



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Sleeter, C. & Akkari, A.-J. (2006). Préparer les enseignants pour des écoles culturellement diverses : la recherche et l'omniprésence de l'ethnocentrisme. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 4, 259-278. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.015>

This article is publish under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY): <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christine Sleeter, Abdel-Jalil (trad.) Akkari, 2006



Préparer les enseignants pour des écoles culturellement diverses : la recherche et l'omniprésence de l'ethnocentrisme¹

Christine SLEETER²

Université d'Etat de Californie Monterey Bay, USA

(Traduction : Abdeljalil Akkari, HEP-BEJUNE, Suisse)

Cet article est basé sur une revue de la littérature sur la question de comment préparer des enseignants à intervenir dans des écoles multiculturelles, en particulier celles qui accueillent des communautés historiquement marginalisées. L'auteur passe en revue 80 études sur les effets de diverses stratégies à différentes étapes de la formation des enseignants : sélection et recrutement des candidats à l'enseignement, expériences interculturelles d'immersion, formation continue en éducation multiculturelle, restructuration des programmes de formation. Malgré l'abondance des études, très peu d'entre elles cherchent vraiment à déterminer quelles stratégies réussissent à former des enseignants compétents. La majeure partie de la recherche se concentre sur les attitudes et le manque de connaissances des étudiants blancs en formation initiale. Il s'agit là d'un problème très important, qui doit être abordé, l'article montre toutefois que cette approche ne permet pas de comprendre comment enrichir le professionnalisme des enseignants aptes à fonctionner au mieux en milieu interculturel.

Introduction du traducteur

La recherche en éducation en général et celle sur la formation des enseignants en particulier sont toujours à situer dans un cadre politique, culturel et temporel donné. Il me semble que le domaine de la recherche en éducation interculturel - le francophone a tout à gagner d'une familiarité accrue avec les courants de recherche des Etats-Unis. Certains travaux sont déjà connus des lecteurs francophones comme par exemple l'approche de James Banks. D'autres par contre restent plus confidentiels comme les publications de Peter McLaren, Geneva Gay ou Christine Sleeter. J'ai choisi de traduire pour ce numéro de la revue un article publié en 2001 par Christine Sleeter, qui reflète de mon point de vue une approche originale et féconde de l'éducation multiculturelle critique américaine. Comme l'affirme De Pury Tourni (2005), nous produisons en situation de traduction un discours qui n'est ni l'équivalent de celui qui a été produit dans l'autre langue, ni celui que nous aurions pu produire en français dans la même situation.

1. Paru initialement sous la référence : Sleeter, C. (2001). Preparing Teachers for Culturally Diverse Schools : Research and the Overwhelming Presence of Whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.



Je tiens à remercier Christine Sleeter d'avoir accepté la reprise de son article et Nilima Changkakoti pour son aide dans la révision de la traduction.

Il est de notoriété commune que l'important décalage culturel entre les enfants scolarisés et leurs enseignants ne fait que croître. En 1996, les effectifs dans les écoles élémentaires et secondaires s'élevaient à 64% de Blancs, 17% de Noirs, 14% d'Hispaniques, 4% d'Asiatiques et 1% d'Amérindiens (National Center for Education Statistics, 1999). En revanche, le corps enseignant se composait de 87% de Blancs, 7% de Noirs, 4% d'Hispaniques, 1% d'Asiatiques et 1% d'Amérindiens. Si 39% des enseignants avaient dans leurs classes des élèves avec des compétences limitées en anglais, seul un quart de ces enseignants avaient bénéficié d'une formation pour travailler avec eux (U.S. Department of Education, 1997).

Dans beaucoup de communautés de couleur et de communautés blanches pauvres, l'éducation est en crise. Les élèves apprennent bien trop peu, désinvestissent et sortent en masse du système scolaire. Peu d'élèves poursuivent leurs études au-delà de l'école obligatoire. En tant que formatrice d'enseignants, on me demande souvent ce que la formation initiale peut faire. Je ne manque pas d'idées basées sur des années d'expérience, mais j'ai décidé d'examiner ce que la recherche dit à ce propos. Il y a 15 ans, lorsque j'ai effectué une revue de la littérature sur la recherche en éducation multiculturelle dans la formation des enseignants (Sleeter, 1985), il y avait très peu d'études. Actuellement le corpus est nettement plus conséquent. Pour cet article, je me suis basée sur les études empiriques examinant la préparation des enseignants à intervenir dans des écoles multiculturelles accueillant des communautés historiquement marginalisées. Une discussion plus détaillée sur la manière dont la recherche est organisée peut être trouvée ailleurs (Sleeter, sous presse).

La problématique

Les étudiants de couleur tendent à amener des expériences et perspectives plus riches que leurs collègues blancs, numériquement dominants. Plusieurs études confirment ce phénomène, qui revêt une grande importance pour la formation des enseignants.

Une grande proportion des enseignants en formation blancs prévoient de travailler avec des élèves culturellement différents. Dans l'ensemble cependant, leur bagage interculturel est fort limité (Barry & Lechner, 1995; Gilbert, 1995; Larke, 1990; Law & Lane, 1987; McIntyre, 1997; Schultz, Neyhart & Reck, 1996, 1997; Valli, 1995). Schultz et al. (1996) ont trouvé par exemple que les enseignants en formation sont naïfs et ont des

3. Aux Etats-Unis, vivre en milieu urbain signifie souvent appartenir à des minorités ethniques et/ou à des catégories sociales défavorisées. En revanche, les zones urbaines périphériques



croyances stéréotypées sur les enfants vivant en milieu urbain³, comme celles de croire que les attitudes de ces enfants vont constituer des obstacles à leur éducation. La plupart des étudiants-enseignants blancs sont très peu au fait des problèmes de discrimination et particulièrement de racisme (Avery & Walker, 1993; King, 1991; Su, 1996, 1997). Su (1996, 1997) a mis en évidence que les étudiants blancs excluent de la notion de changement social le changement structurel des inégalités sociales, et ressentent pour la plupart les programmes combattant la discrimination raciale comme discriminatoire envers les blancs. Les étudiants blancs ont tendance à utiliser la « négation de la perception de la couleur » comme un moyen de gérer leur peur et ignorance (McIntyre, 1997; Valli, 1995). Ces problèmes sont importés dans la classe.

Les enseignants en formation ont tendance à réduire l'enseignement multiculturel (Goodwin, 1994) à une question purement technique et à considérer les modules de formation multiculturels comme une simple adjonction au programme existant (Vavrus, 1994). De surcroît, de nombreux enseignants en formation ou en activité sont ambivalents quant à leur capacité d'enseigner aux enfants afro-américains et leur sentiment d'efficacité semble décliner en passant de la formation à l'exercice de la profession (Pang & Sablan, 1998).

Le bagage interculturel des étudiants de couleur est plus riche que celui de leurs collègues blancs. Ils se positionnent généralement plus clairement en faveur d'une éducation multiculturelle, de la justice sociale et de la nécessité d'un curriculum académiquement ambitieux pour les élèves de couleur (Ladson-Billings, 1991; Rios & Montecinos, 1999; Su, 1996, 1997). Les étudiants de couleur n'amènent toutefois pas nécessairement plus de connaissances sur les pratiques pédagogiques que les étudiants blancs. Les deux groupes nécessitent donc des programmes de formation adéquats (Goodwin, 1997; Montecinos, 1994).

Les institutions blanches ont généralement répondu très lentement à la fracture culturelle. Selon une enquête portant sur 19 programmes de formation initiale des enseignants du groupe Midwest Holmes, 94% de leurs étudiants et formateurs étaient blancs (Fuller, 1992). Seul 56% de ces institutions imposaient aux enseignants en formation pour l'école élémentaire un cours d'éducation multiculturelle; une des institutions n'avait même aucun cours de ce type au programme. Pour leurs stages pratiques, ces enseignants étaient souvent placés dans des écoles « rappelant leur enfance » (p. 192). Une large proportion des enseignants de couleur ont été formés dans des institutions historiquement noires (HEBIs). Clark (1987) rapporte qu'au milieu des années 80, « même si les HEBIs représentent 5% des universités, elles ont formé 66% des enseignants noirs aux Etats-Unis. Cet auteur estime que les institutions à prédominance blanche doivent contribuer à cet effort de formation.

sont le lieu de résidence des catégories sociales favorisées. La fin de la ségrégation a incité de nombreux blancs à quitter les centres urbains pour des zones périurbaines.



De nombreuses études de cas ont examiné des programmes de formation à prédominance blanche qui ont gardé un fonctionnement traditionnel (« do business as usual ») (Cannella & Reiff, 1994; Davis, 1995; Weiner, 1990). À un niveau superficiel, de nombreux étudiants blancs dans ces programmes se montraient disposés au départ à se former à la diversité. Le contenu multiculturel de ces programmes était par ailleurs fragmentaire, dépendant des intérêts personnels des formateurs. Une fois que les étudiants se retrouvaient en stage pratique, leur principale préoccupation devenait la survie en classe. L'intérêt pour l'éducation interculturelle des stagiaires dans des écoles à prédominance blanche dépendait entièrement des exigences de leurs mentors. Ceux qui avaient été affectés à des écoles urbaines n'étaient absolument pas préparés pour les élèves et le contexte et se trouvaient en grande difficulté. Parker & Hood (1995) ont trouvé que les étudiants de couleur enrôlés dans ces programmes se montraient très critiques quant au traitement superficiel de la diversité. Même s'ils amenaient une expérience de vie pouvant servir de base à la construction d'une pédagogie multiculturelle, les programmes de formation ne leur permettaient pas d'approfondir ce qu'ils savaient déjà et n'habilitaient pas leurs pairs blancs à travailler dans des écoles à forte présence d'enfants de couleur.

La recherche analysée dans le reste de cet article ne fournit pas d'orientation claire sur ce qu'il faut faire en formation des enseignants. Cela indique une limite de la recherche mise en œuvre jusqu'à maintenant plutôt qu'un signal que des interventions dans ce domaine ne sont pas requises. Faire comme d'habitude en formation des enseignants continuera à creuser le fossé entre enseignants et élèves dans les classes. La recherche peut certainement éclairer la pratique; le problème, comme je le montre dans cette revue de la littérature, est que la recherche existante est fragmentaire.

Pour remédier au fossé culturel entre enseignants et élèves, les programmes de formation adoptent deux lignes d'action : (a) amener dans la profession plus d'enseignants provenant de communautés culturelles diverses et (b) tenter de développer les attitudes et les connaissances multiculturelles de base des cohortes à prédominance blanche des enseignants en formation. Même si ces deux axes ne sont pas exclusifs, ils diffèrent dans leurs priorités.

Recrutement et sélection des futurs enseignants

Les programmes de formation des enseignants utilisent au moins deux techniques pour changer la composition culturelle du corps enseignant. Une première stratégie consiste à recruter et préparer plus d'enseignants de couleur. La littérature comporte de nombreuses descriptions de tels programmes (Becket, 1998; Brennan & Bliss, 1998; Dillard, 1994; Littleton, 1998; Love & Greer, 1995; Shade, Boe, Garner & Krustchinsky, 1998; Yopp, Yopp & Taylor, 1992) mais relativement peu de suivi sur l'im-



pact de ces programmes sur les écoles. A titre d'exemple, Shade et al. (1998) décrivent EC3, un programme alternatif de certification d'enseignants de couleur créé par la collaboration entre deux institutions d'enseignement supérieur. Le programme a certifié avec succès trois cohortes de 49 enseignants de couleur.

Même si les articles mentionnés ci-dessus sont tous des descriptions de programmes et non pas des études de l'efficacité, ils démontrent qu'il est possible de recruter plus d'enseignants de couleur que ce qu'on fait actuellement.

Une autre stratégie pour changer la composition culturelle du corps enseignant est de recruter et sélectionner uniquement les individus qui amènent les expériences, connaissances et dispositions les rendant aptes à enseigner efficacement dans des écoles urbaines culturellement diverses. Martin Haberman (1996) a été l'avocat et le promoteur d'une telle stratégie. Il soutient que la réussite ou l'échec des enseignants en milieu urbain dépend plus de leur bagage de départ que de ce qu'ils apprennent dans leur programme de formation. Ses observations sur les enseignants leaders en milieu urbain montrent que ces derniers partagent 7 principales caractéristiques (Haberman, 1995). Ces enseignants sont généralement plus âgés (30 à 50 ans), de couleur, viennent d'une zone urbaine, ont élevé des enfants, ont exercé d'autres métiers que l'enseignement et ont appris à vivre normalement dans un contexte assez violent (Haberman, 1996). Haberman soutient que le meilleur moyen de préparer de bons enseignants en milieu urbain est de sélectionner des candidats qui ont ces caractéristiques et de les préparer pédagogiquement et professionnellement en milieu urbain. Il a mis en évidence non seulement quel enseignant réussira dans les écoles urbaines mais aussi le degré de réussite dans la classe en utilisant les attributs de l'enseignant efficace en milieu urbain comme variable prédictive (Haberman, 1993).

La recherche de Haberman suggère que les programmes de formation des enseignants peuvent potentiellement recruter et sélectionner beaucoup plus d'enseignants qui amènent un savoir, des expériences, un engagement et des dispositions leur permettant d'enseigner efficacement à des populations culturellement diverses d'étudiants. Bien que la plus grande partie de la recherche en éducation multiculturelle examine la préparation des enseignants blancs, beaucoup plus peut être fait pour amener dans la profession des enseignants correspondant à la composition culturelle des élèves à l'école. Plus de recherches sur l'impact de la sélection alternative et du processus de recrutement seront utiles.

Des expériences d'immersion interculturelle dans les communautés

Les programmes basés sur l'immersion interculturelle dans les communautés consistent à amener les futurs enseignants à vivre dans des com-



munautés différentes de la leur lorsqu'ils apprennent à enseigner. Plusieurs formateurs blancs ont rédigé des compte-rendus autobiographiques de comment ils ont appris à enseigner interculturellement et ont mis en évidence la pertinence d'un apprentissage enraciné dans la communauté (Sleeter, 1996; Smith, 1998; Weiner, 1993; Yeo, 1997).

Yeo (1997), par exemple, a décrit comment il a appris des élèves et des membres de la communauté dans une école urbaine. Sa formation d'enseignant était inappropriée à l'enseignement en milieu urbain. Comme enseignant débutant, il a appris à laisser de côté sa formation et à se mettre à l'écoute des élèves et des habitants des centres urbains.

Merryfield (2000) a rapporté des éléments semblables dans son étude des histoires de vie de formateurs blancs ayant vécu à l'étranger.

L'université de l'Indiana a plusieurs programmes interculturels qui ont été étudiés principalement grâce au suivi de cohortes d'étudiants formés. Ces projets comprennent le projet Amérindien au sein de la nation Navajo, le projet communautaire hispanique dans la basse vallée du Rio Grande, le projet urbain à Indianapolis et le projet d'outre-mer. Durant le semestre précédant leur immersion, les étudiants accomplissent un cours préparatoire intensif. Durant l'expérience d'immersion, les participants s'impliquent fortement dans la communauté et dans l'enseignement. Une enquête sur les participants au projet Amérindien a montré qu'il a un impact positif sur leurs attitudes, connaissances et employabilité à la fois en contexte indien et ailleurs (Mahan, 1982). Dans une brève étude qualitative du projet, Melnick et Zeichner (1996) ont de même mis en évidence que les stagiaires du projet déployaient des efforts pour relier leur classe et l'enseignement avec la communauté, ses pratiques et valeurs même quand leurs mentors dans les écoles ne les y encourageaient pas.

Une étude du suivi du projet d'outre mer a rapporté les mêmes résultats positifs (Mahan & Stachowski, 1990). Dans deux autres études longitudinales, une majorité d'enseignants en formation ont rapporté que les communautés sont des sources significatives d'apprentissage (Mahan & Stachowski, 1993-1994; Stachowski & Mahan, 1998).

Des études plus modestes ont examiné d'autres programmes d'immersion (Aguilar & Pohan, 1998; Caning, 1995; Cooper, Beare & Thorman, 1990; Marxen & Rudney, 1999; Noordhoff & Kleinfeld, 1993). Toutes ont rapporté des gains significatifs en matière d'acquisition de connaissances et les auteurs ont mis l'accent sur la valeur des projets d'immersion interculturelle et le pouvoir de la communauté comme source d'apprentissage. Par exemple, Cooper et al. ont comparé 18 étudiants ayant effectué des stages d'enseignement dans la vallée du Rio Grande avec 85 étudiants ayant reçu des affectations plus classiques dans l'état du Minnesota. Sur toutes les mesures comme l'aisance dans les discussions sur les questions de race ou d'ethnicité ou la disponibilité pour visiter les familles des élèves, le premier groupe a obtenu de meilleurs scores. Noordhoff and Kleinfeld (1993) ont étudié l'impact du projet



« Teachers for Alaska » sur les pratiques des candidats à l'enseignement. Ils ont filmé à trois reprises de brèves périodes d'enseignement durant le programme et ont mis en évidence le changement radical dans les pratiques pédagogiques des enseignants qui sont passés d'un enseignement frontal (teaching as telling) à un enseignement centré sur l'engagement des élèves dans des activités d'apprentissage utilisant un savoir culturellement approprié.

Quand les programmes d'immersion dans les communautés sont étudiés, les chercheurs rapportent en général un impact puissant en dépit du fait que la plupart des données proviennent de petits projets. Quand les formateurs blancs décrivent leur propre apprentissage, les expériences basées sur les communautés sont extrêmement importantes et dépassent dans beaucoup de cas leur apprentissage formel. Les chercheurs mentionnent ici comme explication, le pouvoir de l'enracinement dans la communauté, le contexte interculturel dans lequel les étudiants blancs doivent vivre dans la minorité, dans l'incapacité de savoir comment agir et l'impossibilité de se replier sur un contexte culturel familial. Les programmes enracinés dans des communautés exigent toutefois beaucoup de travail d'organisation et de gestion. Persuader d'autres acteurs de leur pertinence dans la formation des enseignants exigerait plus d'information amenée par la recherche. Quelle est la durée requise d'un projet d'immersion, quels types de contextes sont les plus pertinents, quel est l'impact d'un programme d'immersion au début de la profession ? Toutes ces questions doivent être abordées par la recherche.

Les cours d'éducation multiculturelle

De nombreuses institutions de formation des enseignants proposent des cours d'éducation multiculturelle, enseigner aux enfants en milieu urbain, enseigner aux élèves d'anglais langue seconde ou d'autres variations sur le thème. Une bonne partie de la recherche examine les apprentissages des étudiants dans ces cours à partir de différentes perspectives en se centrant sur leur effet sur les représentations des étudiants blancs. Cette revue inclut à la fois des cours isolés et des cours comportant un stage pratique.

Les cours d'éducation multiculturelle en institution

Ces dernières années, de nombreux formateurs d'enseignants ont écrit à propos de leurs propres cours sur la base de recherches-action ou d'analyses réflexives. Pour la plupart, ces écrits examinent des stratégies d'enseignement sensibilisant les étudiants blancs aux questions concernant la race ou l'ethnicité. Les études de cas basées sur le principe de la recherche-action travaillent sur des données telles que les travaux des étudiants, les journaux de bord et/ou les entretiens avec les étudiants. Les stratégies d'enseignement examinées incluent l'autobiographie (Clark & Medina; 2000, Florio-Ruane, 1994; Xu, 2000), impliquer les



étudiants dans une correspondance avec d'autres vivant dans un contexte culturel très différent (Fuller & Ahler, 1987), simuler une inégalité de traitement (Frykholm, 1997), enseigner à propos du privilège blanc (Lawrence, 1997; Lawrence & Bunche, 1996), et engager les étudiants dans des débats (Marshall, 1998). Toutes ces stratégies d'enseignement semblent sensibiliser les étudiants aux questions de race, culture et discrimination.

Beaucoup de narrations d'expériences portent sur le travail qui consiste à avoir un impact sur les étudiants blancs dans les cours d'éducation interculturelle (Larkin & Sleeter, 1995; Martin, 1995). Il y a un certain recouvrement entre la recherche-action à partir d'études de cas et la recherche narrative, le premier courant se centre plus sur la récolte de données que le second, qui se focalise plus sur l'expérience. Ahlquist (1991) a exploré par exemple la résistance de ses étudiants majoritairement blancs à la prise de conscience de l'importance de la race. Elle a comparé la priorité qu'elle accorde à la préparation des étudiants à aborder la question raciale avec le manque de connaissances de ses étudiants à ce sujet. Elle postule la nécessité d'un enseignement permettant aux étudiants de réfléchir et de digérer afin de progresser.

Des narrations réfléchies sur la base d'une large expérience aident le lecteur à voir comment des formateurs expérimentés agissent ou élaborent des recommandations (Cochran-Smith, 2000). Les essais narratifs varient toutefois largement selon la place qu'ils accordent à la réflexion et l'utilisation de l'expérience et peuvent donc être critiqués comme substituant des opinions et des perceptions sélectives aux données. Le domaine a besoin de plus de discussions sur la manière d'évaluer et d'interpréter la recherche narrative.

La plupart des études de cas à petite échelle et des réflexions narratives présentent des stratégies qui ont un impact sur les étudiants, mais aussi quelques cours contre-productifs. McDiarmid (1992) par exemple a étudié les aspects multiculturels du programme de certification des enseignants dans le district scolaire de Los Angeles. Ce programme comporte 15 sessions proposant des informations et des méthodes pédagogiques pour travailler avec une population scolaire culturellement diverse. Au travers d'entrevues avec des étudiants, cet auteur a mis en évidence le fait que les présentations didactiques sur différents groupes culturels enseignent en fait des stéréotypes et des généralisations. Elles sont donc peu efficaces pour changer la manière de penser des futurs enseignants.

Les recherches utilisant un dispositif d'investigation expérimental ne sont pas aussi optimistes dans leurs conclusions que les études de cas ou les narrations. Huit études ont utilisé un dispositif de pré/post test pour mesurer les effets d'un cours d'éducation multiculturelle sur les attitudes. La grande majorité des participants dans ces études étaient des femmes blanches. Ces études ont rapporté qu'après un cours d'éducation multiculturelle, les attitudes étaient plus positives qu'avant (Baker, 1973, 1977;

Bennett, Niggle & stage, 1990; Hennington, 1981; Martin & Koppelman, 1991; Rios, McDaniel & Stowell, 1998; Tran & Young, 1994). Toutefois, certaines études ont mis en évidence des gains faibles (Baker, 1973, 1977). De surcroît, la seule étude qui a effectué un suivi a trouvé que les effets bénéfiques d'un cours d'éducation multiculturelle d'une semaine avaient disparu au bout d'un mois (Hennington, 1981). Deux autres études ont utilisé un groupe contrôle pour évaluer l'impact d'un cours d'éducation multiculturelle sur les habilités des étudiants à utiliser la culture et la langue pour analyser une situation de classe (Guillaume, Zuniga-Hill & Yee, 1995, 1998). Aucune des deux études n'a révélé de différence entre les deux groupes.

A partir de ce type de recherches, il est difficile d'évaluer l'impact des cours d'éducation multiculturelle sur les étudiants blancs. Les études expérimentales analysées utilisent une échelle de type Likert qui ne permet pas de déduire fidèlement ce que les étudiants apprennent. Les études de cas et les narrations sont plus détaillées et vont plus en profondeur, mais peuvent être un peu biaisées puisque c'est souvent l'instructeur lui-même qui les rédige, il pourrait éprouver certaines résistances à discuter le succès de son travail. Presque aucune des études rapportées n'a examiné l'impact d'un cours d'éducation multiculturelle sur la manière dont les enseignants en formation enseignent réellement en classe. Seule Lawrence (1997) a suivi les étudiants dans les classes après leur passage dans son cours. Elle a mis en évidence un impact très variable sur la pratique en classe, dépendant du degré de conscience raciale développée auparavant par l'enseignant.

Intuitivement, il est plausible de supposer que les étudiants qui ont reçu un enseignement à propos de la culture et de la race deviennent des enseignants plus adéquats dans un contexte multiculturel que ceux qui n'ont rien eu. Toutefois, la recherche n'a pas été conçue pour investiguer cette affirmation. Les chercheurs qui veulent entreprendre des recherches sur les cours d'éducation multiculturelle doivent suivre les enseignants dans les classes pour identifier l'impact réel des cours. De surcroît, sauf s'ils veulent procéder à l'analyse critique de leur propre cours, les chercheurs étudiant l'impact d'un cours particulier devraient prendre des mesures pour avoir une certaine distance en analysant par exemple le cours d'un autre instructeur.

Cours d'éducation multiculturelle avec une expérience sur le terrain

Un certain nombre d'autres études examinent le vécu d'étudiants bénéficiant d'un cours comprenant une expérience de terrain dans une école ou en contexte communautaire. Dans la plupart de ces études, les participants étaient majoritairement blancs, et l'un des principaux objectifs était de développer leur sensibilité multiculturelle.

Une des approches était de former les candidats à l'enseignement à la recherche ethnographique et de les amener par la suite à conduire un



projet de recherche dans une communauté urbaine ou dans une école. Dans la plupart des cas, la communauté afro-américaine était l'objet de recherche (Fry & McKinney, 1997; Narode, Rennie-Hill & Peterson, 1994; Olmedo, 1997, Ross & Smith, 1992; Sleeter, 1996). Les auteurs soulignent l'importance d'une bonne préparation pour la recherche communautaire et d'une aide à l'analyse de l'expérience. La plupart de ces études concluent qu'à l'issue de l'expérience les participants ont acquis des instruments conceptuels et que beaucoup se montrent plus disposés à enseigner dans les écoles urbaines. Certains auteurs notent toutefois une résistance à situer les communautés dans le cadre plus large des relations de pouvoir.

Une autre démarche consistait à faire fonctionner des enseignants en formation comme tuteurs d'enfants dans des contextes culturels autres que de classe moyenne à prédominance blanche (Aaronsohn, Carter, & Howell, 1995; Barton, 1999; Boyle-Baise & Sleeter, 2000; Bullock, 1997; Lazar, 1998, Moule, à paraître, Murtadha-Watts, 1998; Rodriguez, 1998). Ces études de cas décrivent différents bénéfices du tutorat pour les futurs enseignants : une plus grande conscience de l'importance de la culture, la connaissance d'un contexte différent et une prise de conscience de leurs propres stéréotypes. Lazar (1998) a par exemple observé deux étudiants blancs, qui après avoir pris en charge des enfants afro-américains pendant un semestre et discuté avec les personnes qui s'en occupaient, ont mis en question leur croyance à propos de la démission parentale des parents afro-américains et leur manque d'intérêt dans le développement de la maîtrise de l'écrit de leurs enfants. Dans le même temps, Murtadha-Watts (1998) a montré combien les étudiants étaient peu au fait des enjeux à un niveau plus globale (relations raciales et ethniques) même après l'expérience de terrain. Beaucoup d'étudiants ont vu leurs stéréotypes remis en question, mais certains ont confirmé leurs stéréotypes. De façon générale, les étudiants n'avaient pas les moyens de situer le programme dans lequel ils étaient tuteurs dans le contexte du racisme institutionnel faute de compréhension du phénomène.

Les recherches avec pré-test et post-test qui ont investigué les effets conjugués d'un cours et d'une expérience pratique sur des étudiants majoritairement blancs rapportent des résultats mitigés. Quatre études ont rapporté un changement positif (Bondy, Schmitz & Johnson, 1993; Grottgau & Nickolai-Mays, 1989; Mason, 1997; Wiggins & Follo, 1999). Par exemple, Bondy et al. (1993) ont étudié un cours dans lequel les étudiants ont examiné les raisons qui expliquent les faibles performances scolaires des enfants minoritaires et pauvres par rapports à ceux des enfants blancs de la classe moyenne. Ils ont également considéré les stratégies d'enseignement qui peuvent rompre ce cycle de l'échec scolaire et ils se sont engagés dans des activités de tutorat dans les quartiers environnants. Les auteurs de cette étude ont trouvé que la participation au cours et à l'expérience de terrain ont ensemble un impact significatif. Les étudiants qui ne suivent que le cours sans l'expérience de terrain ou

l'inverse, ou ne bénéficient ni de l'un ni de l'autre, ne changent pas de représentations. Les auteurs soulignent que le cours offre aux étudiants un cadre pour interpréter leurs expériences de tutorat.

En revanche, d'autres études ont mis en évidence le fait que les expériences de tutorat renforçaient ou produisaient plus d'attitudes stéréotypées (Haberman & Post, 1992; Reed, 1993). Haberman & Post ont observé que la plupart des étudiants blancs interprètent leurs expériences de terrain à travers leurs préjugés de départ. Même si ces étudiants avaient suivi un cours d'éducation multiculturelle, son format didactico-pédagogique ne les avait pas suffisamment amenés à examiner leurs propres perceptions. À la fin de l'expérience, les étudiants exprimaient plus de confiance dans leurs capacités d'enseignants mais caractérisaient leurs élèves en termes plus négatifs qu'au départ.

De nouveau, intuitivement il semble que la fréquentation d'un cours d'éducation multiculturelle et une expérience sur le terrain avec des élèves culturellement différents devraient aboutir à former de meilleurs enseignants. Est-ce vrai ? Nous ne le savons pas réellement parce que les enseignants sont rarement suivis quand ils entrent dans la profession. L'étude qui s'est le plus intéressée à cet aspect a été réalisée il y a quelques années (Sleeter, 1989). J'ai étudié 456 enseignants qui ont été certifiés au Wisconsin entre 1981 et 1986 pour explorer leurs usages des différentes dimensions de l'éducation multiculturelle dans leur enseignement. L'Etat du Wisconsin exigeait à la fois des contenus multiculturels dans les cours et une expérience de terrain. Dans l'ensemble, les stratégies d'enseignement que les enseignants ont le plus citées avaient à voir avec les relations humaines. Les enseignants qui avaient suivi plus de 4 crédits en éducation multiculturelle disaient recourir plus souvent à des stratégies d'éducation multiculturelle en classe que ceux qui avaient suivi des programmes de moins de 4 crédits. Toutefois, les pratiques qu'ils disaient avoir mises en oeuvre en classe étaient moins liées au nombre de crédits suivis qu'à la population avec laquelle ils étaient en contact. Plus les enseignants étaient confrontés à une population scolaire de couleur et/ou de milieu défavorisé, plus ils avaient tendance à inclure un contenu multiculturel dans leur enseignement.

Il m'était difficile de déterminer clairement jusqu'où le cours d'éducation multiculturelle et l'expérience de terrain faisaient une différence. Même si les enseignants apprennent et se développent à travers leur expérience professionnelle, cela suffit-il à en faire des bons enseignants efficaces avec des populations culturellement diverses ?

Suite à son analyse de ce que des enseignants blancs en formation avaient appris à partir d'un cours d'éducation multiculturelle et d'une expérience de tutorat, Murtadha-Watts (1998) écrit :

The perspectives of the preservice teachers in this pilot program, most of whom will (regrettably) never get opportunities early in their teaching studies to question and challenge their own tightly held cul-rural assumptions, are



commonplace. What will happen if the increasing numbers of teachers have no idea about what they are doing culturally, who they are working with, and what the students' circumstances are ? Will we continue this cycle ? Does the cycle of culturally incompetent teachers continue, or can teacher educators provide other opportunities for culturally responsive teaching ? (p.).

Les interventions au niveau d'un programme

Ajouter un cours ou une expérience de terrain n'influence pas nécessairement le reste du programme de formation des enseignants. Qu'en est-il si le programme est restructuré, repensé ?

Dans certains programmes à structure traditionnelle, les membres du corps enseignant ont infusé des expériences d'éducation multiculturelle. Deux études de cas ont trouvé l'impact de tels programmes limité, mais pour différentes raisons. Burstein et Cabello (1989) ont constaté que si les étudiants s'étaient quelque peu distanciés en 2 ans d'une approche déficitaire et avaient acquis quelques stratégies pour motiver, enseigner, et construire à partir des langues premières des enfants, la plupart avaient toujours des problèmes avec les différences culturelles et les représentations sur la scolarisation.

Artiles, Barreto, Pena et McClafferty (1998) ont trouvé que deux diplômés de ce type de programmes avaient fait l'expérience de discours déconnectés : leurs propres croyances initiales, des perspectives théoriques conflictuelles dans le programme (comme la théorie critique vs le behaviorisme), et les croyances des enseignants avec qui ils étaient en contact dans les écoles. Ils avaient par conséquent mis de côté beaucoup de ce qu'ils avaient appris dans le programme pour apprendre à enseigner sur le tas.

Le partenariat école-université constitue une réforme de la formation des enseignants visant à connecter plus étroitement la théorie à la pratique. Trois articles ont rapporté des études expérimentales sur des programmes ayant pour objectif de préparer les enseignants à intervenir en zone urbaines. Deux ont identifié des effets de la formation professionnelle en emploi sur les pratiques réelles d'enseignement en classe. Marsh (1975, 1979) a comparé 82 enseignants certifiés dans le cadre d'une formation en emploi avec un groupe contrôle d'enseignants débutants. Il n'a pas trouvé de différences entre les deux groupes sur de nombreux plans : utilisation de nombreuses stratégies d'instruction, gestion du comportement, agir en tant qu'agents de changement. Toutefois, les enseignants investigués étaient plus enclins que le groupe contrôle à développer des contenus culturellement appropriés, à utiliser les ressources de la communauté, à initier des contacts avec les parents et à montrer des attitudes positives à propos de l'acquisition de la lecture et les causes de la pauvreté. Les élèves travaillant avec ces enseignants avaient un score plus élevé de l'estime de soi que le groupe contrôle, mais il y avait pas de différence entre les deux groupes en termes d'acquisition de la lecture ou de présence en classe. Marsh (1979) souligne



que si les programmes de formation en emploi insistent sur la dimension culturelle du métier, ils ne se distinguent pas des autres programmes en matière de compétences spécifiques d'enseignement. Stallings et Quinn (1991) ont examiné les effets de la formation de la Houston Teaching Academy et ont observé que les certifiés de cette institution utilisent en contexte urbain des stratégies d'enseignement plus efficaces que d'autres enseignants débutants. Ces trois études suggèrent que les partenariats université-école ont le potentiel de former les enseignants à des approches utilisables sur le terrain. La recherche n'a pas examiné si ces partenariats amenaient d'une manière ou d'une autre à repenser la scolarisation dans son ensemble, ce qui est l'une des composantes de l'éducation multiculturelle.

Cochran-Smith (1991) et Cochran-Smith et Lytle (1992) ont analysé la participation des enseignants en formation dans un projet de recherche dans une école-communauté impliquée dans un projet de réforme scolaire urbain. Les enseignants en formation et en exercice discutaient souvent de ce que signifiait concrètement un enseignement efficace sur le terrain, sans reculer devant les défis pédagogiques. Les étudiants ont appris à poser des questions complexes, à s'observer de façon plus attentive et à questionner la manière dont les écoles répondent à la diversité. Les enseignants en formation ont expérimenté l'enseignement à « contre-courant » (c'est à dire enseigner d'une manière que l'enseignant estime plus bénéfique pour l'élève que les approches traditionnelles de l'enseignement) comme une réalité au lieu d'une vue de l'esprit d'un professeur d'université (Cochran-Smith, 1991).

Tenter de retravailler l'ensemble des programmes de formation des enseignants en instaurant des partenariats avec les écoles ou en instituant des cours d'éducation interculturelle, ou en combinant les deux démarches peut améliorer la préparation des enseignants. Les données sont toutefois insuffisantes pour savoir quelle est l'efficacité des enseignants issus de tels programmes pour intervenir en milieu multiculturel. Les modalités et la qualité du partenariat établi aussi bien que les caractéristiques du programme de formation sont certainement des variables à prendre en compte. Des écoles avec des enseignants solides, sensibilisés aux dimensions culturelles, pourraient établir un partenariat fructueux avec un programme multiculturel de formation des enseignants. Des partenariats entre écoles et universités avec des formateurs essentiellement blancs, fonctionnant « comme d'habitude » ne feraient probablement que renforcer le statu quo.

L'omniprésence de la blancheur

L'essentiel de la recherche s'est intéressée à la façon d'aider de jeunes enseignants blancs en formation (principalement des femmes) à développer une sensibilité, des outils de compréhension et des compétences pour enseigner de façon efficace en contexte multiculturel. En lisant la



recherche on prend conscience de l'immense lutte que cela implique. Les étudiants de couleur dans les programmes majoritairement blancs peuvent être réduits au silence par l'omniprésence de la blancheur. Cinq études ont examiné comment les étudiants de couleur vivent une telle situation (Agee, 1998; Burant, 1999; Guyton, Saxton & Wesche, 1996; Pailliotet, 1997; Tellez, 1999). Burant (1999) s'est par exemple intéressé au processus aboutissant au silence d'une « Latina » dans un cours organisé autour du dialogue et d'une approche constructiviste. Initialement, elle s'exprimait en classe, mais elle a fini par « perdre sa voix » devant le manque d'intérêt de ses pairs blancs pour les questions linguistiques et multiculturelles. Dans les programmes majoritairement blancs, non seulement les pairs, mais aussi les professeurs et les enseignants du terrain sont essentiellement blancs.

Je présume que la plupart des auteurs de la recherche synthétisée dans cet article, les auteurs de couleur aussi bien que les auteurs blancs, sont conscient de cette présence accablante de la blancheur (ethnocentrisme) en formation des enseignants. Certains ont examiné cette question avec perspicacité en se référant à leur propre travail (Cochran-Smith, 1995, 2000).

En raison de cette omniprésence, certains formateurs d'enseignants ont choisi de développer des programmes alternatifs pour les candidats de couleur ou ceux qui amènent des caractéristiques appropriées à l'enseignement en milieu urbain. Ces programmes peuvent développer des aspects qui n'émergent pas des programmes classiques de formation d'enseignants blancs. Par exemple, les programmes alternatifs valorisent ce que les étudiants de couleur (qui sont souvent recrutés à partir de leur implication dans des activités para-scolaires) amènent avec eux à la formation. Leur vécu est valorisé dans le processus de sélection et la formation est basée sur ce qu'ils savent déjà dans une approche basée sur le terrain scolaire. À quoi ressemble le curriculum de formation des enseignants dans de tels programmes et dans quelle mesure aboutissent-ils à la préparation de professionnels compétents ?

Si le travail pour rendre le corps enseignant plus multiculturel est essentiel, celui avec les futurs enseignants blancs l'est autant. Travailler sur le changement d'attitudes des enseignants blancs ne dispense en rien de la nécessité de sélectionner et former le corps enseignant de qualité, culturellement sensibilisé dont les communautés historiquement marginalisées ont besoin. Parmi les différentes stratégies utilisées dans les programmes de formation, les expériences d'immersion dans les communautés de base, couplées avec des cours d'éducation multiculturelle semblent être les plus prometteuses. Toutefois, il faudrait plus de recherche circonstanciée pour valider cette hypothèse. La recherche suggère que les expériences d'immersion communautaire sont plus efficaces que les cours d'éducation multiculturelle. Toutefois, ces derniers sont plus usuels car ils sont plus faciles à institutionnaliser.



Un plaidoyer pour la recherche

J'ai organisé cette revue autour de la recherche sur la préparation d'enseignants qui peuvent enseigner efficacement dans des écoles culturellement diverses. Cette manière de poser le problème met l'accent sur ce qui se passe vraiment dans les classes quand les enseignants débutent dans la profession. C'est là que les fruits de nos efforts ont le plus d'impact et c'est là que les formateurs d'enseignants doivent concentrer leurs énergies.

Une base de connaissance sur l'enseignement efficace dans les classes historiquement marginalisées existe. Par exemple, l'étude de Ladson-Billings (1994) sur les enseignants efficaces pour les afro-américains et celle de Reyes, Scribner, et Scribner (1999) sur les écoles latinas performantes. Toutefois, la recherche sur la préparation de tels enseignants est fragmentaire et la plupart du temps basée sur la recherche-action à petite échelle. Si ces études de cas peuvent être utiles localement pour l'amélioration des programmes, elles ont tendance à former une base d'information répétitive et disjointe. Après l'analyse de la littérature sur l'éducation multiculturelle des enseignants, Ladson-Billings (1999) estime que :

despite the changing demographics that make our public schools more culturally and linguistically diverse and the growing body of knowledge on issues of diversity and difference, multicultural teacher education continues to suffer from a thin, poorly developed, fragmented literature that provides an inaccurate picture of the kind of preparation teachers receive to teach in culturally diverse classrooms (p.114).

La recherche sur la formation des enseignants doit suivre les diplômés dans leurs classes et notre travail doit se déployer au-delà de la formation initiale pour faire le lien entre cette dernière et les apprentissages au sein de la communauté locale, le développement professionnel des enseignants et la réforme globale de l'école.



Références

- Aaronsohn, E., Carter, C. & Howell, M. (1995). Preparing monocultural teachers for a multicultural world. *Equity & Excellence in Education*, 29(1), 5-9.
- Agee, J. (1998). Confronting issues of race and power in the culture of schools. In M. Dilworth (Ed.), *Being responsive to cultural differences* (pp. 21-38). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Aguilar, T. E. & Pohan, C. A. (1998). *A cultural immersion experience to enhance cross-cultural competence*. Sociotam, 8(1), 29-49.
- Ahlquist, R. (1991). *Position and imposition : Power relations in a multicultural foundations class*. *Journal of Negro Education*, 60(2), 158-169.
- Artiles, A. J., Barreto, R. M., Penia, L. & McClafferty, K. (1998). Pathways to teacher learning in multicultural contexts. *Remedial and Special Education*, 19(2), 70-90.
- Avery, P.G. & Walker, C. (1993). Prospective teachers ' perceptions of ethnic and gender differences in academic achievement. *Journal of Teacher Education*, 44(1), 27-37.
- Baker, G. (1973). Multicultural training for student teachers. *Journal of Teacher Education*, 24, 306-307.
- Baker, G. (1977). Two preservice training approaches. *Journal of Teacher Education*, 28(3), 31-33.
- Barry, N. H. & Lechner, J. V. (1995). Preservice teachers' attitudes about and awareness of multicultural teaching and learning. *Teaching and Teacher Education*, 11, 149-161.
- Barton, A. C. (1999). Crafting a multicultural science teacher education : A case study. *Journal of Teacher Education*, 50, 303-314.
- Becket, D. R. (1998). Increasing the number of Latino and Navajo teachers in hard-to-staff schools. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 196-205.
- Bennett, C., Niggle, T. & Stage, F. (1990). Preservice multi-cultural teacher education : Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6, 243-254.
- Bennett, C. T. (1979). The preparation of pre-service secondary social studies teachers in multiethnic education. *High School Journal*, 62(5), 232-237.
- Bondy, E., Schmitz, S. & Johnson, M. (1993). The impact of coursework and fieldwork on student teachers' reported beliefs about teaching poor and minority students. *Action in Teacher Education*, 15(2), 55-62.
- Boyle-Baise, L. & Sleeter, C. E. (2000). Community-based service learning for multicultural teacher education. *Educational Foundations*, 14(2), 33-50.
- Brennan, S. & Bliss, T. (1998). Increasing minority representation in the teaching profession through alternative certification : A case study. *Teacher Educator*, 34(1), 1-11.
- Bullock, L. D. (1997). Efficacy of a gender and ethnic equity in science education curriculum for preservice teachers.
- Burant, T. J. (1999). Finding, using, and losing voice : A preservice teacher ' s experiences in an urban educative practicum. *Journal of Teacher Education*, 50, 209-219.
- Burstein, N. D. & Cabello, B. (1989). Preparing teachers to work with culturally diverse students : A teacher education model. *Journal of Teacher Education*, 40(5), 9-16.
- Cannella, G. S. & Reiff, J. C. (1994). Teacher preparation for diversity. *Equity and Excellence in Education*, 27(3), 28-33.
- Canning, C. (1995). Getting from the outside in : Teaching Mexican Americans when you are an Anglo. *The High School Journal*, 78(4), 195-205.
- Clark, C. & Medina, C. (2000). How reading and writing literacy narratives affect preservice teachers' understandings of literacy, pedagogy, and multiculturalism. *Journal of Teacher Education*, 51, 63-76.
- Clark, V. L. (1987). Teacher education at historically Black institutions in the aftermath of the Holmes/Carnegie reports. *Planning and Change*, 18(2), 74-89.
- Cochran-Smith, M. (1991). Learning to teach against the grain. *Harvard Educational Review*, 61, 279-310.
- Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies : Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 65, 541-570.
- Cochran-Smith, M. (2000). Blind vision : Unlearning racism in teacher education. *Harvard Educational Review*, 70, 157-190.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1992). Interrogating cultural diversity : Inquiry and action. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 104-115.



- Cooper, A., Beare, P. & Thorman, J. (1990). Preparing teachers for diversity : A comparison of student teaching experiences in Minnesota and South Texas. *Action in Teacher Education*, 12(3), 1-4.
- Davis, K. A. (1995). Multicultural classrooms and cultural communities of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 11, 553-563.
- De Pury Toumi, S. (2005). *Comment on dit dans ta langue. Pratiques ethnopsychiatriques*. Paris : Empecheurs De Penser En Rond.
- Dillard, C. B. (1994). Beyond supply and demand : Critical pedagogy, ethnicity, and empowerment in recruiting teachers of color. *Journal of Teacher Education*, 45(1), 9-17.
- Florio-Ruane, S. (1994). The future teachers' autobiography club. *English Education*, 26(1), 52-56.
- Fry, P. G. & McKinney, L. J. A. (1997). A qualitative study of preservice teachers' early field experiences in an urban, culturally different school. *Urban Education*, 32(2), 184-201.
- Frykholm, J. A. (1997). A stacked deck : Addressing issues of equity with preservice students. *Equity and Excellence in Education*, 30(2), 50-58.
- Fuller, M. L. (1992). Teacher education programs and increasing minority school populations : An educational mismatch? In C. A. Grant (Ed.), *Research and multicultural education : From the margins to the main-stream* (pp. 184-200). London : Falmer.
- Fuller, M. L. & Ahler, J. (1987). Multicultural education and the monocultural student : A case study. *Action in Teacher Education*, 9(3), 33-40.
- Gilbert, S. L. (1995). Perspectives of rural prospective teachers toward teaching in urban schools. *Urban Education*, 30(3), 290-305.
- Goodwin, A. L. (1994). Making the transition from self to other : What do preservice teachers really think about multicultural education? *Journal of Teacher Education*, 45(2), 119-131.
- Goodwin, A. L. (1997). Multicultural stories. *Urban Education*, 32(1), 117-145.
- Grant, C. A. & Koskela, R. A. (1986). Education that is multicultural and the relationship between campus learning and field experiences. *Journal of Educational Research*, 79(4), 197-204.
- Grottgau, B. J. & Nickolai-Mays, S. (1989). An empirical analysis of a multicultural education paradigm for preservice teachers. *Educational Research Quarterly*, 13(4), 27-33.
- Guillaume, A., Zuniga-Hill, C. & Yee, I. (1995). Prospective teachers' use of diversity issues in a case study analysis. *Journal of Research and Development in Education*, 28(2), 69-78.
- Guillaume, A., Zuniga-Hill, C. & Yee, I. (1998). What difference does preparation make? In M. E. Dilworth (Ed.), *Being responsive to cultural differences* (pp. 143-159). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Guyton, E., Saxton, R. & Wesche, M. (1996). Experiences of diverse students in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 12, 643-652.
- Haberman, M. (1993). Predicting the success of urban teachers (the Milwaukee trials). *Action in Teacher Education*, 15(3), 16.
- Haberman, M. (1995). Star teachers of children in poverty. West Lafayette, IN : Kappa Delta Pi.
- Haberman, M. (1996). Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools. In J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education* (2nd ed., pp. 747-760). New York : MacMillan.
- Haberman, M. & Post, L. (1992). Does direct experience change education students' perceptions of low-income minority students ? *Midwest Educational Researcher*, 5(2), 29-31.
- Hennington, M. (1981). Effect of intensive multicultural non-sexist instruction on secondary student teachers. *Educational Research Quarterly*, 6(1), 65-75.
- King, J. E. (1991). Dysconscious racism : Ideology, identity, and the miseducation of teachers. *Journal of Negro Education*, 60(2), 133-146.
- Ladson-Billings, G. (1991). Beyond multicultural illiteracy. *Journal of Negro Education*, 60(2), 147-157.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diversity. In L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession* (pp. 86-123). San Francisco : Jossey-Bass.
- Larke, P. J. (1990). Cultural diversity awareness inventory : Assessing the sensitivity of pre-service teachers. *Action in Teacher Education*, 12(3), 23-30.
- Larkin, J. M. & Sleeter, C. E. (1995). *Developing multicultural teacher education curricula*. Albany : State University of New York Press.
- Law, S. & Lane, D. (1987). Multicultural acceptance by teacher education students : A survey of attitudes. *Journal of Instructional Psychology*, 14(1), 3-9.



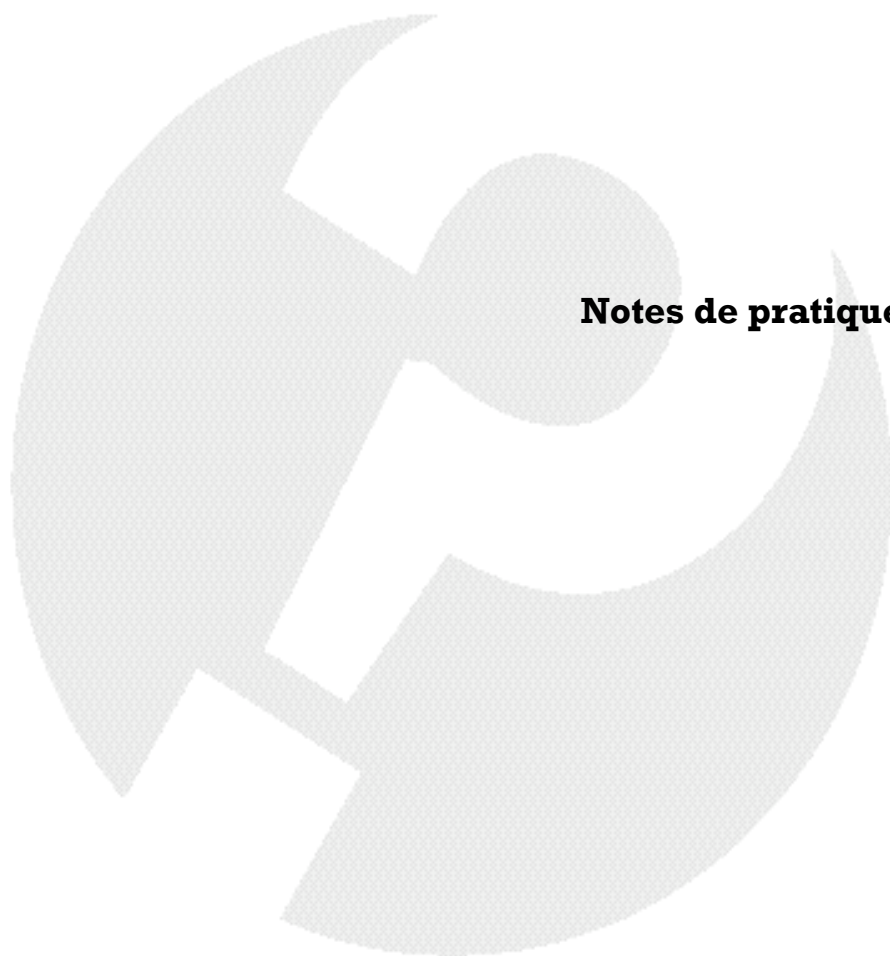
- Lawrence, S. M. (1997). Beyond race awareness : White racial identity and multicultural teaching. *Journal of Teacher Education*, 48(2), 108-117.
- Lawrence, S. M. & Bunche, T. (1996). Feeling and dealing : Teaching White students about racial privilege. *Teaching and Teacher Education*, 12, 531-542.
- Lazar, A. (1998). Helping preservice teachers inquire about caregivers : A critical experience for field-based courses. *Action in Teacher Education*, 19(4), 14-28.
- Littleton, D. M. (1998). Preparing professionals as teachers for the urban classroom : A university/ school collaborative model. *Action in Teacher Education*, 19(4), 149-158.
- Love, F. E. & Greer, R. G. (1995). Recruiting minorities into teaching. *Contemporary Education*, 67(1), 30-32.
- Mahan, J. (1982). Native Americans as teacher trainers : Anatomy and outcomes of a cultural immersion project. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 2(2), 100-110.
- Mahan, J. M. & Stachowski, L. (1990). New horizons : Student teaching abroad to enrich understanding of diversity. *Action in Teacher Education*, 12(3), 13-21.
- Mahan, J. M. & Stachowski, L. (1993-1994). Diverse, previously uncited sources of professional learning reported by student teachers serving in culturally different communities. *National Forum of Teacher Education Journal*, 3(1), 21-28.
- Marsh, D. D. (1975). An evaluation of sixth cycle Teacher Corps graduates. *Journal of Teacher Education*, 26(2), 139-140.
- Marsh, D. D. (1979). The classroom effectiveness of Teacher Corps graduates : A national assessment. *Journal of classroom Interaction*, 15(1), 25-33.
- Marshall, P. L. (1998). Toward developmental multicultural education : Case study of the issues exchange activity. *Journal of Teacher Education*, 49(1), 57-65.
- Martin, R. & Koppelman, K. (1991). The impact of a human relations/multicultural education course on the attitudes of prospective teachers. *Journal of Intergroup Relations*, 18(1), 16-27.
- Martin, R. J. (1995). *Practicing what we teach : Confronting diversity in teacher education*. Albany : State University of New York Press.
- Marxen, C. E. & Rudney, G. L. (1999). An urban field experience for rural preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 26, 61-74.
- Mason, T. (1997). Urban field experiences and prospective ' teachers attitudes toward inner-city schools. *Teacher Education Quarterly*, 24(3), 29-40.
- McDiarmid, G. W. (1992). What to do about differences? A study of multicultural education for teacher trainees in the Los Angeles Unified School District. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 83-93.
- McIntyre, A. (1997). *Measuring meaning of Whiteness*. Albany : State University of New York Press.
- Melnick, S. & Zeichner, K. (1996). The role of community-based field experiences in preparing teachers for cultural diversity. In K. Zeichner, S. Melnick & M. L. Gomez (Ed.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp. 176-196). New York : Teachers College Press.
- Merryfield, M. M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global education. *Teaching and Teacher Education*, 16, 429-443.
- Montecinos, C. (1994). Teachers of color and multiculturalism. *Equity and Excellence in Education*, 27(3), 34-42.
- Moule, J. (in press). Safe and growing out of the box : Immersion for social change. In W. Ayres, T. Quinn, P. Bradfield Kreider, R. Serrano & J. Romo (Ed.), *Work ing in the margins : Becoming a transformative educator*. New York : Teachers College Press.
- Murtadha-Watts, K. (1998). Teacher education in urban school-based, multiagency collaboratives. *Urban Education*, 32(5), 616-631.
- Narode, R., Rennie-Hill, L. & Peterson, K. (1994). Urban community study by preservice teachers. *Urban Education*, 29(1), 5-21.
- National Center for Education Statistics. (1999). <http://nces.ed.gov/pubs99/condition99/SupTables/supp-table-46-1.html>
- Noordhoff, K. & Kleinfeld, J. (1993). Preparing teachers for multicultural classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 9, 27-39.
- Olmedo, I. M. (1997). Challenging old assumptions : Preparing teachers for inner city schools. *Teaching and Teacher Education*, 13, 245-258.



- Pailliotet, A. W. (1997). I'm really quiet : A case study of an Asian language minority preservice teacher's experience. *Teaching and Teacher Education*, 13, 675-690.
- Pang, V. O. & Sablan, V. A. (1998). Teacher efficacy. In M. E. Dilworth (Ed.), *Being responsive to cultural differences* (pp. 39-58). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Parker, L. & Hood, S. (1995). Minority students vs. majority faculty and administrators in teacher education : Perspectives on the clash of cultures. *Urban Review*, 27(2), 159-174.
- Reed, D. F. (1993). Multicultural education for preservice students. *Action in Teacher Education*, 15(3), 27-34.
- Reyes, P., Scribner, J. D. & Scribner, A. P. (1999). *Lessons from high-performing Hispanic schools*. New York : Teachers College Press.
- Rios, F. & Montecinos, C. (1999). Advocating social justice and cultural affirmation. *Equity & Excellence in Education*, 32(3), 66-76.
- Rios, F. A., McDaniel, J. E. & Stowell, L. P. (1998). *Pursuing the possibilities of passion : The affective domain of responsive to cultural differences* (pp. 160-181). Thousand Oaks, CA : Corwin Press.
- Rodriguez, A. J. (1998). Strategies for counterresistance : Toward sociotransformative constructivism and learning to teach science for diversity and understanding. *Journal of Research in Science Teaching*, 35, 589-622.
- Ross, D. D. & Smith, W. (1992). Understanding preservice teachers' perspectives on diversity. *Journal of Teacher Education*, 43(2), 94-103.
- Schultz, E. L., Neyhart, K. & Reck, U. M. (1996). Swimming against the tide : A study of prospective teachers' attitudes regarding cultural diversity and urban teaching. *Western Journal of Black Studies*, 20(1), 1-7.
- Shade, B. J., Boe, B. L., Garner, O. & New, C. A. (1998). The road to certification : A different way. *Teaching and Change*, 5(3-4), 261-275.
- Sleeter, C. E. (1985). A need for research on preservice teacher education for mainstreaming and multicultural education. *Journal of Educational Equity and Leadership*, 5, 205-215.
- Sleeter, C. E. (1989). Doing multicultural education across the grade levels and subject areas : A case study of Wisconsin. *Teaching and Teacher Education*, 5, 189-203.
- Sleeter, C. E. (1996). *Multicultural education as social activism*. Albany : State University of New York Press.
- Sleeter, C. E. (in press). Epistemological diversity in research on preservice teacher preparation for historically underserved children. In W. G. Secada (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 6). Washington, DC : AERA.
- Smith, G. P. (1998). Who shall have the moral courage to heal racism in America ? *Multicultural Education*, 5(3), 4-10.
- Smith, R., Moallem, M. & Sherrill, D. (1997). How preservice teachers think about cultural diversity. *Educational Foundations*, 11(2), 41-62.
- Stachowski, L. L. & Mahan, J. M. (1998). Cross-cultural field placements : Student teachers learning from schools and communities. *Theory Into Practice*, 37(2), 155-162.
- Stallings, J. A. & Quinn, L. F. (1991). Learning how to teach in the inner city. *Educational Leadership*, 49(3), 25-27.
- Su, Z. (1996). Why teach : Profiles and entry perspectives of minority students as becoming teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 29(3), 117-133.
- Su, Z. (1997). Teaching as a profession and as a career : Minority candidates' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 13, 325-340.
- Tellez, K. (1999). Mexican-American preservice teachers and the intransigency of the elementary school curriculum. *Teaching and Teacher Education*, 15, 555-570.
- Torres-Karna, H. & Krustchinsky, R. (1998). The early entry program. *Teacher Education and Practice*, 14(1), 10-19.
- Tran, M. T. & Young, R. L. (1994). Multicultural education courses and the student teacher : Eliminating stereotypical attitudes in our ethnically diverse classroom. *Journal of Teacher Education*, 45(3), 183-189.
- U.S. Department of Education. (1997). *America's teachers : Profile of a profession, 1993-94*. Washington, DC : National Center for Education Statistics.
- Valli, L. (1995). The dilemma of race : Learning to be color blind and color conscious. *Journal of Teacher Education*, 46(2), 120-129.



-
- Vavrus, M. (1994). A critical analysis of multicultural education infusion during student teaching. *Action in Teacher Education*, 16(3), 45-57.
- Weiner, L. (1990). Preparing the brightest for urban schools. *Urban Education*, 25(3), 258-273.
- Weiner, L. (1993). *Preparing teachers for urban schools*. New York : Teachers College Press.
- Wiggins, R. A. & Follo, E. J. (1999). Development of knowledge, attitudes, and commitment to teach diverse student populations. *Journal of Teacher Education*, 50(2), 94-105.
- Xu, H. (2000). Preservice teachers integrate understand-ings of diversity into literacy instruction : An adaptation of the ABC's model. *Journal of Teacher Education*, 51.
- Yeo, F. L. (1997). *Inner-city schools, multiculturalism, and teacher education*. New York : Garland.
- Yopp, R. H., Yopp, H. K. & Taylor, H. P. (1992). Profiles and viewpoints of minority candidates in a teacher diversity project. *Teacher Education Quarterly*, 19(3), 29-48.



Notes de pratique

