

NOTE D'INFORMATION

2^e Forum « La diversité fait la force »

Enseignants et diversité : défis, opportunités et action publique

1. Le projet de l'OCDE intitulé « La diversité fait la force : L'intégration des élèves réfugiés et issus de l'immigration dans les systèmes d'éducation et de formation » mêle analyse approfondie des données, forums thématiques et rapports par pays sur les politiques et les pratiques mises en œuvre dans trois domaines clés : l'intégration dans l'éducation, l'intégration par le biais de l'éducation, et l'éducation au service de la cohésion sociale.

Série de forums thématiques : objectifs

2. Les forums thématiques ont pour but de :

- Recenser les enjeux propres à chaque pays,
- Proposer les pratiques prometteuses et les approches novatrices utilisées par les pays,
- Recenser les moyens d'action qui permettraient de revoir comment les établissements d'enseignement et les systèmes éducatifs peuvent aider les pays à faire face aux enjeux migratoires, et
- Faciliter l'apprentissage entre pairs à la fois dans les pays et entre eux.

3. Pour chaque forum thématique, un document de travail sera élaboré en consultation avec des spécialistes externes du sujet traité. La série de forums associera des innovateurs évoluant à différents niveaux de l'administration et venant de différents pays de l'OCDE.

4. Le premier forum thématique « **Préparer le terrain** » s'est tenu à l'OCDE à Paris les 9 et 10 mai 2017. Il a accueilli plus de 45 participants de 19 pays de l'OCDE, outre des représentants du TUAC, de l'UNESCO et de l'Union européenne. Le forum s'est attaché à mettre en évidence les enjeux communs aux différents pays et les bonnes pratiques qu'ils mettent en œuvre eu égard à l'intégration des élèves réfugiés et issus de l'immigration dans les systèmes d'éducation, mais aussi à la promotion de la diversité et de la tolérance par le biais de l'éducation. Les exposés, les documents d'information et le compte rendu de la réunion peuvent être consultés à l'adresse suivante : <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/strength-through-diversity-1st-policy-forum-9-10-may-2017.htm>

Deuxième forum thématique

5. Le deuxième forum thématique « **Enseignants et diversité : défis, opportunités et action publique** » rassemblera des délégués internationaux, des universitaires et des analystes de l'OCDE pour : *i*) recenser les enjeux communs de l'enseignement dans des classes plurielles ; *ii*) examiner les pratiques prometteuses et les approches novatrices utilisées par les pays pour s'assurer que les enseignants sont bien préparés pour travailler avec des classes multiculturelles et multilingues ; et *iii*) faciliter l'apprentissage

mutuel entre les pays dans les domaines de la formation des enseignants, du développement professionnel, de la diversité des enseignants, de l'élaboration d'indicateurs et des mécanismes d'évaluation.

Documents d'information pour le deuxième forum

6. Alors que les effectifs d'élèves deviennent de plus en plus diversifiés dans les pays de l'OCDE, les enseignants restent de façon générale un groupe très homogène. La diversité est un vaste concept mais elle est définie ici comme un ensemble de « caractéristiques pouvant influencer la façon précise dont le potentiel de développement et l'apprentissage sont réalisés, y compris les différences culturelles, linguistiques, ethniques, religieuses et socioéconomiques » (Burns et Shadoian-Gersing, 2010: 21). Si les pays de l'OCDE font presque tous face aux enjeux liés à une diversité accrue, chaque contexte est différent. Dans les traditionnels pays d'immigration de la zone OCDE, où vivent depuis toujours des populations indigènes (par exemple le Canada, l'Australie, la Nouvelle-Zélande et les États-Unis), la diversité des élèves reflète la diversité de la population et des nouveaux arrivants dans le pays. Dans un second groupe de pays de l'OCDE (qui comprend l'Allemagne, la France, les Pays-Bas, l'Autriche, la Suède et le Royaume-Uni), la diversité des élèves est fortement liée à une immigration internationale plus récente. Enfin, dans un troisième groupe de pays (par exemple l'Irlande, l'Italie, le Portugal et l'Espagne), la diversité des élèves est plutôt un phénomène nouveau parce que ces pays qui étaient auparavant sources d'émigration sont progressivement devenus des pays d'immigration.

7. Quels que soient l'histoire et le contexte de chaque pays, la diversité sociale, culturelle et linguistique devrait y perdurer (Vertovec, 2007). Les mesures prises face à la diversité dans le système éducatif varient selon les pays et les régions en termes de portée, de cible et de stratégie. On parle d'éducation multiculturaliste, d'éducation antidiscriminatoire et antiraciste, de multiculturalisme critique et, plus récemment, de pédagogies culturellement adaptées/pertinentes (expressions utilisées au Canada, aux États-Unis, en Australie et en Nouvelle-Zélande) et d'éducation multiculturelle ou interculturelle (expression utilisée dans l'Union européenne) (Reid et Major, 2017). On désigne parfois ces différents concepts par l'expression générale « éducation inclusive ». L'éducation inclusive fait référence dans certains pays à l'intégration des enfants porteurs de handicaps ou, dans d'autres, à la nécessité d'adapter l'enseignement à tous les enfants ayant des besoins particuliers (Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive, 2010). Le fait que la même expression soit employée pour désigner différents enjeux de l'action publique dans différents contextes complique davantage les discussions entre le milieu enseignant et les décideurs sur la façon de former au mieux les enseignants à l'exercice de leur métier dans les classes plurielles et sur les mesures qui sont nécessaires pour gérer efficacement la diversité à l'école et dans la société.

8. Ces dernières années, certains spécialistes ont avancé que la diversité accrue avait conduit à l'émergence de défis entièrement nouveaux et entraîné des différences qualitatives liées à une « super-diversité » (Vertovec, 2007). La super-diversité fait référence à l'interaction dynamique de variables entre un nombre accru de nouveaux immigrants, dispersés en petits groupes, aux origines multiples, aux liens transnationaux et aux différents statuts socioéconomiques et juridiques (Vertovec, 2007: 1024). Elle dépasse les variables traditionnelles que sont l'appartenance ethnique, le pays d'origine, la langue et la religion pour inclure aussi le statut migratoire et les droits et restrictions de droits qui l'accompagnent, les diverses expériences du marché du travail, les profils hétérogènes d'âge et de sexe, les schémas distincts de répartition géographique et les différentes actions menées à l'échelon local par les prestataires de services et les habitants. Cette super-diversité crée de nombreux enjeux pour les enseignants potentiels et en exercice, ainsi que pour les chefs d'établissement, parce que souvent les systèmes éducatifs ne prennent pas en considération la multiplicité des facteurs susceptibles d'influencer les résultats et la réussite scolaires ; c'est pourquoi de nombreux enseignants ne sont pas formés pour enseigner dans des classes plurielles et accompagner les élèves issus de la diversité (Gogolin, 2011 ; Little, Leung et van Avermaet, 2014). Ce phénomène a aussi des conséquences pour les décideurs et les professionnels, quant aux mesures

à prendre pour inciter les enseignants à travailler dans des établissements défavorisés et pour répartir les ressources au sein des établissements et entre eux, pour concevoir et organiser la formation initiale des enseignants, pour élaborer des activités de développement professionnel, pour recruter et maintenir en poste des enseignants issus de l'immigration ou des minorités, et pour mettre au point des mécanismes d'évaluation et de retour d'information.

Mesures incitatives et allocation des ressources

9. Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) montre que dans les systèmes d'éducation très performants, les ressources sont en général affectées plus équitablement entre les établissements favorisés et les établissements défavorisés (OCDE, 2016a). La répartition des ressources entre les établissements et l'allocation de ressources supplémentaires en fonction du contexte socioéconomique et d'autres besoins peuvent jouer un rôle important dans l'amélioration des résultats scolaires des élèves issus de l'immigration et dans la réduction des inégalités au sein du système (OCDE, 2016a).

10. Dans de nombreux pays de l'OCDE, les élèves issus de l'immigration sont pour beaucoup d'entre eux regroupés dans certaines zones, généralement défavorisées. C'est pourquoi certaines stratégies de financement visent aussi des circonstances plus générales liées au handicap, comme le chômage élevé, en plus de critères fondés sur les élèves. Si l'on attribue localement des ressources en faveur de l'apprentissage des élèves issus de l'immigration, y compris aux circonscriptions scolaires ou aux communes, les fonds peuvent alors être utilisés pour financer des initiatives adaptées au contexte local (OCDE, 2015). Lorsque des fonds sont directement alloués aux établissements pour l'éducation des élèves issus de l'immigration, il est important de fournir des orientations supplémentaires ou de proposer une formation professionnelle complémentaire sur l'utilisation efficace de ces ressources. Le risque est en effet que le personnel scolaire ne sache pas intégrer de nouvelles initiatives dans les plans de développement des établissements ou qu'il utilise l'argent pour financer des programmes dont l'efficacité à améliorer les résultats des élèves issus de l'immigration n'a pas été prouvée (Karsten, 2006 ; OCDE, 2015).

11. D'après des déclarations de chefs d'établissement, les établissements défavorisés dans les pays de l'OCDE affichent des taux d'encadrement plus élevés, mais leurs enseignants sont moins chevronnés et moins qualifiés (OCDE, 2016a). Réduire la taille des classes est un moyen coûteux et souvent inefficace d'améliorer les résultats des élèves. Il a toutefois été démontré que les élèves défavorisés obtenaient de meilleurs résultats scolaires lorsqu'ils étaient dans des classes moins nombreuses durant les premières années de leur scolarité (c'est-à-dire de la maternelle jusqu'à la fin du primaire) (Hanushek, 2000 ; Krueger, 2000). Mais les effets positifs sont relativement faibles par rapport à ceux que procure le fait d'avoir des enseignants de qualité (Rivkin et al., 2000) (OCDE, 2015).

12. La qualité de l'enseignement est le premier facteur déterminant des résultats scolaires des élèves, indépendamment du statut socioéconomique des élèves et d'autres facteurs liés à leur milieu d'origine (OCDE, 2005 ; 2013). Pourtant, les élèves défavorisés et issus de l'immigration sont souvent les moins susceptibles de recevoir un enseignement de qualité élevée alors même qu'ils en retireraient des avantages considérables (Field et al., 2007). Des travaux de recherche ont montré que les enseignants plus qualifiés et plus chevronnés préféraient exercer leur métier dans des établissements accueillant principalement des élèves non issus de l'immigration (Hanushek et al., 2001 ; Bénabou et al., 2003 ; Karsten, 2006 ; OCDE, 2015).

13. Pour renforcer les capacités des établissements qui accueillent des enfants défavorisés et issus de l'immigration, il peut être utile de réduire la rotation des effectifs dans ces établissements et d'encourager les enseignants performants et expérimentés à venir y travailler. Certains pays allouent des ressources supplémentaires aux enseignants qui exercent leur métier dans des établissements « difficiles » sous la

forme d'augmentations de salaires ou de meilleures conditions de travail. Dans l'ensemble, il semble bien que les salaires accrus versés aux enseignants des établissements difficiles contribuent à améliorer leur niveau de satisfaction et à attirer des enseignants de qualité dans ces établissements. Il faudrait toutefois que ces hausses de salaire soient importantes pour avoir une réelle influence sur les taux de rotation des enseignants (Hanushek et al., 1999 ; 2001 ; OCDE, 2015).

14. Outre les hausses de salaire, les autres éléments qui incitent les candidats à enseigner dans des établissements ayant des besoins élevés sont des classes moins nombreuses, un temps d'instruction réduit, des crédits supplémentaires en vue d'une future promotion à un poste administratif, et la capacité de choisir l'affectation suivante (Schleicher, 2014). Parmi les autres mesures visant à recruter et à maintenir en poste des enseignants de qualité dans les établissements défavorisés, on peut citer la mise en adéquation de la formation initiale et continue des enseignants avec les besoins des établissements, afin de veiller à ce que les enseignants possèdent les compétences et les connaissances requises pour y travailler ; la mise en place d'un mentorat pour les enseignants novices exerçant dans ces établissements ; et l'élaboration de mesures incitatives appropriées en matière d'avancement de carrière (OCDE, 2012). De nombreux pays n'établissent pas de lien entre l'évaluation de la performance des enseignants et les récompenses et la reconnaissance qu'ils reçoivent (OCDE, 2010b). Il importe également de créer des incitations similaires pour les chefs d'établissement par le biais d'évaluations et d'appréciations (OCDE, 2008).

Formation initiale des enseignants

15. Le manque de préparation des enseignants et du personnel non enseignant qui travaille dans les établissements scolaires peut aussi accentuer les écarts de résultats, notamment lorsque les populations immigrées sont regroupées dans des régions, des villes et des établissements spécifiques. En fonction de la disponibilité et des compétences des enseignants, les possibilités offertes aux élèves peuvent être très différentes (OCDE, 2015).

16. La réussite de l'intégration des enfants issus de l'immigration dépend de la disponibilité d'enseignants très qualifiés et bien accompagnés. Il importe par conséquent, pour renforcer les capacités des établissements qui accueillent des enfants issus de l'immigration, de proposer aux enseignants une formation spéciale afin de mieux adapter les méthodes d'enseignement à la diversité des effectifs d'élèves et de favoriser l'apprentissage d'une deuxième langue (OCDE, 2015).

17. Enseigner à des élèves venant de différents horizons culturels, socioéconomiques et linguistiques requiert une combinaison complexe de compétences que de nombreux enseignants risquent de ne pas avoir acquises dans le cadre de leur formation formelle. Il est ressorti d'un rapport de l'Union européenne sur une activité d'apprentissage mutuel (2007) que la formation initiale des enseignants devait renforcer leur connaissance des autres cultures et leur fournir des connaissances de base et des compétences interculturelles. La plupart des pays de l'OCDE imposent aux instituts de formation des enseignants d'inclure des sujets associés à l'éducation interculturelle dans la formation initiale des enseignants (Eurydice, 2004). Toutefois, ces instituts sont libres, du moins en partie, de définir leur propre programme de formation ; ils ne reçoivent en général aucune instruction claire sur la façon dont ils pourraient mettre en place une formation interculturelle (OCDE, 2015).

18. À ce manque d'instructions s'ajoute le fait que les pédagogies sont souvent liées au contexte. Gay (2009: 263) propose néanmoins quatre principes pédagogiques généraux sur la diversité qui semblent dépasser le contexte :

1. *Les croyances façonnent les comportements* : l'idée que se fait l'enseignant de la diversité détermine sa façon d'enseigner : s'il considère ce phénomène comme positif, il s'en servira avec enthousiasme dans sa pratique de l'enseignement

2. *Perspectives multiples* : Former les élèves-enseignants à la diversité suppose d'utiliser différentes méthodes et différentes perspectives
3. *Multiplés moyens d'instruction* : Varier et différencier les contenus pour créer davantage de moments d'apprentissage pour les différents groupes de la classe
4. *Franchir les frontières culturelles* : Créer un lien entre ce que les élèves savent et comprennent déjà et le langage scolaire utilisé : les nouvelles connaissances sont plus faciles à acquérir si elles reposent sur un socle existant de connaissances. Celui-ci peut varier en fonction de l'origine ethnique et culturelle.

19. Comment former les enseignants à l'exercice de leur métier dans des classes plurielles ? La formation initiale des enseignants se caractérise en général par une combinaison de cours sur la matière enseignée, la pédagogie et la psychologie, la préparation méthodologique et didactique, et la pratique à l'école (Commission européenne/EACEA/Eurydice, 2015). Dans la plupart des programmes, la formation à la diversité prend la forme d'un module unique ou d'une option, qui ne fait pas partie du programme et qui a peu de chances d'avoir un impact durable (Commission européenne, 2017). Ces formations abordent différents thèmes, notamment l'apprentissage d'une deuxième langue et/ou de la langue maternelle, l'éducation interculturelle et multiculturelle, la diversité religieuse et culturelle, l'immigration, le racisme, la discrimination, les attitudes vis-à-vis de la diversité ou l'éducation à la citoyenneté et aux droits de l'homme. La place qu'occupe la diversité dans ces formations varie toutefois, de même que les ressources disponibles pour leur mise en œuvre (Commission européenne, 2017).

20. Severiens et al. (2014) recensent cinq grands domaines dans lesquels les enseignants doivent posséder des connaissances spécialisées pour pouvoir travailler avec des classes plurielles : (1) la diversité linguistique, (2) la didactique, (3) la psychologie sociale et la construction identitaire, (4) l'implication des parents et (5) les relations entre l'établissement et la population locale. En effet, les enseignants doivent connaître le processus d'acquisition des langues dans les classes d'élèves dont la première langue n'est pas la langue d'enseignement. Ils doivent aussi maîtriser l'utilisation de différentes ressources pédagogiques pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves, en se servant notamment de supports pédagogiques, de méthodes et de types d'enseignement conçus pour les classes plurielles. Les enseignants devraient également être sensibilisés aux questions de psychologie sociale, par exemple les stéréotypes, les attentes qu'ils fournissent, et les sujets liés à l'identité ethnique. En outre, ils doivent faire participer les parents d'élèves issus de la diversité et coopérer avec les organisations de quartier sur un pied d'égalité pour favoriser la réussite scolaire. Ces sujets ne sont toutefois pas tous abordés dans les programmes de formation des enseignants (Severiens et al, 2014). Certains rappellent aussi que la formation des enseignants doit aller au-delà des compétences et prendre en considération le « tact pédagogique » (Forghani-Arani, 2014).

21. D'après une étude du Conseil de l'Europe (2010), les compétences que les enseignants doivent posséder pour travailler dans un contexte de diversité sont triples (Arnesen, Allan et Simonsen, 2010, in Commission européenne, 2017: 25-26) :

1. *Connaissances et compréhension* : Préparer les élèves-enseignants à la diversité suppose d'améliorer leurs connaissances et leur compréhension du monde et de ses cultures (Keengwe, 2010).
2. *Communication et relations* : pour apprendre à communiquer dans un contexte de diversité, les enseignants doivent pouvoir faire preuve d'empathie et être capables de réfléchir à leurs propres croyances et aux différences culturelles et socioéconomiques (Rychly et Graves, 2007).

3. *Gestion et enseignement* : les enseignants devraient également posséder des compétences pertinentes en gestion et en pédagogie pour faire face à la diversité de façon appropriée par le biais de l'enseignement (Elbers, 2010).

22. La plupart des futurs enseignants sont tenus de participer à une formation pratique obligatoire d'une durée variable. La recherche indique que les expériences sur le terrain sont importantes pour préparer efficacement les élèves-enseignants à l'exercice de leur métier dans des classes plurielles (Almarza, 2005 ; Lenski et al., 2005). Cela dépend toutefois du type d'établissement dans lequel les élèves-enseignants acquièrent leur première expérience professionnelle (Commission européenne, 2017).

23. On dispose de peu de données empiriques (essentiellement des États-Unis, du Canada et de l'Australie) sur les initiatives qui préparent efficacement les formateurs d'enseignants à la diversité, ainsi que sur la diversité au sein de cette profession (Commission européenne, 2017). Les données disponibles indiquent que les compétences interculturelles peuvent être acquises lors de la formation initiale des enseignants, par exemple en exposant systématiquement les élèves-enseignants à des contenus liés à la diversité et en les incitant à mener leur propre réflexion sur les nouvelles connaissances et expériences acquises dans des cadres multiculturels (Commission européenne, 2017).

24. Les programmes de formation aux compétences interculturelles font néanmoins l'objet de critiques au prétexte qu'ils se contentent de transmettre des connaissances sur les cultures (Auernheimer, 2002), et qu'ils font peu de cas des complications liées à « l'intersectionnalité » entre l'appartenance raciale ou ethnique, le sexe, la classe, la religion, l'orientation sexuelle, l'âge et les aptitudes dans la vie de chacun (Bhopal et Preston, 2012) et à « la translocalité », c'est-à-dire la définition et la redéfinition de l'identité dans différents lieux géographiques et culturels à différents moments historiques (Anthias, 2008) (pour une synthèse, voir Forghani-Arani, 2014). Cette formation limitée fait que les enseignants sont insuffisamment préparés à la diversité en classe, et elle crée aussi d'importants besoins de développement professionnel.

Développement professionnel

25. Les enseignants acquièrent pendant leur formation initiale des compétences pour exercer leur métier dans des classes plurielles, compétences qu'ils doivent actualiser régulièrement tout au long de leur carrière pour répondre aux nouveaux besoins du processus éducatif – cela peut prendre la forme d'une activité de développement professionnel (Commission européenne, 2015 ; Scheerens, 2010).

26. D'après les données disponibles, le développement professionnel des enseignants peut réussir à modifier la façon dont les enseignants apprennent et travaillent, mais aussi leur approche du métier (Desimone et al., 2002 ; OCDE, 2016b), mais moins à améliorer les résultats des élèves (Hattie, 2009). Le type et la qualité des activités de développement professionnel revêtent de l'importance. Ces activités destinées aux enseignants peuvent avoir un impact accru si les chefs d'établissement encouragent les enseignants à y participer, lorsque les autorités éducatives lancent ou financent les programmes et y associent des spécialistes extérieurs, et quand la formation est pratique plutôt que théorique (Timperley, 2008 ; OCDE, 2016a).

27. En ce qui concerne les classes plurielles, le développement professionnel est important pour comprendre l'évolution de la diversité à l'école et les stratégies qui sont efficaces pour enseigner dans ces contextes. L'Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage (TALIS) 2013 indique qu'en moyenne une part accrue d'enseignants déclare avoir entrepris une activité de développement professionnel axée sur la connaissance et la maîtrise de la matière enseignée (73 %), et sur les compétences pédagogiques nécessaires pour enseigner cette matière (68 %). Ils sont en revanche moins nombreux à

déclarer avoir pris part à des activités de développement professionnel axées sur les méthodes d'enseignement dans un contexte multiculturel (16 % en moyenne) (OCDE, 2014).

28. Parmi les enseignants qui ont participé à des activités de développement professionnel dans un contexte multiculturel/multilingue, près de 13 % ont indiqué que le développement professionnel avait un impact important ou modéré sur leur pratique. Cette évaluation personnelle de l'efficacité est importante parce que la perception qu'ont les enseignants de l'efficacité de certaines activités de développement professionnel peut influencer leur participation future à d'autres activités de ce type. Les activités doivent cependant être élaborées plus efficacement pour avoir un impact plus marqué sur l'enseignement dans les classes multiculturelles.

29. Les activités de formation continue dont les enseignants déclarent bénéficier dans l'enquête TALIS ne répondent pas toujours à leurs besoins. Il a été demandé aux enseignants d'évaluer leurs besoins de perfectionnement dans divers aspects de leur travail et bon nombre d'entre eux font état de besoins dans des domaines précis. Si 22 % des enseignants ont indiqué avoir besoin de davantage d'activités de développement professionnel pour exercer leur métier auprès d'élèves ayant des besoins particuliers, ils n'étaient que 13 % à faire part d'un tel besoin pour travailler dans un contexte multiculturel ou multilingue (OCDE, 2014).

30. L'enseignement en milieu multiculturel ou multilingue est une préoccupation importante pour les pays d'Amérique latine et l'Italie, où les enseignants sont plus nombreux à faire état de besoins élevés de développement professionnel dans ce domaine (46 % des enseignants au Brésil, 24 % au Chili, 27 % en Italie et 33 % au Mexique. En moyenne, pour les pays ayant participé aux deux enquêtes TALIS, les besoins des enseignants du premier cycle du secondaire en termes de compétences pour enseigner dans un milieu multiculturel sont à peu près les mêmes en 2008 et en 2013. Au Brésil, en Corée et au Mexique, ce besoin spécifique était toutefois plus important en 2013 qu'il ne l'était en 2008, de plus de huit points de pourcentage (OCDE, 2014).

31. Knight et Wiseman (2005) indiquent qu'il existe peu de travaux sur le lien entre le contenu du développement professionnel et les résultats des enseignants qui travaillent auprès d'élèves issus de la diversité. La recherche sur les conditions et les méthodes pour former des enseignants efficaces est beaucoup moins développée dans ce domaine que les travaux sur les résultats obtenus par les élèves à la suite de différentes interventions. Par conséquent, on dispose à ce jour de peu de données sur les types de programmes de développement professionnel qui sont vraiment efficaces pour améliorer l'enseignement dans les classes plurielles.

Diversité des enseignants

32. Les principaux facteurs de la qualité des enseignants sont leur niveau de compétences, leur capacité à adapter leur enseignement aux élèves ayant des besoins particuliers, et leur capacité à motiver les élèves. Un débat nouveau sur le recrutement des enseignants cherche à déterminer dans quelle mesure un corps enseignant qui reflète la composition démographique des effectifs d'élèves pourrait motiver davantage et mieux accompagner les élèves difficiles à atteindre, comme les enfants issus des minorités ou de l'immigration (Dilworth et Coleman, 2014 ; Commission européenne, 2016 ; OCDE, 2010b). Ces dernières années, les flux migratoires internationaux ont entraîné dans de nombreux pays une forte augmentation du nombre d'élèves nés à l'étranger et du nombre d'élèves parlant une langue maternelle différente de la langue d'instruction (Commission européenne, 2016 ; OCDE, 2010a). Toutefois, le corps enseignant est resté relativement homogène dans la plupart des pays. Par exemple, dans les pays de l'OCDE, les enseignants sont souvent des femmes de classe moyenne issues de la population majoritaire (OCDE, 2010b ; 2016c). Aux États-Unis, pas moins de 82 % des enseignants ont déclaré en 2011-12 être « blancs, non hispaniques », un chiffre qui n'a pratiquement pas changé par rapport aux 85 % déclarés en

1999/2000 (National Center for Education Statistics, 2016). Ce pourcentage peut être comparé à l'évolution de l'origine des élèves : en 2011-12, 51.7 % des effectifs inscrits dans l'enseignement élémentaire et secondaire ont déclaré être blancs, non hispaniques, soit un chiffre bien inférieur aux 61.2 % déclarés en 1999/2000 (National Center for Education Statistics, 2016).

33. Pour réduire le décalage de plus en plus important entre d'une part des effectifs d'élèves depuis en plus diversifiés et d'autre part un corps enseignant largement homogène, les pays ont également pris des initiatives pour embaucher davantage d'enseignants issus de l'immigration ou des minorités (Commission européenne, 2016). De telles initiatives sont souvent fondées sur l'idée que les enseignants issus de l'immigration et des minorités peuvent servir de modèles aux élèves et renforcer la confiance en soi et la motivation de ceux issus de l'immigration et des minorités, entraînant en fin de compte une amélioration des résultats scolaires (Clewell et Villegas, 1998 ; Carrington et Skelton, 2003 ; Howard, 2010 ; OCDE, 2015).

34. Accroître la part des enseignants issus de l'immigration et des minorités aurait aussi une influence positive sur les expériences d'apprentissage et le sentiment d'appartenance des élèves issus de l'immigration, par exemple grâce à la progression de leur niveau scolaire, à leur meilleure perception des enseignants, et au recul de la discrimination à leur égard (par exemple OCDE, 2010b ; Howard, 2010, Nieto, 1999 ; Miller et Endo, 2005 ; Chaika, 2005 ; Kane et Orsini, 2003 ; Commission européenne, 2016 ; Lindahl, 2007 ; Pitts, 2007). Toutefois, les données sur cet effet positif sont limitées et, en réalité, une augmentation du nombre d'enseignants issus de l'immigration et des minorités risquerait de ralentir l'apprentissage linguistique des élèves issus de l'immigration, de renforcer leur stigmatisation, de susciter un sentiment d'exclusion chez les autres élèves, mais aussi de poser des problèmes de compréhension dus aux différents accents des enseignants ; tous ces éléments pourraient avoir un impact négatif sur le bien-être et les résultats scolaires des élèves issus de l'immigration (Howard, 2010 ; Gordon, 2000).

35. Si de nombreux pays prennent des initiatives pour accroître la part d'enseignants issus de l'immigration et des minorités, des obstacles à leur recrutement se dressent à chaque étape du parcours professionnel, depuis l'accès à la formation initiale des enseignants et l'achèvement de cette formation jusqu'à l'entrée et le maintien dans la profession. Les obstacles sont en effet particulièrement importants pour les candidats issus de l'immigration et des minorités qui cherchent à entrer dans la profession enseignante (Commission européenne, 2016). En outre, certains pays ne permettent pas aux nouveaux immigrés d'exercer cette profession, en raison de la réglementation des métiers de la fonction publique (Sirin et Rogers-Sirin, 2015). Si la plupart des initiatives visant à améliorer la diversité des enseignants à l'école fixent des cibles et/ou définissent des indicateurs pour suivre et évaluer la réussite des programmes, elles sont très peu nombreuses à avoir fait l'objet d'une évaluation.

Évaluation et retour d'information

36. On manque souvent de données non seulement sur les programmes qui sont efficaces pour le recrutement d'enseignants issus de l'immigration et des minorités, mais aussi sur les initiatives qui réussissent à former et à préparer les enseignants à l'exercice de leur métier dans des classes plurielles, à inciter les enseignants à travailler dans des établissements défavorisés et à répartir équitablement les ressources au sein des établissements scolaires et entre eux.

37. Il est largement admis que des cadres d'évaluation sont essentiels pour mettre en place des systèmes éducatifs plus solides et plus équitables. Les pays soulignent l'importance de considérer l'évaluation comme un outil essentiel pour améliorer les résultats des élèves. L'enseignant est l'élément central qui assure le lien entre le cadre d'évaluation et la salle de classe (OCDE, 2013).

38. La plupart des pays (européens) ne réalisent pas de suivi systématique et cohérent des résultats et de l'impact des mesures prises ; cela s'explique aussi par des niveaux très différents de ressources selon les régions. En outre, la majorité des mécanismes d'assurance de la qualité ne prennent pas en considération les aspects liés à la diversité lorsqu'ils évaluent les programmes de formation initiale des enseignants et les programmes d'études. En outre, les systèmes existants d'assurance de la qualité sont rarement liés aux compétences que doivent acquérir les élèves-enseignants et aux retombées de l'enseignement (Commission européenne, 2017).

39. Les types de pratiques qui sont efficaces pour enseigner dans des classes plurielles ne sont pas non plus clairement définis. Cela s'explique par le fait que, souvent, les évaluations ne sont pas axées sur la thématique de la diversité dans les établissements où des enseignants déclarent avoir besoin d'améliorer leurs compétences pour travailler dans des classes multiculturelles. Soit la thématique de la diversité n'est pas abordée, soit le cadre d'évaluation ne lui accorde pas suffisamment d'importance pour que les enseignants puissent améliorer leur pratique. C'est une occasion manquée parce que les évaluations des établissements jouent un rôle important en mettant l'accent sur les problèmes à l'école et en fournissant de l'aide et des incitations aux enseignants (Jensen, 2010).

40. En moyenne, dans les pays ayant participé à l'enquête TALIS, près de neuf enseignants sur dix indiquent que les résultats de leurs élèves, leurs compétences pédagogiques dans la matière qu'ils enseignent, ainsi que leur gestion de la classe et du comportement des élèves occupent une place très importante dans les commentaires qu'ils reçoivent dans leur établissement. Néanmoins, seuls 44 % des enseignants ont reçu un retour d'information qui accordait une importance modérée ou élevée à l'enseignement dans un contexte multiculturel ou multilingue.

41. Cette situation cache toutefois des écarts considérables entre les pays. Par exemple, au Brésil, en Italie, en Malaisie, à Chypre¹ et en Serbie, plus de 60 % des enseignants ont reçu un retour d'information qui accordait à l'enseignement dans un contexte multiculturel/multilingue une importance modérée ou élevée. En revanche, en Pologne, seuls 18 % environ des enseignants ont reçu un retour d'information sur ce sujet.

42. Un dispositif renforcé d'évaluation et de retour d'information dans le système éducatif permettrait de mieux recenser les atouts et les points faibles de la pratique enseignante. En priorité, il faudrait harmoniser l'évaluation des enseignants et le retour d'information qu'ils reçoivent avec l'évaluation des établissements, en établissant un socle commun d'objectifs, de politiques et de programmes pour améliorer le développement des établissements et des enseignants, mais aussi la réglementation (Jensen, 2010).

43. Mais cela est plus facile à dire qu'à faire. Il est en effet difficile d'évaluer l'éducation interculturelle ou culturellement adaptée parce que les pratiques et les méthodes qui la constituent ne font pas l'objet d'un consensus. Il importe par conséquent d'élaborer d'abord un modèle conceptuel de l'éducation multiculturelle. Par exemple, Bennett et al. (1990) ont dégagé quatre dimensions importantes : les connaissances, la compréhension, l'attitude et les compétences. Les connaissances correspondent au fait d'appréhender l'histoire, la culture et les valeurs des grands groupes ethniques, mais aussi d'acquérir et d'articuler une théorie du pluralisme culturel. La compréhension signifie avoir des interactions multiculturelles et des expériences d'immersion dans lesquelles appliquer une théorie culturelle. L'attitude

¹ Les informations figurant dans ce document qui font référence à « Chypre » concernent la partie méridionale de l'île. Il n'y a pas d'autorité unique représentant à la fois les Chypriotes turcs et grecs sur l'île. La Turquie reconnaît la République Turque de Chypre Nord (RTCN). Jusqu'à ce qu'une solution durable et équitable soit trouvée dans le cadre des Nations Unies, la Turquie maintiendra sa position sur la « question chypriote ».

suppose de connaître et de combattre ses propres préjugés et idées reçues sur l'origine ethnique. Les compétences impliquent de planifier et d'appliquer des pratiques efficaces en matière d'enseignement multiculturel. La formation multiculturelle des enseignants ne sera efficace que dans la mesure où elle met au point des cours et des expériences pratiques qui tiennent compte en continu de chacune de ces quatre dimensions. Toute évaluation des attitudes multiculturelles doit aussi inclure ces dimensions (Bennett et al. 1990).

44. À cet égard, la *Multicultural Teacher Efficacy Scale* (Guyton et Wesche, 2005) et le *Multicultural Dispositions Index* (Thompson, 2007) sont deux dispositifs qui cherchent à évaluer l'enseignement culturellement adapté même s'ils ont été essentiellement élaborés pour le public américain. Une échelle ne peut néanmoins pas appréhender la complexité du domaine et ne peut par conséquent pas être utilisée comme indicateur unique de l'efficacité multiculturelle. C'est pourquoi il importe d'avoir recours à une triangulation des méthodes, y compris qualitatives, par exemple les entretiens et les observations, afin d'enrichir et d'approfondir les informations acquises grâce à l'échelle. Un autre inconvénient est que de nombreuses échelles sont propres à chaque contexte et mesurent différentes dimensions de l'enseignement culturellement adapté, ce qui rend difficile toute comparaison internationale. Il serait utile de définir à l'avenir une échelle compatible sur le plan international.

45. Les limites et l'insuffisance des données sur l'efficacité des programmes sont également un problème pour la diversité des enseignants. Par exemple, les données sur la diversité des enseignants, à savoir s'ils sont issus de l'immigration et des minorités, sont globalement limitées dans les pays (européens), essentiellement pour des raisons de protection des données. Quand des données sont disponibles, elles ne sont souvent pas directement comparables en raison des indicateurs très différents qui sont utilisés pour définir l'origine (par exemple le lieu de naissance (des parents), la citoyenneté, la langue première), mais aussi de l'absence de source de données de comparaison (Commission européenne, 2016). De plus, les données sur le lien positif entre le fait que l'enseignant soit issu de l'immigration ou d'une minorité et les résultats scolaires et non scolaires des élèves issus de l'immigration sont peu nombreuses (OCDE, 2015). Cela est lié au fait qu'un nombre très faible de programmes ont été formellement évalués.

46. Globalement, il est important de définir des indicateurs pertinents et une base de données fiable, permettant d'établir des comparaisons internationales, mais aussi de mettre au point des mécanismes d'évaluation solides et de fortes incitations pour encourager les chefs d'établissement et les enseignants à accorder plus d'importance au retour d'information sur les pratiques d'enseignement dans les classes multiculturelles et multilingues.

Organisation du deuxième forum

47. Lors de la *session 1*, les participants examineront comment l'**allocation des ressources** et d'autres **incitations organisationnelles** peuvent aider les enseignants à accompagner les élèves issus de la diversité. Comment les systèmes éducatifs peuvent-ils encourager les enseignants à exercer dans des établissements défavorisés ? Quelles incitations peuvent être faites aux communes et aux établissements afin qu'ils proposent aux enseignants, et en particulier aux enseignants novices, des services de mentorat et de soutien dans le contexte des classes plurielles ? Comment les ressources peuvent-elles être allouées de façon plus équitable aux établissements qui en ont le plus besoin ?

48. Des représentants nationaux seront invités à indiquer les principales méthodes qu'ils utilisent pour mettre en place des incitations et allouer des ressources en faveur de l'enseignement dans des classes plurielles, mais aussi à communiquer des données sur la répartition équitable des ressources et les dispositifs incitatifs efficaces. En particulier, un ou deux représentant(s) national/nationaux présentera/présenteront un bref exposé sur les principales mesures et initiatives qui ont été adoptées dans leur pays respectif, exposé qui sera suivi d'une session de questions-réponses et de discussions en petits

groupes sur les données d'appréciation et les pratiques utilisées dans les pays. La session sera l'occasion pour les participants de mettre en commun les enseignements tirés de leur expérience et d'apprendre les uns des autres sur les mesures qui sont efficaces pour inciter les enseignants à travailler dans des établissements défavorisés et pour répartir les ressources équitablement au sein des établissements et entre eux.

49. Lors de la *session 2*, les participants examineront les compétences que les enseignants doivent posséder pour exercer leur métier dans des classes plurielles, et celles qui méritent d'être renforcées pendant la **formation initiale des enseignants**. Comment les programmes de formation des enseignants peuvent-ils contribuer à ce que les établissements soient à même de gérer des classes multiculturelles et multilingues ? Comment, et dans quels pays, certains aspects de l'éducation interculturelle, de la diversité et de l'apprentissage des langues sont-ils devenus des éléments obligatoires des programmes de formation des enseignants ? Comment les enseignants potentiels peuvent-ils être formés à un enseignement sensible aux besoins linguistiques des élèves ? Quels sont les centres d'expertise ou instituts de formation qui préparent les enseignants à l'éducation interculturelle, à l'enseignement culturellement adapté et à l'enseignement d'une deuxième langue ?

50. Des représentants nationaux seront invités à partager leur expérience en matière d'élaboration et de mise en œuvre de politiques pour la formation des futurs enseignants à l'exercice de leur métier dans des classes plurielles et à partager des informations sur les pratiques d'enseignement et les programmes de formation efficaces. Plus précisément, un ou deux représentant(s) national/nationaux présentera/présenteront un bref exposé sur les principaux programmes de formation des enseignants et les méthodes d'enseignement les plus courantes dans leur pays respectif, exposé qui sera suivi d'une session de questions-réponses et de discussions en petits groupes sur les données d'appréciation et les pratiques utilisées dans les pays. La session sera une occasion précieuse pour les participants de mettre en commun les enseignements tirés de leur expérience et d'apprendre les uns des autres sur les compétences qui sont nécessaires pour mettre en place un enseignement efficace et sur les programmes qui sont efficaces pour préparer les enseignants à l'exercice de leur métier dans un contexte de diversité.

51. Lors de la *session 3*, les participants examineront le sujet du **développement professionnel** des enseignants. Quelles données sont disponibles sur les besoins en matière de développement professionnel et sur l'efficacité des programmes ? Quels types de pratiques peuvent être efficaces pour renforcer les compétences professionnelles et l'efficacité des enseignants ?

52. Des représentants nationaux seront invités à confronter leur expérience concernant la conception et l'organisation du développement professionnel aux fins de l'enseignement dans des classes multilingues et multiculturelles, et à partager des données d'appréciation sur les programmes efficaces de développement professionnel. Plus précisément, un ou deux représentant(s) national/nationaux présentera/présenteront un bref exposé sur les principaux programmes et les principales méthodes qui sont adoptés dans leur pays respectif, exposé qui sera suivi d'une session de questions-réponses et de discussions en petits groupes sur les données d'appréciation et les pratiques utilisées dans les pays. La session sera l'occasion pour les participants de mettre en commun les enseignements tirés de leur expérience et d'apprendre les uns des autres sur les politiques qui permettent de renforcer efficacement les connaissances et les compétences des enseignants pour l'exercice de leur métier dans un contexte de diversité.

53. La *session 4* étudiera le thème de la **diversité des enseignants**. Alors que les effectifs d'élèves deviennent de plus en plus diversifiés dans les pays de l'OCDE, les enseignants restent de façon générale un groupe très homogène. Les élèves défavorisés et issus des minorités retirent-ils un avantage du fait que leurs enseignants viennent de milieux similaires ? Le cas échéant, y-a-t-il des différences entre les pays en termes de représentation dans la profession enseignante des individus issus des minorités et défavorisés sur

le plan socioéconomique ? Quelles sont les politiques à même de promouvoir une plus grande diversité parmi les enseignants, et comment peuvent-elles devenir efficaces ?

54. Des représentants nationaux seront invités à confronter leur expérience concernant le recrutement et le maintien en poste d'enseignants issus de l'immigration et des minorités, et à partager des données d'appréciation sur la façon dont le fait d'avoir un enseignant issu de la diversité influence les résultats scolaires et non scolaires des élèves issus de l'immigration. En particulier, un ou deux représentant(s) national/nationaux présentera/présenteront un bref exposé sur les principales mesures qui ont été adoptées dans leur pays respectif, exposé qui sera suivi d'une session de questions-réponses et de discussions en petits groupes sur les données d'appréciation et les pratiques utilisées dans les pays. La session sera l'occasion pour les participants de mettre en commun les enseignements tirés de leur expérience et d'apprendre les uns des autres sur les mesures qui sont efficaces pour promouvoir une plus grande diversité au sein du corps enseignant.

55. Lors de la *session 5*, les participants examineront les sujets de **l'élaboration d'indicateurs** et des **mécanismes d'évaluation** de l'enseignement dans le contexte de la diversité. Ils détermineront en particulier quels indicateurs sont disponibles ou devraient être élaborés pour mesurer l'efficacité de la formation des enseignants, du développement professionnel et de la diversité des enseignants. Les participants étudieront quels types de mécanismes d'évaluation sont nécessaires pour évaluer l'efficacité de l'enseignement dans les classes plurielles. Quelles données seraient nécessaires pour évaluer l'efficacité et la rentabilité de différents programmes ?

56. Des représentants nationaux seront invités à confronter leur expérience concernant l'élaboration d'indicateurs et les mécanismes d'évaluation pour l'enseignement dans les classes plurielles. Plus précisément, un ou deux représentant(s) national/nationaux présentera/présenteront un bref exposé sur les principales sources de données et les principaux mécanismes d'évaluation qui sont disponibles dans leur pays respectif, exposé qui sera suivi d'une session de questions-réponses et de discussions en petits groupes sur les données d'appréciation et les pratiques utilisées dans les pays. La session sera une occasion précieuse pour les participants de mettre en commun les enseignements tirés de leur expérience et d'apprendre les uns des autres sur les indicateurs qui sont nécessaires et sur les mécanismes d'évaluation qui peuvent être efficaces eu égard à l'enseignement dans le contexte de la diversité.

Références

- Anthias, F. (2008). Thinking through the lens of translocational positionality: an intersectionality frame for understanding identity and belonging. *Translocations: Migration and Social Change* 4(1): 5-20.
- Arnesen, A.-L., Allan, J. and Simonsen, E. (eds.) (2010), 'Policies and Practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education'. Strasbourg, Council of Europe Publishing.
- Auernheimer, G. (2002). Interkulturelle Kompetenz / ein neues Element pädagogischer Professionalität? In: Auernheimer, G. (ed.), *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske-Budrich Verlag, pp.183-205.
- Bénabou, R., F. Kramarz and C. Prost (2005), "Zones d'éducation prioritaire : Quels moyens pour quels résultats? Une évaluation sur la période 1982-1992", *Économie et Statistique*, No. 380, INSEE, Paris.
- Bennett, C., Niggle, T., and Stage, F. (1990). Preservice multicultural teacher education: Predictors of student readiness. *Teaching and Teacher Education*, 6: 243–254.
- Bhopal, K. and Preston, J. (eds) (2012), *Intersectionality and race in education*. New York: Routledge.
- Burns, T. and Shadoian-Gersing, V. (2010), "The importance of effective teacher education for diversity", in OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, pp. 19-40.
- Carrington, B. and C. Skelton (2003), "Re-thinking 'role models': Equal opportunities in teacher recruitment in England and Wales", *Journal of Education Policy*, 18(3).
- Chaika, G. (2005), 'Recruiting and retaining minority teachers: programmes that work'. Available at: http://www.educationworld.com/a_admin/admin/admin213.shtml
- Clewell, B.C. and A.M. Villegas (1998), "Introduction", *Education and Urban Society*, 31(1): 3-17.
- Cochran-Smith, M. et al. (2015), 'Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II', *Journal of Teacher Education*, Vol. 66, No. 2, pp. 109-121.
- Desimone, L.M. et al. (2002), "Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three year longitudinal study", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 24/2, pp. 81-112.
- Dilworth, M. E., and Coleman, M. J. (2014). *Time for change: Diversity in teaching revisited*. Washington, DC: National Education Association.
- Elbers, E. (2010), 'Learning and social interaction in culturally diverse classrooms'. *International Handbook of Psychology in Education*, pp. 277–318.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010), 'Teacher Education for Inclusion – International Literature Review', Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs.
- European Commission (2015), 'Shaping career-long perspectives on teaching. A guide on policies to improve Initial Teacher Education'. ET2020 Working Group on Schools Policy (2014-15), DG Education and Culture. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- European Commission (2016), *Study on the diversity within the teaching profession with particular focus on migrant and/or minority background*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission (2017), *Preparing teachers for diversity: the role of initial teacher education*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2015), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Union (2007), “Report of the Peer Learning Activity, Oslo May. How can teacher education and training policies prepare teachers to teach effectively in culturally diverse settings?” Oslo, May 2007. Directorate-General for Education and Culture, Lifelong Learning: Education and Training Policies, School Education and Higher Education.
- Eurydice (2004), *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*, European Commission, Brussels.
- Field, S., M. Kuczera and B. Pont (2007), *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264032606-en>.
- Forghani-Arani, N. (2014), ‘Moving Teachers' Experience from the Edge to the Centre’, in P. Bamber and A. Bullivant (eds), *2014 Conference Proceedings Moving from the Edge to the Centre: the role of Education for Sustainable Development/Global Citizenship in a Meaningful Curriculum*.
- Gay, G. (2010), “Classroom practices for teaching diversity: an example from Washington States”, in Burns, T. and Shadoina-Gersing, V. (eds), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, pp. 257-280.
- Gogolin, I. (2011) “The challenge of super diversity for education in Europe, *Education Inquiry*, 2(2), 239-249.
- Gordon, J. (2000), “The colour of teaching revisited”, *Multicultural Perspectives* 4(2): 3-7.
- Guyton, E. and Wesche, M. (2005), “The Multicultural Efficacy Scale: Development, Item Selection, and Reliability”, *Multicultural Perspectives*, 7:4, 21-29.
- Hanushek, E.A. (2000) “Evidence, politics, and the class size debate”, *The Class Size Policy Debate, Working Paper*, No. 121, Economic Policy Institute, Washington DC.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain and S.G. Rivkin (1999), “Do higher salaries buy better teachers?”, *Working Paper*, No. 7082, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Hanushek, E.A., J.F. Kain and S.G. Rivkin (2001), “Why public schools loose teachers”, *NBER Working Paper Series*, No. 8599.
- Hattie, J.A.C. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of 800+ Meta-analyses on Achievement*, Routledge, Abingdon.
- Howard, J. (2010), ‘The value of ethnic diversity in the teaching profession: a New Zealand case study’, *International Journal of Education* 2(1): 1-22.

- Jensen, B. (2010), ‘The OECD Teaching and Learning International Survey (TALIS) and teacher education for diversity’, in Burns, T. and Shadoina-Gersing, V. (eds), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Paris: OECD, pp. 63-90.
- Kane, P. and Orsini, Al. (eds) (2003), *The Colours of Excellence: Hiring and Keeping Teachers of Colour in Independent Schools*, New York: Teachers College Press.
- Karsten, S. (2006), ‘Policies for disadvantaged children under scrutiny: The Dutch policy compared with policies in France, England, Flanders and the USA’, *Comparative Education*, Vol. 42/2.
- Keengwe, J. (2010), ‘Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences’. *Early Childhood Education Journal*, Vol. 38, No. 3, pp. 197-204.
- Knight, S. and Wiseman, D. (2005), ‘Professional Development for Teachers of Diverse Students: A Summary of the Research’, *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 10:4, 387-405.
- Krueger, A.B. (2000), ‘Understanding the magnitude and effect of class size on student achievement’, The Class Size Policy Debate, *Working Paper*, No. 121, Economic Policy Institute, Washington, DC.
- Lindahl, E. (2007). Gender and ethnic interactions among teachers and students: evidence from Sweden (No. 2007: 25), Working Paper, IFAU-Institute for Labour Market Policy Evaluation.
- Little, D., Leung, C. and van Avermaet, P. (eds) (2014), *Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*, Bristol: Multilingual Matters.
- Miller, C. and Endo, H. (2005): ‘Journey to becoming a teacher: the experiences of a student of colour’, *Multicultural Education* 13(1): 2-9.
- National Center for Education Statistics (2016). *Digest of Education Statistics 2015*. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016014.pdf>
- Nieto, S. (1999), ‘What does it mean to affirm diversity?’, *School Administrator* 56(5): 32-34.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2008), *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*, OECD Publishing.
- OECD (2010a). *Closing the gap for immigrant students: policies, practice and performance*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010b), *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264079731-en>
- OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing.
- OECD (2013), *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Paris: OECD.

- OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing.
- OECD (2015), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Publishing.
- OECD (2016a), *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016b), *Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed*, OECD Publishing, Paris.
- OECD (2016c), *Education at a Glance 2016: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Pitts, D. W. (2007) Representative Bureaucracy, Ethnicity, and Public Schools Examining the Link Between Representation and Performance, *Administration and Society*, 39(4), 497-526.
- Reid, C. and Major, J. (2017), *Global Teaching: Southern Perspectives on Teachers Working with Diversity*, Palgrave Macmillan.
- Rychly, L., and Graves, E. (2015), 'Teacher characteristics for culturally responsive pedagogy'. *Multicultural Perspectives*, 14(1), 2012, pp. 44-49. In Gunn, A. A., & King, J. R., 'Using empathic identification as a literacy tool for building culturally responsive pedagogy with preservice teachers'. *Teacher Development*, Vol. 19, No. 2, pp. 168-186.
- Severiens, S, Wolff, R. and van Herpen, S. (2014), "Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college", *European Journal of Teacher Education* 37(3): 295-311.
- Scheerens, J., (ed.) (2010), 'Teachers' professional development: Europe in international comparison'. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union.
- Schleicher, A. (2014), *Equity, Excellence and Inclusiveness in Education: Policy Lessons from Around the World*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing.
- Sirin, S.R. and L. Rogers-Sirin (2015), *The Educational and Mental Health Needs of Syrian Refugee Children*, Migration Policy Institute, Washington, DC.
- Thompson, F. (2009), "The Development and Validation of the Multicultural Dispositions Index", *Multicultural Perspectives*, 11(2), 94-100.
- Timperley, H. (2008), Teacher professional learning and development, *Educational Practices Series* No. 18, International Bureau of Education.
- Vertovec, S. (2007), 'Super-diversity and its implications', *Ethnic and Racial Studies* 30(6): 1024-1054.