in France: From official recommendations to training models

Jennifer KERZIL, Language Study Team, Cultural Interactions, Identities and Learning (LICIA), Catholic University of the West (UCO), Angers, France
Dalibor STERNADEL, Public Policy & Management Institute, Vilnius, Lithuania

This article offers an analysis of the connection between official recommendations in favour of taking the classroom's ethnocultural, social, religious and linguistic diversity into account and their transposition into training frameworks (called «training models») designed by the educational institutions responsible for initial teacher training in France. The analysis focuses on the evolution of the normative framework relating to primary and secondary education and initial teacher training (laws, decrees, orders, memorandums), as well as a selection of 11 training models presenting the general content of Master's training for the «professions of teaching, education and instruction» in preparation for teaching in the schools.

In light of recent official recommendations concerning the education policy and initial teacher training, and their wording in the Master's models for the «professions of teaching, education and instruction», the lack of attention paid to the question of ethnocultural, social, religious and linguistic diversity in initial training seems to have both normative causes (insistence on the transmission of the «values of the Republic» and taking student diversity into account through the differentiation and individualisation of learning) and structural causes (training teaching staff in two years, including the competition and a long internship, focus on the mastery of disciplinary knowledge).

RESUMEN

La integración de la diversidad en formación básica del personal magisterial en Francia: de las prescripciones oficiales a la maqueta de formación

Jennifer KERZIL, Equipo de Investigación Lenguas, interacciones interculturales, identidades y aprendizajes (LICIA), Universidad católica del oeste (UCO), Angers, Francia
Dalibor STERNADEL, Public Policy and Management Institute, Vilnius, Lithuania

Este artículo propone una análisis de la relación que hay entre prescripciones oficiales en pro de la integración de la diversidad etnocultural, social, religiosa y lingüística en la escuela y su traducción en la trama de la formación (denominadas «maquetas de formación») redactadas por las escuelas superiores del magisterio y de la educación encargadas de la formación básica del personal docente en Francia. El análisis se interesa a la evolución del cuadro normativo relacionado con la enseñanza primaria y secundaria y a la formación básica del personal docente (leyes, decretos, órdenes, circulares), así como en la selección de 11 maquetas de formación que presentan el contenido general de la formación del máster «profesión de maestro, de la educación y de la formación» para preparar al profesorado en las escuelas. A la luz de las resientes prescripciones oficiales en materia de política de la educación y de la formación básica del personal docente y de su redacción en las maquetas de máster «profesión de maestro, de la educación y de la formación», parece que la falta de atención que se tiene sobre la cuestión de la integración de la diversidad etnocultural, social, religiosa y lingüística en la formación básica parece tener causas tanto normativas (insistencia en la transmisión de los «valores de la República» e incorporación de la diversidad cultural gracias a la diferenciación y la individualización de los aprendizajes) como estructurales (formación del personal docente en dos años que incluye un examen y una pasantía larga; focalización en el dominio de los saberes disciplinarios).

INTRODUCTION

L'école française est marquée par la diversité des origines ethnoculturelles et sociales de ses élèves. En 2015, 13 % des élèves en France étaient issus de l'immigration[1] (Organisation de coopération et de développement économiques, 2016b), et les inégalités scolaires entre ces élèves et les autres restaient fortes (Organisation de coopération et de développement économiques, 2016a), bien que la réussite scolaire

1. L'expression « issus de l'immigration » désigne, selon la définition de l'Organisation de coopération et de développement économiques, les élèves nés à l'étranger ou dont au moins un des parents est né à l'étranger.

soit davantage liée au capital culturel de la famille qu'à son passé migratoire (Caille, Cosquéric, Miranda et Viard-Guillot, 2016). Le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire des élèves issus de l'immigration est également inférieur à celui des autres (Organisation de coopération et de développement économiques, 2015). Ainsi, malgré la multiplication des politiques visant à lutter contre les inégalités sociales, scolaires et migratoires, l'école française reste productrice d'inégalités (Conseil national d'évaluation du système scolaire, 2016; Dubet, Duru-Bellat et Vérétout, 2010; Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot et Imperiale-Arefaine, 2016; Lorcerie, 2003).

Dès 1998, le Haut Conseil à l'intégration a soulevé les phénomènes de ségrégation et d'« ethnicisation » des relations scolaires en appelant à soutenir les acteurs locaux, notamment les responsables d'établissements, dans la prise en compte et la gestion de ces phénomènes (Haut Conseil à l'intégration, 1998). Devant ces enjeux, de nombreux membres du corps enseignant déclarent ne pas se sentir prêts à enseigner dans un contexte de diversité[2] (Belkaïd, 2002; Organisation de coopération et de développement économiques, 2014). Plusieurs études récentes ont pourtant montré que certaines pratiques appliquées en formation initiale des enseignantes et des enseignants peuvent contribuer à les préparer à enseigner dans un contexte multiculturel, ainsi qu'à les aider à acquérir des compétences interculturelles, une meilleure compréhension des enjeux liés à la diversité et une réflexion critique sur les pratiques didactiques employées en classe permettant la prise en compte et la valorisation de la diversité dans leur enseignement (Burns et Shadoian-Gersing, 2010; Commission européenne, 2017; Potvin *et al.*, 2015).

Dans un contexte de diversité, le fait que les enseignantes et les enseignants possèdent des compétences interculturelles « dans leurs interactions avec leurs élèves et les parents » tout en mettant en œuvre une « pédagogie interculturelle » peut aider à préparer les élèves « à vivre dans une société multiculturelle » (Ogay et Edelmann, 2011, p. 47). Ces compétences peuvent permettre de lutter contre les stéréotypes et les discriminations, et promouvoir l'équité, et elles sont la condition nécessaire à la prise en compte et à la réussite de tous les élèves (Allemann-Ghionda, 2008; Arnesen, Allan et Simonsen, 2010; Meinhof, 2013; Moro, 2012; Potvin, Larochelle-Audet, Campbell, Kingué-Élonguélé et Chastenay, 2015).

La présente contribution propose une analyse de la manière dont les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » 1er degré, parcours « professorat des écoles », ont intégré ou non l'objectif de préparer le futur personnel enseignant

2. Lantheaume (2011) note que la perception de la « diversité » à l'école a évolué ces dernières décennies du fait de la transformation du public scolaire à la suite de la massification de l'enseignement secondaire dans les années 1960-1980, du « lien établi entre échec scolaire et élèves issus de l'immigration » de 1990 à nos jours, et de la prescription de la mise en place d'une « éducation inclusive » à partir de 2005 (paragr. 8). Bien que les enjeux de la diversité couvrent effectivement des problématiques plus larges (inégalités socioéconomiques, de handicap, de genre ou d'orientation sexuelle), nous employons le terme « diversité » à l'école au sens d'une pluralité ethnoculturelle, religieuse et linguistique, qui s'entend principalement comme étant le résultat de l'immigration.

du primaire à la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique de ses élèves. Elle est basée sur une analyse des prescriptions officielles pour l'éducation primaire et la formation initiale du personnel enseignant (le cadre normatif), et de leur déclinaison dans les « maquettes de formation » de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » proposées en France à la rentrée 2017[3]. L'analyse présentée s'intéresse ainsi davantage au « curriculum formel » en formation initiale du personnel enseignant (maquettes de formation) qu'au « curriculum réel » (pratiques de formation) (Perrenoud, 1993). S'agissant de la partie visible de la formation, le curriculum formel participe à la construction de la représentation que les candidates et les candidats à l'entrée au master se font de leur futur métier. Ainsi, la présence ou l'absence de certaines thématiques dans la maquette est susceptible d'avoir des conséquences sur leur posture professionnelle et sur l'anticipation de leur action pédagogique à venir.

Nous cherchons à montrer dans quelle mesure le cadre normatif actuel concernant la politique éducative et la formation initiale du personnel enseignant incite les écoles supérieures du professorat et de l'éducation à intégrer, dans leurs maquettes de formation, l'objectif de préparer les futurs enseignantes et enseignants des écoles à enseigner dans un contexte de diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique, et à prendre en compte les problématiques relatives à cette diversité dans leurs enseignements. Nous tenterons ainsi de faire ressortir les décalages potentiels entre les prescriptions officielles en la matière et leur déclinaison dans les maquettes de formation proposées par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation. Dans quelle mesure les prescriptions officielles de la politique éducative et de la formation initiale du personnel enseignant en France se reflètent-elles dans les programmes affichés dans l'offre de formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » 1er degré? L'insistance du prescrit sur la transmission des « valeurs de la République » et de la laïcité dans le cadre de la formation initiale des enseignantes et des enseignants est-elle compatible avec la nécessité de les préparer à enseigner dans un contexte de diversité ?

Notre hypothèse est que la priorité affichée par les politiques éducatives des trois dernières décennies en faveur de la transmission des valeurs républicaines et de la laïcité à l'école représente un obstacle à la mise en œuvre d'approches visant à préparer les futurs membres du corps enseignant à intervenir dans un contexte de diversité et à intégrer ces problématiques dans leurs enseignements.

3. Les maquettes de formation sont des documents officiels qui servent à la fois à présenter les contenus de formation aux futurs étudiantes et étudiants, et à montrer que la formation répond bien aux critères ministériels imposés. Ainsi, chaque école supérieure du professorat et de l'éducation, par l'université dont elle dépend, doit soumettre ses maquettes de formation au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique chargé de les évaluer.

MÉTHODOLOGIE

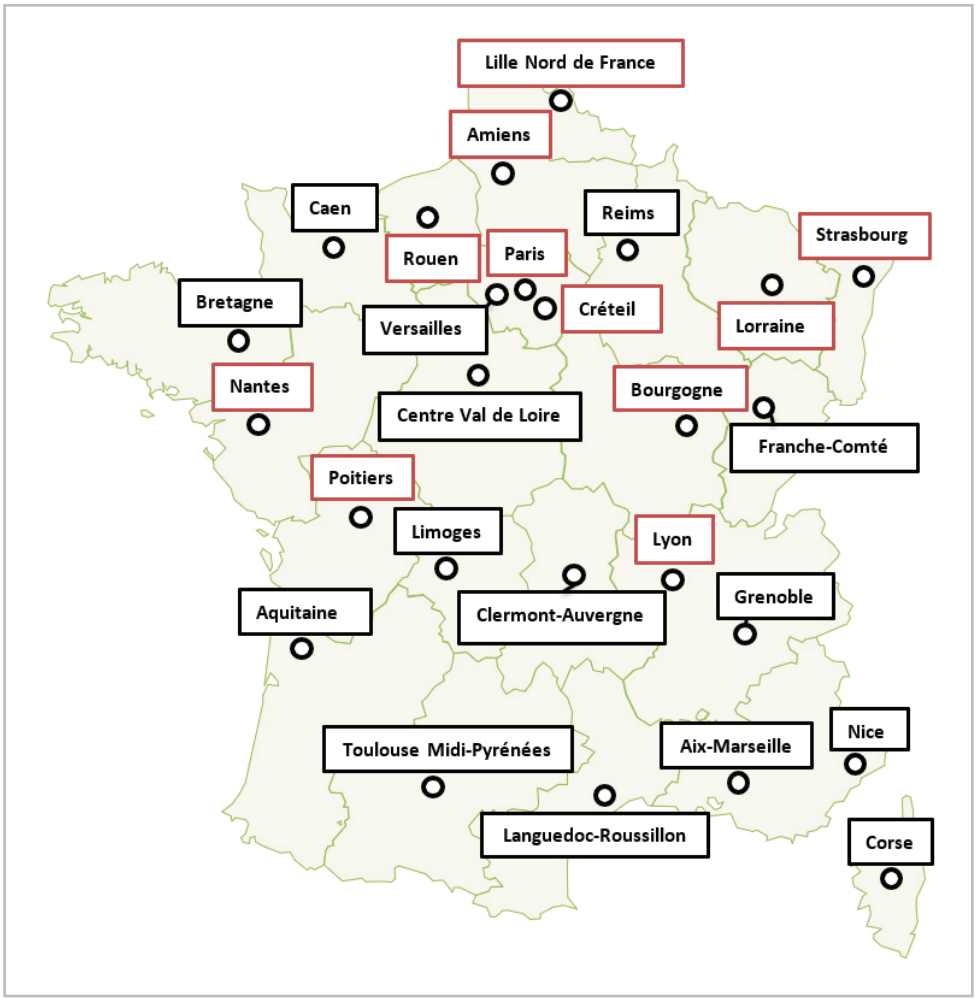
Dans le cadre d'une étude publiée en 2017 par la Commission européenne, une équipe de professionnels de la recherche – y compris les auteurs de cette contribution – a dressé un panorama de la prise en compte des questions de diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique dans les politiques de formation initiale à l'enseignement à travers l'Europe (Commission européenne, 2017). Une analyse de la situation française a montré une absence de prescriptions claires relatives à cette diversité, freinant les initiatives visant à reconnaître, à prendre en compte et à préparer les futurs enseignantes et enseignants à cette diversité.

Nous proposons ici d'approfondir cette étude grâce à une analyse qualitative des principaux textes officiels publiés au cours des trente dernières années en France et faisant référence à la notion de diversité, que ce soit sur le plan du cadre normatif de l'enseignement primaire et secondaire (lois d'orientation, « circulaires de rentrée[4] », socle de compétences, chartes, rapports et arrêtés) ou de la formation initiale du personnel enseignant (référentiels de compétences professionnelles).

En parallèle, nous avons procédé à une recherche systématique des mots-clés « diversité » et « interculturel » dans les maquettes de formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » 1er degré disponibles sur les sites Web des 26 écoles supérieures du professorat et de l'éducation de la France métropolitaine à la rentrée 2017. Le choix des mots-clés s'appuie sur le constat de la nécessité de former le personnel enseignant à acquérir des compétences interculturelles pour enseigner dans un contexte de diversité (Commission européenne, 2017; Ogay et Edelmann, 2011). Sur les 26 maquettes de ces écoles de la France métropolitaine, celles de 11 écoles comportaient les mots-clés recherchés. C'est sur ces 11 maquettes de formation qu'a porté notre analyse (les 11 écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont encadrées en rouge sur la carte présentant l'ensemble de ces écoles de la France métropolitaine; voir figure 1 ci-dessous).

4. Les « circulaires de rentrée » sont des documents officiels publiés annuellement par le ministère de l'Éducation nationale plusieurs mois avant la rentrée scolaire et destinés à tous les professionnels de l'éducation nationale. En 2018, pour la première fois, le ministre de l'Éducation nationale s'est adressé au personnel enseignant sans publier de circulaire de rentrée, par une lettre accompagnée de quatre notes de service (sur l'apprentissage de la lecture, l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire, l'enseignement du calcul et la résolution des problèmes à l'école élémentaire). Voir **http://www.education.gouv.fr/cid133446/rentree-2018-lettre-de-jean-michel-blanquer-aux-professeurs-et-aux-personnels-de-l-education-nationale.html**.

Figure 1. **Carte des 26 écoles supérieures du professorat et de l'éducation de la France métropolitaine**[5]



L'ÉVOLUTION DE L'USAGE DE LA NOTION DE DIVERSITÉ

De la reconnaissance de la diversité sociale et ethnoculturelle des élèves à la question des capacités cognitives et des compétences

L'usage de la notion de diversité dans un sens ethnoculturel et social est apparu dans les prescriptions officielles de l'Éducation nationale à la fin des années 1980 à la suite de la réintroduction de l'éducation civique au collège en 1985 (Beitone et Hemdane, 2018; Ménard, 2017). En 1987, les programmes d'éducation civique

5. Source : http://www.reseau-espe.fr/.

et d'histoire-géographie font explicitement référence à la diversité « des origines ethniques, sociales et culturelles[6] » des élèves. Selon ces textes, la « conscience de la diversité des milieux est particulièrement propice à la remise en question des idées reçues, à l'acquisition du sens de la relativité, au développement de l'esprit critique, à la reconnaissance de l'universel au sein des différentes cultures », et « la présence dans les classes d'élèves d'origine étrangère peut constituer l'occasion de mieux présenter certains événements historiques ou des faits de civilisation[7] ». De manière similaire, la loi d'orientation de 1989[8] souligne que « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes, quelle que soit leur origine sociale, culturelle ou géographique ». Elle précise, en outre, que « pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité[9] ».

Les prescriptions officielles publiées à partir de la fin des années 1990, et notamment depuis la Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle de 1998[10], marquent un tournant en préconisant l'avènement d'un enseignement « adapté à des publics divers », au sens d'une diversité cognitive et de compétences, et non plus explicitement d'une diversité ethnoculturelle et sociale, ouvrant la voie à l'individualisation et à la différenciation des apprentissages (Ménard, 2017). Cette conception de la diversité est confirmée par plusieurs textes officiels publiés au tournant des années 2000[11] (Lantheaume, 2011).

Le socle commun de connaissances et de compétences, adopté en 2006[12], cite le terme « diversité » à plusieurs reprises et dans des sens divers, touchant à la fois à la diversité culturelle, sociale, religieuse et linguistique. Il souligne notamment l'importance d'une « sensibilité aux différences et à la diversité culturelle » nécessaire à la pratique d'une langue vivante étrangère (compétence 2). Selon le socle commun, la compétence de « culture humaniste » (compétence 5) doit aussi « [ouvrir] l'esprit à la diversité des situations humaines », des civilisations, des sociétés et des religions. Dans la description des « compétences sociales et civiques » (compétence 6), il s'agit de « développer le sentiment d'appartenance à son pays, à l'Union européenne, dans le respect dû à la diversité des choix de chacun et de ses options personnelles ». Dans sa version de 2015, le socle commun ne cite le concept de diversité que dans le cadre du domaine de la compétence 5 (« les représentations du monde et l'activité humaine »). Il préconise d'initier les élèves « à la diversité des expériences humaines et des cultures, systèmes de pensée et de conviction[13] », dans une formulation ouverte

6. Programmes réglementaires 6e, 5e, 4e, 3e, 1987, cités dans Ménard (2017, paragr. 30).
7. Programmes réglementaires d'histoire et géographie de 6e, 1987, cité dans Ménard (2017, paragr. 15).
8. Loi nº 89-486 du 10 juillet 1989. Journal officiel (J.O.) du 14 juillet 1989. Bulletin officiel (B.O.) spécial nº 4 du 31 août 1989.
9. *Ibid.*, article 4, chapitre 2.
10. Circulaire nº 98-235 du 20 novembre 1998.
11. Circulaire de rentrée de 1999, texte d'orientation du 7 juin 1999, L*a mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun*; et un rapport sur le collège (Joutard, 2001).
12. Le socle commun de connaissances et de compétences décrit « l'ensemble des connaissances, compétences, valeurs et attitudes » que tout élève « doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire [...] pour réussir sa scolarité, sa vie d'individu et de futur citoyen ». Décret nº 2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au socle commun de connaissances et de compétences, et modifiant le Code de l'éducation.
13. Décret nº 2015-372 du 31 mars 2015. J.O. du 2 avril 2015.

qui ne mentionne ni la diversité des élèves ni sa possible prise en compte dans l'enseignement.

Les circulaires de rentrée publiées depuis le début des années 2010 s'inscrivent dans une tendance en faveur de la différenciation des apprentissages. En 2011, la circulaire de rentrée souligne l'importance, pour les professeures et les professeurs stagiaires, « d'approfondir leur connaissance des méthodes de pédagogie différenciée et d'aide aux élèves en difficulté, pour mieux prendre en compte la diversité des élèves[14] ». Ici encore, diversité et difficultés d'apprentissage sont explicitement connectées dans une perspective différenciée et compensatoire.

Depuis 2013, priorité à la transmission des valeurs de la République et de la laïcité

L'un des objectifs principaux de la loi de 2013 « pour la refondation de l'École de la République[15] » est de « transmettre les valeurs de la République pour une École qui apprend à vivre ensemble », notamment à travers l'enseignement moral et civique dans le secondaire[16]. Elle amorce ainsi un « mouvement politique d'ampleur » (Ménard, 2017, paragr. 24) de réaffirmation des valeurs républicaines et de la « morale laïque » à l'école, en faveur du développement, chez l'enfant, d'un sens moral et d'un esprit critique pour la construction d'un « mieux-vivre ensemble[17] ». L'enseignement moral et civique doit faire « acquérir aux élèves le respect de la personne, de ses origines et de ses différences, de l'égalité entre les femmes et les hommes ainsi que de la laïcité ».

La loi « refondatrice » de 2013 ne fait explicitement référence à la notion de diversité que dans le contexte de l'enseignement des langues vivantes étrangères et régionales. La loi indique que « les élèves peuvent bénéficier d'une initiation à la diversité linguistique » et que « les langues parlées au sein des familles peuvent être utilisées à cette fin ». En outre, et en lien avec le tournant engagé en ce sens depuis la fin des années 1990, le texte évoque l'objectif de « différenciation des approches pédagogiques », ici encore en lien avec les élèves « qui éprouvent des difficultés ». Également publiée en 2013, la Charte de la laïcité à l'école appelle les personnels de l'enseignement à transmettre et à veiller à appliquer à l'école « le sens et la valeur de la laïcité, ainsi que d'autres principes fondamentaux de la République[18] ». En 2014 et 2015, les circulaires de rentrée insistent de nouveau sur le besoin de pratiques pédagogiques « diversifiées et différenciées », permettant « de tenir compte des spécificités de

14. Préparation de la rentrée 2011. Circulaire nº 2011-071 du 2 mai 2011.
15. Loi nº 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République. Journal officiel de la République française nº 0157 du 9 juillet 2013.
16. En remplacement de l'éducation civique au collège et de l'éducation civique, juridique et sociale au lycée.
17. Loi nº 2013-595 du 8 juillet 2013, *op. cit.*
18. Circulaire nº 2013-144 du 6 septembre 2013.

chaque élève pour permettre la réussite de tous[19] », en particulier de ceux « qui en ont le plus besoin[20] ».

À la suite des attentats survenus à Paris en janvier 2015, l'adoption de 11 mesures pour une « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République[21] » a marqué l'impératif de « mettre la laïcité et la transmission des valeurs républicaines au cœur de la mobilisation de l'École ». Ces mesures ont également appelé à la mobilisation des écoles supérieures du professorat et de l'éducation pour la formation à la laïcité des futurs enseignantes et enseignants ainsi que des professionnels de l'éducation, et donné lieu à de nombreuses initiatives de formation des personnels de l'éducation autour du principe de laïcité et de son application pratique (Lorcerie et Moignard, 2017). Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation sont aussi soutenues par des « référents laïcité[22] » depuis la rentrée 2013, et par un « Livret laïcité[23] » depuis 2015. Cette mobilisation nationale s'est vue prolongée au niveau européen par la Déclaration de Paris de mars 2015 « sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination[24] ». Elle engage les gouvernements de l'Union européenne à intensifier leurs actions dans le domaine de l'éducation en vue de « garantir à tous les jeunes une éducation inclusive qui combatte le racisme [...] tout en respectant [...] la diversité ».

Dans le prolongement de la grande mobilisation pour les valeurs de la République, la circulaire de rentrée de 2016 inscrit la question du racisme et de l'antisémitisme dans les programmes d'enseignement moral et civique, et souligne l'importance d'un travail « sur la conscience de la diversité des croyances et des convictions[25] ». Dans cette circulaire, le terme « diversité » semble de nouveau pouvoir être entendu au sens ethnoculturel et religieux. Lorcerie et Moignard (2017) notent que, dans le cadre de la grande mobilisation, l'Éducation nationale a mené une réponse institutionnelle et pédagogique « selon une ligne d'action référée à la laïcité, mais clairement inclusive », visant à favoriser des « pratiques génératrices de nouveaux rapports entre personnels et élèves sur la question du partage des valeurs » (paragr. 13).

Du fait de la construction normative élaborée dans le cadre de la politique éducative française, la notion de diversité s'est progressivement éloignée de l'objectif d'enrichissement des apprentissages qui était évoqué dans certains programmes de la fin des années 1980. Ainsi, la diversité des publics scolaires est devenue la justification

19. Circulaire de rentrée 2015. Circulaire nº 2015-085 du 3 juin 2015.
20. Préparation de la rentrée scolaire 2014. Circulaire nº 2014-068 du 20 mai 2014.
21. Annoncées le 22 janvier 2015. Voir http://www.education.gouv.fr/cid85644/onze-mesures-pour-un-grande-mobilisation-de-l-ecole-pour-les-valeurs-de-la-republique.html.
22. Voir **http://www.reseau-espe.fr/actualites/l-implication-des-espe-dans-la-formation-la-laicite**.
23. Voir **http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Formation_continue_enseignants/52/6/livret-laicite_chefs_d_etablissemnt_16_octobre_2015_530526.pdf**.
24. Réunion informelle des ministres européens de l'Éducation de l'Union européenne. Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination. Voir **https://ec.europa.eu/commission/sites/cwt/files/dp_mobilisation_europeenne_20150317.pdf**.
25. Circulaire de rentrée 2016. Circulaire nº 2016-058 du 13 avril 2016.

privilégiée pour expliquer les difficultés de certains élèves, sous-entendant un déficit à compenser par l'individualisation et la différenciation des apprentissages. Ainsi, la « catégorie "diversité", traduite en fonction du contexte de l'éducation nationale, requalifie le diagnostic d'échec scolaire en problème individuel » (Lantheaume, 2011, paragr. 39).

LA DIVERSITÉ EN FORMATION INITIALE DU PERSONNEL ENSEIGNANT : DE L'AMBIVALENCE DU PRESCRIT AUX LIMITES DE L'ACTION DES ÉCOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION

Les prescriptions officielles relatives à la formation du personnel enseignant

Instaurés en 2013, les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » comportent des enseignements théoriques disciplinaires et didactiques, des stages pratiques et la préparation au concours de recrutement du personnel enseignant[26]. Leur tronc commun inclut « la prise en compte de la diversité des publics », « les méthodes de différenciation pédagogique et de soutien aux élèves en difficulté » et « l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations[27] ». Les compétences issues du « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » (14 communes à tous les professionnels de l'éducation et 5 spécifiques au corps professoral[28]), sur lesquelles les masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » doivent prendre appui, sont peu précises et peuvent laisser place à des interprétations diverses de la part des équipes pédagogiques chargées de les traduire dans les maquettes.

Dans leur injonction à « prendre en compte la diversité des élèves », les trois référentiels de compétences publiés de 1994 à 2010 ont progressivement préconisé une attention individualisée aux besoins de chacun par la différenciation pédagogique, en cohérence avec la logique des compétences, une dominante depuis l'adoption du socle commun de 2006 (Lantheaume, 2011).

Dans la version du référentiel des compétences de 2013[29], la nouvelle compétence commune 1 (« Faire partager les valeurs de la République ») illustre la priorité accordée à la transmission des valeurs républicaines à l'école. La compétence commune 6 souligne aussi le fait que le personnel enseignant doit savoir « se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre ». La compétence commune 4 (« Prendre en compte la diversité des élèves »), déjà présente

26. Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. Circulaire nº 2013-060 du 10 avril 2013.
27. Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». J.O. du 29 août 2013.
28. *Ibid*.
29. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013. J.O. du 18 juillet 2013.

en 2006[30] et en 2010[31], appelle explicitement à adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Cependant, elle ne définit pas cette diversité (à l'inverse du référentiel de 2006, qui mentionnait « la prise en compte des diversités culturelles et religieuses de la France d'aujourd'hui[32] »), et ne fait référence qu'aux élèves « en situation de handicap » ainsi qu'à la nécessité de « déceler les signes du décrochage scolaire ». La compétence commune 8 aborde la question du « développement d'une compétence interculturelle chez les élèves », mais uniquement dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, et sans indication quant aux conditions possibles du développement de cette compétence.

Pour ce qui relève des compétences spécifiques aux membres du corps professoral, le référentiel mentionne notamment la nécessité de « construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves » (compétence P3). Dans ce cadre, il est question de la prise en compte des « représentations sociales (genre, origine ethnique, socioéconomique et culturelle) pour traiter les difficultés éventuelles dans l'accès aux connaissances[33] ». Là encore, la question de la diversité ethnoculturelle et sociale est abordée sous l'angle de potentielles difficultés auxquelles il faudrait remédier. La valorisation des expériences issues de la diversité n'est pas évoquée, pas plus que la question des moyens permettant de l'intégrer dans des modules de formation.

Ainsi, malgré des limites et une utilisation fluctuante de la notion de diversité, le référentiel de compétences devrait permettre de traiter cette question en formation initiale du personnel enseignant. L'utilisation de cette notion a d'ailleurs permis d'inclure ces questions dans les épreuves orales d'admission aux nouveaux concours de l'enseignement[34]. Cependant, la priorité accordée à la transmission des valeurs de la République et de la laïcité risque d'occulter la question des inégalités (Delahaye, 2015) et la prise en compte de la diversité au-delà de l'approche compensatrice.

L'examen attentif des maquettes de formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » montre de quelle manière elles reprennent les objectifs officiels relatifs à la prise en compte de la diversité.

30. Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Arrêté du 19 décembre 2006. J.O. du 28 décembre 2006.
31. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Arrêté du 12 mai 2010. J.O. du 18 juillet 2010.
32. Arrêté du 19 décembre 2006. J.O. du 28 décembre 2006.
33. Arrêté du 1er juillet 2013. J.O. du 18 juillet 2013.
34. Note de commentaire relative aux épreuves d'admission du concours de recrutement des professeurs des écoles (2014). Voir **http://www.devenirenseignant.gouv.fr/cid98675/sujets-des-epreuves-ecrites-conseils-des-jurys-des-concours-recrutement-professeurs-des-ecoles.html**.

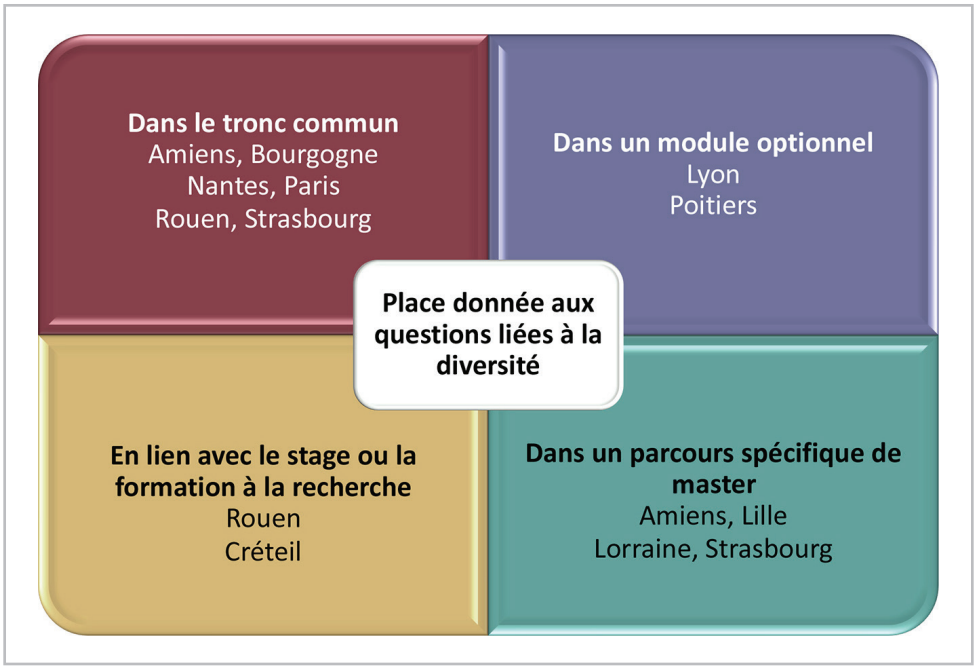
La place donnée à la question de la diversité en formation initiale du personnel enseignant

Nous avons voulu décrypter les informations mises de l'avant par les écoles supérieures du professorat et de l'éducation concernant les formations proposées aux futurs étudiantes et étudiants des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » préparant au professorat des écoles, et nous avons ainsi choisi de travailler à partir des seules informations fournies par les 26 écoles supérieures du professorat et de l'éducation de la France métropolitaine sur leurs sites Web.

Sur ces 26 écoles, 12 indiquaient uniquement la trame générale de formation, incluant le nom des enseignements et le nombre d'heures de cours. Cette présentation sommaire n'a pas permis de retrouver les mots-clés recherchés (« diversité », « interculturel »). Sur les 14 autres écoles, 3 fournissaient le détail des cours sans que ces mots-clés y figurent.

Finalement, les termes « diversité » ou « interculturel » figurent dans les maquettes de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » des écoles supérieures du professorat et de l'éducation de 11 académies (Amiens, Créteil, Dijon, Lille Nord de France, Lyon, Lorraine, Nantes, Paris, Poitiers, Rouen, Strasbourg). C'est sur ces maquettes comportant explicitement des enseignements abordant les questions liées à la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse ou linguistique des élèves que nous nous sommes penchés plus particulièrement (voir figure 2 ci-dessous pour une présentation synthétique de la place donnée aux questions liées à la diversité dans les 11 maquettes de master étudiées).

Figure 2. **La place donnée aux questions liées à la diversité dans les 11 maquettes de master étudiées**



Le tronc commun « contexte d'exercice du métier »

Dans six maquettes de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » sur les 11 sélectionnées, la question de la diversité des élèves figure dans l'unité d'enseignement « contexte d'exercice du métier » du tronc commun, donc dans des enseignements s'adressant à toutes les étudiantes et à tous les étudiants inscrits au master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie d'Amiens, un cours fait explicitement référence à « la prise en compte de la diversité des publics » en le liant notamment aux « élèves à besoins éducatifs particuliers ». Il fait aussi référence à « la laïcité, la lutte contre les discriminations, l'égalité homme/femme[35] ». Dans l'école supérieure de Bourgogne, le cours « Diversités et inclusions » (12 heures de travaux dirigés en master 1, 24 heures en master 2) prévoit trois heures d'enseignement sur la connaissance des dispositifs d'éducation prioritaire en France. En dehors de cet enseignement, la diversité semble interprétée sous l'angle des besoins éducatifs particuliers.

35. À noter que la maquette cite 17 sujets pour 40 heures de cours, ce qui laisse entrevoir le peu de temps qui peut être consacré à chacun d'eux.

Dans l'école supérieure de professorat et de l'éducation de l'académie de Nantes, deux enseignements constitutifs de master 1 mentionnent la diversité des publics. L'enseignement constitutif « introduction à la diversité des publics de l'école » (18 heures) inclut la thématique « élèves allophones, diversités linguistiques à l'école », traitée parmi d'autres dans un cadre large (situations de handicap, difficultés scolaires, éducation prioritaire). L'enseignement constitutif « développement psychoaffectif enfant et adolescent » (18 heures) cite les termes « discrimination » et « altérité », mais il ne s'agit que de sujets parmi d'autres (tels que la question de l'autorité). En master 2, l'enseignement constitutif « la formation de la personne et du citoyen » (9 heures) se donne pour objectif de préparer les étudiantes et les étudiants à l'enseignement moral et civique en abordant notamment les questions relatives à la lutte contre les discriminations.

Dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Rouen, les objectifs affichés du cours « Éducation et société » (9 heures de cours magistral et 3 heures de travaux dirigés) incluent la prise en compte de « la diversité des élèves », et un travail dirigé est consacré à la thématique « diversité, inclusion, genre » (6 heures).

Dans le catalogue présentant les six modules du tronc commun du master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » de l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Paris, le terme « diversité » figure uniquement en référence à son utilisation dans le référentiel de compétences. En outre, dans la présentation du tronc commun, un glissement sémantique s'est opéré de « diversité » vers « hétérogénéité ». Si l'une des compétences visées est bien la prise en compte de la diversité des élèves, sa traduction en objectif devient : « permettre aux futurs étudiants de construire une première culture de la différenciation pédagogique en réponse à l'hétérogénéité des élèves », ce qui renforce l'idée selon laquelle la diversité devrait être « gérée » et traitée comme un problème plutôt que comme un atout.

Dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Strasbourg, un enseignement de master 1 porte sur les « clefs pour comprendre l'interculturel et l'interreligieux ». En master 2, plusieurs matières abordent les questions du vivre-ensemble et de l'interculturel[36].

La diversité traitée dans des modules optionnels

Dans plusieurs écoles supérieures du professorat et de l'éducation, les questions liées à la diversité ne figurent que dans des modules optionnels. L'école supérieure de l'académie de Lyon propose, par exemple, deux questions professionnelles au

36. Ces matières sont : « approche philosophique de la citoyenneté en éducation (citoyenneté, socialisation et "vivre-ensemble") » ; « citoyenneté démocratique et citoyenneté multiculturelle » ; « diversité culturelle et cosmopolitisme [...] » ; « construction des valeurs de la République et leur enseignement, [...] lutte contre les discriminations ». Sont notamment citées « l'éducation au dialogue interculturel » et les « diversités linguistiques ».

choix parmi lesquelles le thème « éducation et éthique : morale laïque, lutte contre les discriminations et éducation à la citoyenneté » et la « lutte contre les stéréotypes », abordée à travers le prisme de l'égalité filles-garçons. Dans l'académie de Poitiers, les étudiants peuvent choisir le cours « Enseigner ailleurs autrement » (8 heures).

La diversité introduite par les stages et l'initiation à la recherche

Dans l'académie de Rouen, un stage à l'étranger est proposé aux futurs membres du corps enseignant. Dans ce cas, ils bénéficient d'un accompagnement spécifique portant notamment sur « l'expérience interculturelle dans une autre culture professionnelle ». La diversité culturelle est ici évoquée en référence au contexte d'exercice du métier.

Dans l'académie de Créteil, sur les 40 unités d'enseignement « initiation et formation à la recherche[37] » proposées, deux sont axées sur la diversité des élèves[38]. Cet exemple atteste que la formation à la recherche permet de proposer aux futurs membres du corps enseignant des écoles une sensibilisation aux questions relatives à la diversité des élèves. Cependant, le choix de cette thématique relève d'une décision personnelle et suppose une première sensibilisation conduisant l'étudiante ou l'étudiant à choisir cet objet de recherche. Ces enseignements optionnels touchent ainsi un nombre restreint d'étudiantes et d'étudiants.

Les parcours spécifiques abordant les questions de diversité

Les écoles supérieures du professorat et de l'éducation de plusieurs académies proposent des parcours spécifiques, dont certains sont basés sur le bilinguisme, comme en Lorraine et à Strasbourg (français-allemand). L'école supérieure d'Amiens propose un parcours international intégrant un « projet interdisciplinaire culturel en lien avec la mise en valeur du système éducatif français ou de la langue culture française » et un dossier d'initiation à la recherche prenant en compte une « différenciation des codes culturels ». Enfin, l'école supérieure du professorat et de l'éducation de l'académie de Lille propose un parcours « coopération internationale » en master 2 pour les étudiantes et les étudiants ayant échoué au concours en fin de master 1 et pour lequel

37. Il est possible que d'autres écoles supérieures du professorat et de l'éducation proposent ces thématiques dans le cadre des modules de formation à et par la recherche sans que cela soit explicitement indiqué sur les brochures de formation accessibles en ligne (à notre connaissance, l'académie de Créteil est la seule à avoir publié la liste des unités d'enseignement « initiation et formation à la recherche » proposées aux étudiants sur son site Web).

38. L'unité d'enseignement « initiation et formation à la recherche » 11 (« socialisation, cultures et apprentissages ») cite les élèves « en situation de migration ou de déplacement » au même titre que « les élèves en difficulté d'apprentissage et en prévention du décrochage scolaire [...] en situation [...] de handicap ou de maladie ». L'unité d'enseignement « initiation et formation à la recherche » 40 (« langue des élèves, langue(s) de l'école ») propose de « former les étudiants aux recherches en didactique des langues, notamment sur l'éducation plurilingue et pluriculturelle, la diversité linguistique, l'allophonie en contexte scolaire et les inégalités, ou la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de familles itinérantes et de voyageurs ».

ils doivent effectuer « deux stages à dimension internationale et interculturelle ». Il faut noter que ce parcours ne concerne qu'une minorité de futurs enseignantes et enseignants[39].

DISCUSSION : LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION ENTRE CONTRAINTES NORMATIVES ET STRUCTURELLES

Les prescriptions pour l'école et la formation initiale des enseignantes et des enseignants n'abordent que de manière indirecte les questions liées à leur préparation à intervenir dans un cadre scolaire marqué par la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique des élèves. Dans un contexte marqué par la prégnance des objectifs de transmission des valeurs républicaines, la diversité des publics scolaires est largement traitée sous l'angle problématique, voire déficitaire, des besoins éducatifs particuliers et de la différenciation des apprentissages, à la fois dans ce qui est officiellement prescrit et dans le curriculum formel en formation initiale à l'enseignement.

Du côté du cadre normatif, la priorité a été donnée à la transmission des valeurs républicaines et de la laïcité, en particulier depuis la loi de « refondation de l'École de la République » de 2013 et la « grande mobilisation de l'École pour les valeurs de la République » de 2015. En outre, tout en reconnaissant régulièrement le besoin de « prendre en compte la diversité des élèves » de manière générale, les prescriptions ont progressivement abordé cette notion principalement sous l'angle des difficultés scolaires de certains élèves, et suggéré l'utilisation d'approches pédagogiques différenciées et individualisées pour faire face à leur déficit supposé.

Ainsi, du côté de la formation initiale du personnel enseignant dans les écoles supérieures du professorat et de l'éducation, la notion de diversité ne figure de manière explicite que dans une minorité de maquettes de formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » 1er degré. La majorité des textes des maquettes semblent donc en décalage avec le référentiel de compétences qui préconise de « prendre en compte la diversité des élèves ». En outre, il n'y est que rarement question de diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse ou linguistique. Dans les 11 maquettes où cette notion est présente, elle est le plus souvent mise en lien avec la nécessité d'adapter l'enseignement aux élèves « en difficulté », « à besoins éducatifs particuliers » ou dans le cadre de modules sur l'éducation prioritaire.

À côté des explications en lien avec les prescriptions officielles, les contraintes structurelles relatives à l'organisation de la formation peuvent expliquer le manque d'attention portée aux questions liées à la diversité. En première année, la pression

39. Pour l'année 2016-2017, le master comptait 19 étudiantes et étudiants inscrits, dont 12 se sont présentés au concours; 10 l'ont obtenu (sur 5 474 étudiantes et étudiants dans l'école supérieure du professorat et de l'éducation de Lille, toutes mentions confondues).

du concours représente une limite intrinsèque au système de formation poussant formatrices, formateurs, étudiantes et étudiants à se concentrer sur la maîtrise des savoirs disciplinaires et didactiques, tout en se familiarisant avec la culture de l'école républicaine qu'ils devront transmettre. À cela s'ajoute, en deuxième année, la contrainte liée au stage.

Notre étude a consisté à analyser, d'une part, la prise en compte des questions liées à la notion de diversité dans les prescriptions officielles et, d'autre part, leur traduction dans les maquettes de formation de master « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». Afin de déterminer si la question de la diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique des élèves est effectivement traitée dans les pratiques – et dans quelle mesure elle l'est –, il serait intéressant de poursuivre cette recherche par un travail de terrain qui comprendrait des observations directes dans les classes ainsi que des entretiens avec des personnels et des responsables de la formation et de la clientèle étudiante dans une ou plusieurs écoles supérieures du professorat et de l'éducation.

L'insistance sur les valeurs républicaines et sur la neutralité de l'espace public à travers la laïcité met en lumière une certaine réticence à reconnaître de manière inclusive la présence de personnes porteuses d'une diversité ethnoculturelle, sociale, religieuse et linguistique au sein de l'école (Porcher et Abdallah-Pretceille, 1998; Streiff-Fénart, 2002, 2009). Une approche prenant en compte de manière positive les enjeux de la diversité, tant sur le plan du prescrit que sur celui des contenus de formation initiale, devrait permettre de déployer une offre de formation préparant de manière plus efficace les futurs enseignantes et enseignants à intervenir dans un contexte de diversité, et à préparer leurs élèves à vivre dans une société plurielle.

Références bibliographiques

ALLEMANN-GHIONDA, C. (2008). *L'éducation interculturelle dans les écoles* (Étude demandée par la Commission de la culture et de l'éducation du Parlement européen). Bruxelles, Belgique : Parlement européen.

ARNESEN, A.-L., ALLAN, J. et SIMONSEN, E. (dir.). (2010). *Policies and practices for teaching sociocultural diversity: A framework of teacher competences for engaging with diversity*. Strasbourg, France : Council of Europe Publishing.

BEITONE, A. et HEMDANE, E. (2018). École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation*, (48). Repéré à **https://journals.openedition.org/edso/3015**

BELKAÏD, M. (2002). La diversité culturelle : pour une formation des enseignants en altérité. Dans P. R. Dasen et C. Perregaux (dir.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (p. 205-222). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.

BURNS, T. et SHADOIAN-GERSING, V. (dir.). (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Paris, France : Éditions de l'OCDE.

CAILLE, J.-P., COSQUÉRIC, A., MIRANDA, É. et VIARD-GUILLOT, L. (2016). La réussite scolaire des enfants d'immigrés au collège est plus liée au capital culturel de leur famille qu'à leur passé migratoire. *France, portrait social*. Repéré à **https://www.insee.fr/fr/statistiques/2492183?sommaire=2492313**

Commission européenne. (2017). *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*. Repéré à **http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/library/study/2016/teacher-diversity_en.pdf**

Conseil national d'évaluation du système scolaire. (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires?* Dossier de synthèse. Repéré à **http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/160927Dossier_synthese_inegalites.pdf**

DELAHAYE, J.-P. (2015). La Charte de la laïcité à l'école, un outil pédagogique pour faire partager les valeurs de la République. *Administration et éducation, 4*(148), 33-41.

DUBET, F., DURU-BELLAT, M. et VÉRÉTOUT, A. (2010). Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. *Sociologie, 1*(2), 177-197.

FELOUZIS, G., FOUQUET-CHAUPRADE, B., CHARMILLOT, S. et IMPERIALE-AREFAINE, L. (2016). *Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires? Inégalités scolaires et politiques d'éducation*. Paris, France : Conseil national d'évaluation du système scolaire.

Haut Conseil à l'intégration (1998). *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*. Repéré à **http://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/994000073.pdf**

JOUTARD, P. (2001). *Rapport sur l'évolution du collège*. Ministère de l'éducation nationale. Repéré à **http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/014000307/index.shtml**

LANTHEAUME, F. (2011). La prise en compte de la diversité : émergence d'un nouveau cadre normatif? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, (26), 117-132.

LORCERIE, F. (2003). La non-lutte contre les discriminations dans l'École française. *Hommes et migrations*, (1246), 6-16.

LORCERIE, F. et MOIGNARD, B. (2017). L'école, la laïcité et le virage sécuritaire post-attentats : un tableau contrasté. *Sociologie*, *4*(8). Repéré à **http://journals.openedition.org/sociologie/3391**

MEINHOF, U. (2013). Cultural diversity in Europe: A story of mutual benefit. *EUI Working Papers*, (71), 1-15.

MÉNARD, C. (2017). Déplacements et tensions dans les politiques éducatives de 1985 à 2015 : l'exemple des injonctions à propos de l'enseignement moral et civique. *Éducation et socialisation*, (46). Repéré à **http://journals.openedition.org/edso/2681**

MORO, M. R. (2012). *Enfants de l'immigration, une chance pour l'école. Entretiens avec Joanna et Denis Peiron*. Montrouge, France : Bayard.

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). Paris, France : L'Harmattan.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*. Repéré à **https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:ef3155dc-9514-4df6-851d-b4945fcc9116/-talis-2014-eng--full-11-ebook.pdf**

Organisation de coopération et de développement économiques. (2015). *Immigrant students at school: Easing the journey towards integration*. Repéré à **https://www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2016/06/Immigrant_Students_at_Schools.pdf**

Organisation de coopération et de développement économiques. (2016a). *PISA 2015 Results: Excellence and equity in education. Volume I*. Repéré à **https://www.mecd.gob.es/inee/dam/jcr:54fd088e-f421-49c7-8ee2-852aff57682f/pisa2015-results-eng-vol1.pdf**

Organisation de coopération et de développement économiques. (2016b). *Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA). Résultats du PISA 2015*. France. Repéré à **https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-France-FRA.pdf**

PERRENOUD, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* , (p. 61-76). Paris, France : ESF.

PORCHER, L. et ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1998). *Éthique de la diversité en éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.

POTVIN, M., BORRI-ANADON, C., LAROCHELLE-AUDET, J., ARMAND, F., CIVIDINI, M., DE KONINCK, Z. …CHASTENAY, M.-H. (2015). *Rapport sur la prise en compte de la diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans les orientations et compétences professionnelles en formation à l'enseignement* (Rapport du Groupe de travail sur les compétences interculturelles et inclusives en éducation remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Montréal, Québec : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

POTVIN, M., LAROCHELLE-AUDET, J., CAMPBELL, M.-A., KINGUÉ-ÉLONGUÉLÉ, G. et CHASTENAY, M.-H. (2015). *Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques* (Remis à la Direction des services d'accueil et d'éducation interculturelle, ministère de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche). Montréal, Québec : Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité.

STREIFF-FÉNART, J. (2002). Un dilemme français : modèle républicain et discriminations ethniques. *Faire-Savoirs : Sciences de l'Homme et de la Société en Provence-Alpes-Côte d'Azur*, (1), 69-76.

STREIFF-FÉNART, J. (2009). Le « modèle républicain » et ses Autres : construction et évolution des catégories de l'altérité en France. *Migrations Société*, *122*(2), 215-236.

Annexe : corpus de textes officiels consultés

Date de parution	Titre du document	Type de document
1989-07-10	Loi d'orientation (nº 89-486) sur l'Éducation du 10 juillet 1989. Journal officiel (J.O.) du 14 juillet 1989. Bulletin officiel (B.O.) spécial nº 4 du 31 août 1989	Loi
1998-11-26	Charte pour bâtir l'école du XXIe siècle. B.O. nº 13 du 26 novembre 1998	Charte
1998-12-29	Enseignements élémentaire et secondaire. Rentrée 1999. Circulaire nº 98-263 du 29 décembre 1998	Circulaire
1999-06-07	La mutation des collèges : un collège pour tous et pour chacun. Texte d'orientation du 7 juin 1999. B.O. supplément au nº 23 du 10 juin 1999	Texte d'orientation
2005-04-23	Loi (nº 2005-380) d'orientation des programmes pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. J.O. du 24 avril 2005	Loi
2006-07-11	Socle commun de connaissances et de compétences. Décret nº 2006-830. J.O. nº 160 du 12 juillet 2006	Décret
2006-12-19	Cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Arrêté du 19 décembre 2006, J.O. du 28 décembre 2006	Arrêté
2009-05-20	Préparation de la rentrée 2009. Circulaire nº 2009-068 du 20 mai 2009	Circulaire
2010-03-16	Préparation de la rentrée 2010. Circulaire nº 2010-38 du 16 mars 2010	Circulaire
2010-05-12	Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier. Arrêté du 12 mai 2010. J.O. du 18 juillet 2010	Arrêté
2011-05-02	Préparation de la rentrée 2011. Circulaire nº 011-071 du 2 mai 2011	Circulaire
2012-03-27	Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012. Circulaire nº 2012-056 du 27 mars 2012	Circulaire
2013-04-10	Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013. Circulaire nº 2013-060 du 10 avril 2013	Circulaire
2013-07-01	Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation. Arrêté du 1er juillet 2013. J.O. du 18 juillet 2013	Arrêté
2013-07-08	Loi (nº 2013-595) d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République	Loi
2013-08-27	Arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation ». J.O. du 29 août 2013	Arrêté
2013-09-06	Charte de la laïcité à l'École. Valeurs et symboles de la République. Circulaire nº 2013-144 du 6 septembre 2013	Circulaire
2014-05-20	Préparation de la rentrée scolaire 2014. Circulaire nº 2014-068 du 20 mai 2014	Circulaire
2015-03-17	Réunion informelle des ministres européens de l'Éducation de l'Union européenne. Déclaration sur la promotion de l'éducation à la citoyenneté et aux valeurs communes de liberté, de tolérance et de non-discrimination	Déclaration
2015-03-31	Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret nº 2015-372 du 31 mars 2015. J.O. du 2 avril 2015	Décret
2015-06-03	Circulaire de rentrée 2015. Circulaire nº 2015-085 du 3 juin 2015	Circulaire
2015-10-16	Livret laïcité	Information destinée aux personnels de l'éducation
2016-04-13	Circulaire de rentrée 2016. Circulaire nº 2016-058 du 13 avril 2016	Circulaire
2017-03-09	Circulaire de rentrée 2017. Circulaire nº 2017-045 du 9 mars 2017	Circulaire