



UNIL | Université de Lausanne

Faculté des sciences sociales et politiques
Institut de psychologie

Session été 2019

Les attitudes des enseignant·e·s envers la diversité religieuse à l'école



Référence : www.atlasinfo.fr

Mémoire de maîtrise universitaire ès Sciences en Psychologie

Présenté par : Miriam Belge

Directrice : Dr. Oriane Sarrasin

Experte : Dr. Lavinia Gianettoni

Mémoire de master
Miriam Belge

Psychologie de l'enfant et de l'adolescent
Directrice : Oriane Sarrasin

Remerciements

Je tiens à adresser mes remerciements aux personnes qui m'ont aidée dans la réalisation de ce mémoire. Avant tout, je remercie ma directrice de mémoire, Oriane Sarrasin, maître-assistante à l'Université de Lausanne, pour m'avoir soutenue et guidée tout au long de ce travail. Un grand merci également à M. Olivier Solioz, président de la Société Pédagogique Valaisanne, dont l'aide nous a été précieuse dans la recherche des participant.e.s.

Je remercie également ma collègue Melissa Spiniello Tomas, étudiante de troisième année du Bachelor en psychologie pour sa collaboration dans le recrutement des participations et la rédaction de la méthode.

Finalement, j'aimerais remercier tout.e.s les enseignantes qui ont participé à cette recherche ainsi que mes collègues psychologues PPLS de la région de la Broye qui m'ont aidé à diffuser les affiches de recrutement dans les différentes salles de maîtres des écoles de la région.

Résumé

Le but de cette recherche est d'examiner l'influence de l'adhésion au sexisme ordinaire, des préjugés subtils et du contact social des enseignant·e·s sur leurs attitudes envers l'interdiction du port du voile à l'école. Des enseignant·e·s suisses (1P à 11P) et des étudiant·e·s de la Haute École Pédagogique ont été recruté.e.s pour répondre à un questionnaire qui portait sur l'égalité de genre, la diversité dans la société et à l'école, et les contacts dans la quotidienneté avec des individus de groupes minoritaires. Nos résultats montrent que les argumentations les plus associées à des attitudes défavorables à la diversité culturelle et au port du voile à l'école sont liées à des dispositions de racisme subtil chez les enseignant·e·s. De plus, l'étude a montré des résultats contradictoires sur l'influence du contact social dans la réduction des préjugés envers le voile : plus les enseignantes ont des ami.e.s d'origine étrangère, moins ils/elles ont une vision stéréotypée du voile, tandis que plus ils/elles ont eu des élèves voilées en classe plus ils/elles perçoivent le voile comme étant contraire à l'égalité de genre. Les recherches ultérieures devraient permettre d'approfondir le thème des attitudes des enseignantes envers les minorités religieuses en classe, notamment en explorant l'influence du sexisme et du racisme dans différents contextes.

Table des matières

<i>Introduction théorique</i>	7
1. La présence musulmane en Suisse : Débats politiques et réalités scolaires....	7
2. Causes et conséquences des préjugés	10
2.1 L'attitude.....	10
2.2 La catégorisation sociale.....	12
2.3 Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination	13
2.4 Les préjugés subtils : le sexisme et le racisme moderne.....	17
2.5 L'influence du contact	19
<i>Méthode</i>	22
1. Procédure	22
2. Échantillon	23
3. Échelles	24
3.1. Variables dépendantes	24
3.2. Variables indépendantes	26
<i>Résultats</i>	31
1. Analyses descriptives	31
2. Modèles de régressions	31
3. Retour aux hypothèses	35
<i>Discussion</i>	36
<i>Conclusion</i>	44
<i>Bibliographie</i>	46
<i>Annexes</i>	52
Annexe 1 : Affiche de recrutement des enseignant·e·s	52
Annexe 2 : Affiche de recrutement des étudiant·e·s HEP	53
Annexe 3 : Questionnaire	54

Introduction théorique

1. La présence musulmane en Suisse : Débats politiques et réalités scolaires

L'actuelle augmentation progressive des musulmans dans les pays occidentaux a fait émerger des discussions autour de la diversité et de l'égalité religieuse (van der Noll, 2014). Ces dernières années, les pays européens ont dû se confronter à l'émergence d'un groupe minoritaire qui ne partage pas les croyances religieuses de la population majoritaire, et qui recourt à des pratiques qui peuvent sembler au mépris des idéaux d'égalité et de non-discrimination (Alexander & Welzel, 2011). L'idée que les pratiques islamiques sont contraires à l'égalité de genre a été alimentée par les médias et les discours politiques (Sarrasin, Fasel & Green, 2015). Dans les médias de la suisse francophone, notamment, l'islam est considéré comme étant aussi bien la source de la discrimination des femmes que de la violence et du terrorisme (Parini, Gianni & Clavien, 2012). Ainsi, les pratiques sociales et religieuses des musulmans sont perçues comme non négociables avec les principes démocratiques, tels que l'égalité de genre (Moller Okin, 1999). Les arguments les plus contestés aux musulmans en Suisse, tout comme en Europe, sont la construction de minarets et de mosquées et le port du voile des femmes (Alexander & Welzel, 2011).

La présence des musulmans dans la population suisse est devenue une question politique centrale depuis qu'en 2009, une initiative visant à interdire la construction des minarets a été acceptée par la majorité des Suisses (Gianettoni, 2011). Au centre des débats politiques en faveur de cette interdiction, il y avait la défense des valeurs nationales (Gianettoni, 2011). Selon Stolz (2005), les musulmans sont devenus un des groupes minoritaires les plus stigmatisés et rejetés en Suisse.

Quant au voile, qu'il soit intégral ou pas, les non-musulmans le perçoivent généralement comme le symbole du modèle patriarcal qui vise l'oppression des femmes, même dans le cas où les femmes musulmanes choisissent volontairement de le porter (van der Noll, 2010). Une analyse menée en Suisse suggère que la prise de position de la population vis-à-vis de la place accordée aux femmes dans la religion musulmane ne vise en réalité pas à réguler

les rapports entre hommes et femmes, mais plutôt à accorder moins de droits aux étranger·e·s (Gianettoni, 2011). De ce fait, les marques d'hostilité envers les musulmans ne peuvent donc plus être expliquées par des motivations d'ordre théologique (Geisser, 2013) mais plutôt par des notions touchant aux rapports intergroupes qui peuvent aussi être étudiées du point de vue de la sociologie, telles que le racisme et le sexisme (Gianettoni, 2011).

Le port du voile à l'école est devenu depuis quelques années un thème d'actualité délicat et récurrent en Suisse tout comme dans les pays voisins. De fait, en vertu des principes d'égalité et de scolarité, des pays comme la France, la Belgique et la Suisse ont présenté des campagnes politiques visant à bannir le port du voile dans les espaces publics et dans les écoles (Sarrasin, Fasel & Green, 2015). En France, il existe une loi depuis 2004 qui interdit aux élèves le port de tout signe religieux dans les écoles publiques (Roux, Gianettoni & Perrin, 2006). Les arguments avancés en faveur d'une interdiction ont été la protection de la laïcité et la nécessité de défendre les jeunes musulmanes voilées soumises au système patriarcal de l'Islam (Roux et al., 2006). Cependant, les arguments en opposition à cette loi s'articulent selon deux niveaux : le fait que l'exclusion du système scolaire n'est pas une solution et le fait que l'on ne puisse pas culpabiliser les jeunes filles voilées (Roux et al., 2006).

En ce qui concerne la Suisse, actuellement il n'existe aucune loi fédérale régissant le port du voile dans les écoles. En effet, la Commission Fédérale contre le Racisme [CFR] s'oppose à une interdiction générale du foulard dans les écoles sur la base de la liberté de religion et de l'égalité de sexe (CFR, 2011). La situation est par conséquent réglée par les cantons : les expressions religieuses sont considérées cas par cas selon la réglementation des établissements scolaires. Pourtant, les débats médiatiques et politiques sur l'interdiction du foulard à l'école ne cessent de s'alimenter dans les différents cantons. Cela a amené entre autres en 2013 le Canton de Saint-Gall à choisir de bannir le port du voile dans les écoles primaires.

A l'égard de ces débats actuels, il semble pertinent de faire avancer la recherche d'une perspective qui n'a pas encore été considérée, c'est-à-dire l'analyse des attitudes envers les élèves voilées notamment des enseignant·e·s suisses, acteurs du monde scolaire qui vivent la diversité culturelle de près. Les

institutions scolaires ont un rôle fondamental dans ces polémiques car elles offrent un lieu de rencontre et de réflexion des différences culturelles. Ainsi, le questionnement sur le port du voile à l'école est susceptible de toucher « une relation triangulaire complexe » : à savoir celle entre l'enfant, les parents et les enseignants (CFR, 2011, p.8). Afin de pouvoir répondre aux besoins d'une population d'élèves toujours plus hétérogène, les enseignants sont amené.e.s à changer leurs pratiques et leurs stratégies d'enseignement, d'où le besoin d'examiner leurs attitudes envers les minorités religieuses en classe.

La forte augmentation des migrations intra-européennes ainsi que du nombre de réfugiés et de demandeurs d'asile mène à des changements sociétaux auxquels le système éducatif doit s'adapter (Public Policy and Menagment Institute [PPMI], 2017). La diversité culturelle constitue une partie intégrante du système éducatif (Audet, 2011) : chaque enseignant.e est donc amené.e à considérer le contenu culturel de chaque élève et à créer un environnement qui prend en compte l'interculturalité de sa classe (Silva, 2013). Toutefois, les préjugés et les stéréotypes culturels entravent l'intégration et les performances scolaires des élèves issus de minorités ethniques (Silva, 2013). En termes concrets, il existe des cas de discrimination flagrante à l'encontre des élèves voilées dans certains établissements scolaires suisses. Effectivement, il suffit de faire une recherche superficielle sur Google ou dans les journaux hebdomadaires nationaux pour découvrir qu'en raison de leur voile, des filles ont été exclues de certaines écoles de niveau primaire et secondaire.

Compte tenu de ces épisodes, bien qu'ils soient isolés, on se demande dans quelle mesure les attitudes des enseignants vis-à-vis de la diversité culturelle pourraient impacter l'intégration et l'acceptation des groupes minoritaires dans le système scolaire. Le débat actuel autour de l'interdiction du voile à l'école montre à quel point la diversité culturelle peut être source de bouleversement et de gêne pour les enseignant.e.s (Silva, 2013) et que ceux/celles-ci nécessiteraient d'être accompagné.e.s et formé.e.s dans leurs compétences interculturelles (PPMI, 2017). Par conséquent, il est extrêmement important d'orienter la recherche vers l'investigation des attitudes des enseignant.e.s, tout comme des facteurs psychosociaux sous-jacents, afin

d'éclaircir le lien qu'ils/elles entretiennent dans l'intégration et l'acceptation des élèves voilées.

L'acceptation de l'initiative populaire visant à interdire la construction des minarets en Suisse, tout comme les différentes discussions autour des femmes voilées dans les espaces publics et scolaires, suggèrent que la minorité musulmane en Suisse est assez rejetée et stigmatisée (Stolz, 2005). De ce fait, pour investiguer les facteurs sous-jacents à la formation des attitudes discriminatoires vis-à-vis des élèves voilées, nous avons choisi d'analyser le phénomène selon une perspective majoritaire. Ainsi, cette recherche vise à examiner les attitudes politiques d'après les enseignant·e·s des écoles publiques de plusieurs cantons suisses envers le port du voile en classe.

Le but de ce travail sera donc d'investiguer jusqu'à quel point le déni des inégalités de genre en Suisse, les préjugés subtils et la proximité sociale affectent la formation d'attitudes des enseignant·e·s envers le port du foulard en classe.

Nous allons présenter nos hypothèses en éclaircissant les phénomènes sociaux susceptibles d'influencer les attitudes discriminatoires envers un groupe d'individus en abordant quelques notions théoriques issues de la psychologie sociale et de la sociologie.

2. Causes et conséquences des préjugés

2.1 L'attitude

Pour pouvoir se rendre compte du comportement des enseignant·e·s vis-à-vis du voile, il est fondamental de comprendre comment des attitudes se forment et influencent les relations sociales entre groupes, entre majorité et minorité, entre suisses et étrangers. L'attitude est l'un des concepts les plus importants en psychologie sociale (Bédard, 2017). En 1935, ce concept est formulé par Allport comme un « état mental et neuropsychologique de préparation à répondre, organisé par l'expérience du sujet et exerçant une influence directrice ou dynamique sur sa réponse à tous les objets et toutes les situations qui s'y rapportent » (Allport, 1935 cité par Berjot, 2014, p.27). Il s'agit

d'une prédisposition mentale implicite susceptible d'entraîner une réponse évaluative et de susciter de l'attraction ou du rejet vis-à-vis de certains individus, groupes ou objets (Berjot, 2014).

L'attitude est aujourd'hui autant centrale dans la recherche que dans la vie quotidienne, car elle joue un rôle vital dans notre rapport à autrui (Bédard, 2017). Celle-ci participe à la compréhension de la réalité sociale, ce qui donne la possibilité aux individus de s'adapter en prenant conscience des facteurs (comportementaux et cognitifs) qui augmentent la réussite sociale : l'insertion sociale et professionnelle (Murray, Haddock & Zanna, 1996). Finalement, les attitudes font aussi partie de l'identité, elles aident l'individu à se définir.

Il nous reste à comprendre quel type de rapport entretiennent les attitudes avec les comportements. Une faible corrélation entre l'attitude et le comportement a été démontrée : le lien entre comportement et attitude n'est donc pas univoque (Wicker, 1969). La cause première des comportements est l'intention et la décision d'agir (Fishbein & Ajzen, 1975). Mis à part, les attitudes peuvent prédire un comportement, surtout si l'attitude présente les caractéristiques suivantes : force, accessibilité et spécificité (Bédard, 2017).

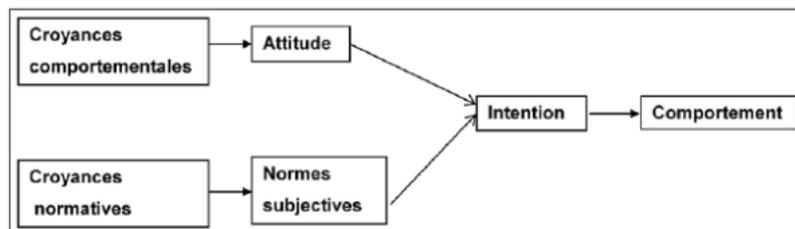


Figure 1. *La théorie de l'action raisonnée* (d'après Fishbein et Ajzen, 1975)

Selon Fishbein et Ajzen (1975), entre l'attitude et le comportement, il y a d'autres facteurs intermédiaires qui sont susceptibles de provoquer le comportement. L'élément qui joue un rôle essentiel, comme révélé précédemment, est l'intention d'agir. Une personne ayant une forte intention de se comporter de telle ou telle manière dans une situation précise ou vis-à-vis d'un objet donné adoptera le comportement conforme à telle intention. Mais de quoi résulte l'intention ? Comme montre la Figure 1, l'intention est déterminée

d'une part par l'attitude envers le comportement à effectuer et d'autre part par les normes subjectives envers ce comportement :

- L'attitude envers le comportement dépend à son tour des croyances comportementales, une forme d'évaluation hypothétique des conséquences probables du comportement visé ;
- Les normes subjectives sont profondément liées aux croyances normatives qui renvoient soit à des normes individuelles (ce que l'individu considère comme juste et valorisant pour lui) soit à des normes collectives (ce qu'il est admis de faire du point de vue sociétal ou selon le groupe de référence).

Selon cette théorie, l'intention de mettre ou pas en œuvre un comportement résulte d'un « déterminant immédiat » (Fishbein, 1980 cité par Délouée, 2010, p.69). Si l'attitude et les normes subjectives sont favorables à adopter un comportement, alors l'intention de le réaliser sera forte et il sera très probable que l'individu se comporter de telle manière ou telle manière (Délouée, 2010).

2.2 La catégorisation sociale

Avant que l'on puisse parcourir les stéréotypes et les préjugés associés au groupe minoritaire des musulmans en Suisse, il est nécessaire d'aborder le processus cognitif fondamental à leur définition, à savoir la catégorisation sociale (Bègue & Desrichard, 2013). La catégorisation sociale peut-être envisagée comme « un ensemble dans lequel tous les éléments sont équivalents par rapport à un critère déterminé » (Cerclé & Somat, 2005, p.95). Elle exerce une double fonction : d'une part, elle simplifie et structure l'environnement et d'autre part, elle définit l'identité sociale des individus en les divisant en « nous » et « vous », entre l'endogroupe et l'exogroupe (Tajfel, 1972). À la suite de ce processus social viennent deux biais perceptifs (Délouée, 2010) :

- Le biais d'accentuation inter-catégorielle consiste à surestimer les différences entre les deux catégories de groupe ;
- Le biais d'homogénéisation intra-catégorielle comporte la surestimation de la ressemblance des éléments appartenant à un même groupe.

Les individus perçoivent donc de manière exagérée une différence entre les membres de leur groupe (endogroupe) et les membres de l'autre groupe (exogroupe). En même temps, les membres de l'endogroupe seront perçus comme exagérément différents des autres au sein du même groupe tandis que les membres de l'exogroupe seront exagérément perçus comme semblables les uns avec les autres. Ainsi, par exemple si l'on prend le sujet de notre analyse, les individus suisses chrétiens ou athées se perçoivent différents les uns des autres, alors que les individus musulmans, eux, sont perçus comme tous pareils.

Pour illustrer les effets de la catégorisation, il est convenable de mentionner l'expérience de Shérif, Harvey, Hood et Sherif (1961) qui portait sur des camps de vacances d'enfants entre 1949 et 1954 où pendant trois semaines, deux groupes d'enfants qui ne se connaissaient pas devaient accomplir différentes tâches. L'expérience se déroulait en trois parties :

1. Après avoir formé les groupes, les enfants devaient accomplir des activités agréables (camping, jeux, transports de canots) nécessitant de la coopération à l'intérieur du propre groupe ;
2. Étape de conflits : les deux groupes entraient en compétition à l'aide d'une série de jeux dont seulement le groupe gagnant pouvait bénéficier de la récompense. Durant cette partie commencent à apparaître de l'hostilité, des comportements agressifs et des stéréotypes défavorables envers l'exogroupe ;
3. Enfin, il y avait une phase de réduction des conflits et de coopération entre les groupes à travers l'accomplissement d'un but commun nécessitant la contribution de tous.

Cette expérience a permis de confirmer les biais de la catégorisation sociale : un conflit intergroupe conduit généralement à une augmentation de la cohésion intragroupe et de la différenciation intergroupe, ainsi qu'à une perception erronée des membres de l'exogroupe (Délouée, 2010).

2.3 Les stéréotypes, les préjugés et la discrimination

Les **stéréotypes** sont « un ensemble de croyances à propos d'un groupe social » (Ashmore & Del Boca, 1981, p.19) qui permettent d'économiser nos

énergies et nos temps, on peut réagir rapidement à la situation sans avoir une compréhension approfondie des autres individus (Bègue & Desrichard, 2013). Les stéréotypes et la catégorisation s'actionnent en même temps : chaque fois que l'on adhère à un stéréotype, on est en train d'organiser la perception de la réalité externe (Turner, Oakes & Haslam, 1994). Selon Bègue et Desrichard (2013), un stéréotype exerce une influence sur le comportement quand il est activé ; par activation, ils entendent qu'il faut qu'on y « pense ». Pour mieux illustrer leurs pensées, ces deux auteurs donnent l'exemple suivant : « Si je vois une dame musulmane voilée, cela peut me faire penser au stéréotype culturel selon lequel les femmes voilées seraient soumises à leur mari. Je ne vais pas pour autant nécessairement juger cette personne comme possédant ces traits » (Bègue & Desrichard, 2013, p. 307). Il faut donc bien distinguer l'activation de l'application du stéréotype. Néanmoins, il y a des facteurs qui peuvent activer les stéréotypes, comme le contexte dans lequel se trouvent l'individu qui juge et l'individu jugé (Bègue & Desrichard, 2013).

Les travaux de Wheeler et Petty (2001) suggèrent une influence directe entre l'activation du stéréotype et le comportement. Mais alors peut-on éviter de juger une personne appartenant à un groupe stigmatisé sur la base du stéréotype correspondant ? D'après Devine (1989), une fois que le stéréotype est activé, un processus automatique se met en place. Toutefois, les personnes ayant un faible niveau de préjugé pourraient s'abstenir de l'appliquer à autrui à travers un effort conscient. En outre, quand les stéréotypes sont partagés socialement se produit une idéologie justificatrice qui autorise la mise en place du préjugé (Bègue & Desrichard, 2013). Prenons le cas des femmes musulmanes : elles sont vues comme soumises et victimes de leur homme, incapables de s'émanciper par elles-mêmes (Gianettoni, 2011), ce qui pousse la population à justifier la mise en place des lois visant à bannir le port du voile.

Si les stéréotypes sont des connaissances simplificatrices et déformées de la réalité, les **préjugés** se caractérisent par une attitude négative envers un groupe social fortement influencé par la dimension affective et émotionnelle (Délouée, 2010). Effectivement, le but primaire des émotions est d'inciter l'organisme à mettre en œuvre des comportements permettant de faire face à une menace

perçue (Bègue & Descrichard, 2013). En fonction du type de menace, les réponses émotionnelles peuvent être différentes (Bègue & Descrichard, 2013) :

- Lorsque l'on perçoit que le groupe cible défie nos ressources matérielles, on ressentira de la haine qui faciliterait l'apparition de comportements agressifs.
- Par contre, quand l'exogroupe semble menacer les valeurs et les normes de l'endogroupe, il est probable qu'il suscitera le dégoût, qui à son tour favorisera des comportements de rejet ou d'évitement. On arrive alors à comprendre les raisons qui ont poussé la majorité de la population suisse à refuser l'acceptation de nouveaux minarets lors d'une votation populaire en 2009 (voir Figure 2).



Figure 2. Affiche du parti « UDC » (Suisse, 2009) ¹

En ce qui concerne la **discrimination**, elle se réfère à un comportement négatif non justifiable mis en œuvre envers les membres d'un groupe (Délouée, 2010). Quand des relations de conflit se créent entre des groupes, il est convenable qu'on en cherche la cause. On peut alors reprendre l'expérience du camp de vacances des enfants de Shérif et al. (1961) qui a montré que les comportements discriminatoires vis-à-vis de l'exogroupe seraient un effet de la présence d'objectifs antagonistes. Néanmoins, quelques années plus tard, Tajfel et Fraser (1978) ont mis en évidence que la « discrimination intergroupe persiste même quand l'intérêt propre de l'individu n'est pas directement en jeu à travers le fait de favoriser son propre groupe, quand il n'y a pas de compétition explicite

¹ Référence : <https://www.20min.ch>

entre les groupes, et quand il n'y a pas de trace historique d'une hostilité préalable entre groupes » (Taijfel & Fraser, 1978, p.440).

Revenons aux stéréotypes et aux préjugés, comment pouvons-nous expliquer leur origine ? Délouée (2010) propose trois théories qui peuvent rendre compte des explications idéologiques : la théorie de la dominance sociale, la théorie de la privation relative et la théorie de la justification du système.

La théorie de la dominance sociale de Sidanius et Pratto (2001) suppose qu'il y ait une hiérarchie entre les groupes sociaux qui entraîne des conflits intergroupes et des formes d'oppression sociale. Les groupes dominants adhèrent à des mythes qui intensifient la hiérarchie sociale, tels que le sexisme, le nationalisme, les stéréotypes négatifs, etc. afin de maintenir leur statut et légitimer les inégalités (Duckitt, 2001 ; Guimond, 2004 cités par Délouée, 2010).

La théorie de la privation relative se réfère aux sentiments d'injustice qui résultent de la comparaison négative avec la société, ce qui porte les individus à réagir (Délouée, 2010). Trois types de privation relative peuvent résulter : une privation relative intrapersonnelle où l'on se sent insatisfait car on compare notre position actuelle avec celle qu'on occupait auparavant ; une privation relative interpersonnelle où l'on se compare soit avec un membre de notre groupe soit avec un membre d'un autre groupe ; et une privation relative intergroupe où l'on compare la situation de l'exogroupe à la situation de notre groupe d'appartenance (Guimond & Tougas, 1999, cités par Délouée, 2010).

Enfin, la théorie de la justification du système de Jost et Banaji (1994) postule que grâce aux stéréotypes sociaux, le système est maintenu, ainsi les stéréotypes seraient « des outils de justification du système » (Délouée, 2010, p.104). À ce propos Jost, Pelham et Carvallo (2002) constatent que chez les groupes ayant un faible statut, il y a une tendance à faire preuve d'un favoritisme exogroupe. Des recherches ont montré que les femmes (groupe dominé) peuvent partager les mêmes stéréotypes à propos d'elles (Goldberg, 1968). Les stéréotypes jouent donc un rôle justificatif visant à maintenir les inégalités et le status quo entre les groupes (Délouée, 2010).

2.4 Les préjugés subtils : le sexisme et le racisme moderne

Comme le souligne Délouée (2010), les préjugés sont présents dans le vocabulaire courant sous certains termes tels que le racisme (préjugé lié à l'origine ethnique) et le sexisme (préjugé basé sur le sexe). Ces préjugés ne sont pas chose du passé, le déni des discriminations raciales et sexistes continue à exister, par contre leurs expressions sont plus subtiles dans la société moderne (Swim, Aikin, Hall & Hunter, 1995). Il est donc possible que des individus qui semblent non racistes et non sexistes puissent se sentir antagonistes envers les faveurs accordées aux femmes et aux étrangers. Ces types de préjugés dits « subtils » sont susceptibles d'exagérer les différences culturelles en exposant l'exogroupe comme ayant des pratiques religieuses, linguistiques et sexuelles complètement différentes de celles de l'endogroupe (Pettigrew & Meertens, 2006).

La régulation des rapports de genre se manifeste à travers des attitudes sexistes ou féministes (Gianettoni, 2011). D'après Delphy (2002), le sexisme est un système idéologique et institutionnel qui vise à diviser les rôles sociaux des hommes et des femmes. En psychologie sociale, plusieurs formes de sexisme ont été identifiées, telles que le sexisme « moderne et subtil » et « traditionnel » (Swim et al., 1995) :

- La première forme se caractérise par un déni des inégalités de genre qui continue à exister dans nos sociétés (pensons à la différence de salariat en Suisse par exemple) et par la négation des mesures visant à corriger ces inégalités (par exemple l'utilisation des quotas des candidats en politique pour favoriser l'accès aux femmes).
- L'autre, en revanche, se traduit par une adhésion stricte aux rôles traditionnels de genre et par l'application des stéréotypes négatifs envers les femmes.

Le fait d'attribuer et de percevoir uniquement du sexisme chez l'autre (les musulmans) résulte d'un processus raciste qui vise à justifier, maintenir et rendre invisible le sexisme ordinaire de la Suisse (Gianettoni & Roux, 2010). Le sexisme de l'autre (par exemple chez les musulmanes) est perçu comme étant

plus offensif car il est considéré comme nettement plus grave que « sexisme ordinaire » (Gianettoni 2011).

Une différence existe pour la notion de racisme. Effectivement, selon les dernières recherches en psychologie sociale, on assiste à des attitudes raciales modernes (Fiske, 2008). Par rapport au racisme explicite qui manifeste clairement son dédain pour l'autre, le racisme subtil s'exprime par une attitude qui vise à exagérer les différences culturelles, à défendre les valeurs traditionnelles de la population majoritaire et à ne pas attribuer des qualités positives aux étranger·e·s (Gianettoni & Roux, 2010). Cette logique raciste s'applique à tout groupe perçu comme différent (Roux, Gianettoni & Perrin, 2006) de manière indirecte et automatique (Fiske, 2008).

Les préjugés subtils ne sont pas uniquement indirects et automatiques mais ils sont aussi ambigus, c'est-à-dire qu'ils dissimulent à l'intérieur des interprétations différentes (Fiske, 2008) : se montrer égalitaire et respectueux envers l'autre peut coexister avec des préjugés subtils (Roux & Perez, 1996 cités par Roux, Gianettoni & Perrin, 2006). L'ambivalence raciale n'est pas stable car elle intègre à la fois des attitudes positives et des attitudes négatives et selon les circonstances, elle peut pendre plutôt un sens que l'autre (Fiske, 2008). Ainsi, une manière indirecte de s'opposer à la diversité culturelle est de penser que les minorités doivent s'adapter à la culture du groupe majoritaire.

En ce qui concerne l'influence des préjugés subtils, les recherches révèlent qu'aussi bien le racisme subtil que le sexisme moderne sont interconnectés et exercent une influence mutuelle sur l'évaluation d'une loi visant à interdire le port du voile dans les écoles (Roux, Gianettoni & Perrin, 2006). En revanche, les personnes qui présentent des croyances d'égalité expriment moins d'opposition envers les femmes voilées et fournissent plus de support envers la minorité musulmane (Sarrasin, 2016).

Nous prévoyons également que plus les enseignant·e·s sont défavorables à l'égalité de genre, plus ils/elles (**Hypothèse 1**) :

- H1a. Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre ;
- H1b. S'opposent à la diversité religieuse en classe ;
- H1c. S'opposent au port du voile à l'école.

Nous nous attendons à ce que plus les enseignant·e·s manifestent de préjugés, en s'opposant à la diversité culturelle de manière générale, plus ils/elles (**Hypothèse 2**) :

- H2a. Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre ;
- H2b. S'opposent à la diversité religieuse en classe ;
- H2c. S'opposent au port du voile à l'école.

2.5 L'influence du contact

En 1954, Allport publie l'ouvrage *The Nature of Prejudice* dans lequel il propose toute une série des méthodes et des applications politiques visant à réduire les comportements de discrimination. De ses travaux découle l'hypothèse de contact qui suppose que « l'interaction entre les gens change leur croyance et leurs sentiments les uns envers les autres [...] ainsi si quelqu'un a l'opportunité de communiquer avec les autres et d'apprécier leur mode de vie, la compréhension et la réduction du préjugé suivront » (Amir, 1976, cité par Whitley, 2013, p.540).

D'après cette hypothèse, une amélioration des relations intergroupes serait possible si un contact (interaction) positif entre des membres de groupes différents s'installait (Pena Pena, Urdapilleta, Tavani, Pruzina & Verhiac, 2016). Allport (1954) propose également quatre conditions nécessaires pour aboutir à une réduction des préjugés :

1. Les membres de chaque groupe doivent avoir un statut hiérarchiquement équivalent ;
2. Doit s'installer une coopération entre les groupes afin d'atteindre des buts communs ;
3. Le contact doit permettre aux membres des différents groupes de se connaître en tant qu'individus et en termes personnels ;
4. Les autorités doivent fournir un appui par le biais de conditions positives et de normes visant à favoriser l'acceptation de la différence.

À l'heure actuelle, des études spécifient qu'il s'agit non plus de conditions nécessaires mais plutôt de circonstances facilitatrices (Pena Pena et al., 2016)

qui peuvent augmenter la probabilité de réussite du contact (Whitley, 2013). En effet, une méta-analyse menée par Pettigrew et Tropp (2006) qui prend en compte plus de 500 études, montre que le contact intergroupe mène généralement à une réduction des préjugés, cela au-delà de la présence des quatre conditions d'Allport. Ces auteurs ont également observé que l'effet du contact intergroupe s'applique à de nombreux préjugés, notamment ceux qui se basent sur la race et l'ethnicité où ils ont trouvé que l'effet de contact est équivalent à une corrélation de $r = .20$.

À travers cette méta-analyse, Pettigrew et Tropp (2006) ont souligné que le contact peut avoir un effet plus important sur le préjugé dans certains contextes plutôt que dans d'autres : un effet pourrait être plus marqué dans un contexte de travail ($r = .33$) que dans un contexte scolaire ($r = .18$).

En ce qui concerne notre thématique, à savoir l'attitude des enseignant·e·s envers les élèves voilées, on peut citer l'étude de Ata, Basian et Lusher (2009) qui a examiné l'effet de la distance sociale envers les musulmanes auprès des écoliers d'une école secondaire en Australie. Le contact intergroupe est influencé par l'environnement dans lequel il se produit, lequel joue un rôle important car il peut soit faciliter, soit réduire l'effet sur le préjudice. D'ailleurs, ces auteurs ont mis en évidence des facteurs contextuels qui agissent sur la réussite du contact entre les groupes des élèves tels que l'approbation des parents, le support positif des médias et de l'école. Les résultats de cette étude suggèrent qu'en promouvant la tolérance et l'acceptation chez les adultes (enseignant·e·s et parents) envers la diversité entre les groupes d'élèves, on pourrait faciliter l'interaction et le contact entre ces derniers ainsi que diminuer les préjugés qui y sont associés. À l'égard des débats sur le port du voile à l'école, les enseignant·e·s, en tant que représentants de l'institution scolaire avec leurs attitudes, jouent donc un rôle important dans l'acceptation et l'intégration entre les élèves voilées et les élèves non voilées.

Finalement, nous prévoyons que plus les enseignant·e·s sont fréquemment en contact avec des femmes voilées ou/et des personnes d'origine étrangère et/ou musulmane dans leur vie professionnelle et privée, moins ils/elles :

H3a. Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre ;

H3b. S'opposent à la diversité religieuse en classe ;

H3c. S'opposent au port du voile à l'école.

Méthode

1. Procédure

Pour atteindre les enseignant·e·s, nous avons déposé en mai 2018 une demande en ligne auprès de l'État du Canton de Vaud. La commission cantonale a examiné notre requête et nous a répondu que nous n'avions pas besoin d'autorisation car les enfants n'étaient pas directement concernés. Cependant, il nous a vivement été conseillé de procéder au recrutement par le biais d'associations, syndicats et de contacts personnels et non en contactant les directions des écoles.

Afin d'atteindre nos objectifs et de tester nos hypothèses, nous avons créé un questionnaire composé de vingt-deux questions, où les enseignant·e·s étaient invité·e·s à donner leur avis sur la diversité culturelle à l'école et dans la société en général. En novembre 2018, nous avons mis en ligne le questionnaire et nous l'avons testé sur six sujets n'ayant pas nécessairement à faire avec le domaine scolaire, afin de voir les éventuels changements à effectuer et évaluer la clarté du questionnaire. Au courant du même mois, après avoir fait des ajustements, nous avons distribué le questionnaire aux enseignant·e·s (1P à 11P) du Canton de Vaud. Nous avons procédé par le biais de nos contacts personnels et par plusieurs syndicats des enseignant·e·s de différents secteurs (primaire et secondaires) qui opèrent dans la région.

En décembre 2018, vu le faible nombre de données récoltées, nous avons décidé d'élargir notre enquête aux enseignant·e·s d'autres cantons et aux étudiants de la Haute École Pédagogique de Lausanne (enseignant·e·s de lendemain). Ainsi, nous avons placé des affiches à l'intérieur de l'HEP et nous avons contacté d'autres syndicats et associations suisses, comme par exemple la « Société Pédagogique Valaisanne » dont le soutien nous a été précieux.

En février 2019, nous avons décidé de clôturer le questionnaire et nous avons poursuivi notre travail, notamment avec l'analyse des résultats.

2. Échantillon

Nous nous sommes intéressées à une population d'enseignant.e.s, ainsi qu'aux étudiant.e.s qui visent à l'enseignement. Notre échantillon compte 69 personnes qui ont répondu entièrement à notre questionnaire, sur 102 personnes ayant commencé le questionnaire. Parmi ces 69 personnes : 8.2% des participants sont des étudiant.e.s tandis que le 91.8% sont des enseignant.e.s ; on dénote 47 femmes, 17 hommes et 5 personnes qui n'ont pas indiqué leur genre. 36 enseignants de primaire, 19 de secondaire et 5 qui enseignent dans les deux niveaux. Les enseignant.e.s et étudiant.e.s viennent de différents cantons suisses : six du canton de Berne, cinq du canton de Fribourg, quatre du canton de Genève, neuf du canton du Jura, un du canton de Neuchâtel, un du Tessin, trente du canton de Vaud, et finalement onze du canton du Valais (voir Figure 3). Notre échantillon comporte des personnes enseignant dans des communes de différente taille, 40.68% d'une commune de plus de 15.000 habitants, 22.03% d'une commune de 10.000 à 15.000 habitants, 22.03% d'une commune de 5000 à 10.000 habitants, 11.86 % d'une commune de 1000 à 5000 habitants et finalement 3.39% d'une commune de moins de 1000 habitants (voir Figure 3).

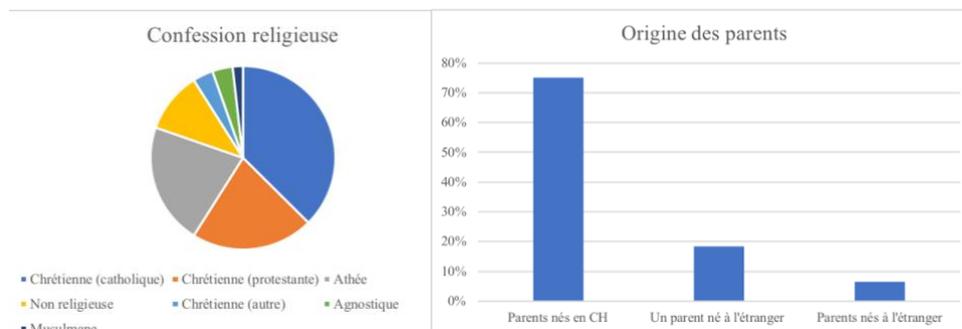


Figure 3. Représentations graphiques du canton et de la taille de la commune des enseignantes.

Quant à l'origine sociodémographique, 93.44% des participant.e.s sont né.e.s en Suisse. Nous avons relevé que dans 75% des cas, les deux parents des participant.e.s sont né.e.s en Suisse, que 18.33% de l'un des parents des participants étaient né.e.s à l'étranger, et que 6.67% des deux parents des participants étaient né.e.s à l'étranger. Nous les avons interrogés sur leurs confessions religieuses : 35% des participant.e.s sont de confession chrétienne

(catholique), 23.33% chrétienne (protestante), 20 % athée, 10% non religieuse, 3.33% chrétienne (autre), 3.33% agnostique, 3.33% et 1.67% musulmane (voir Figure 4).

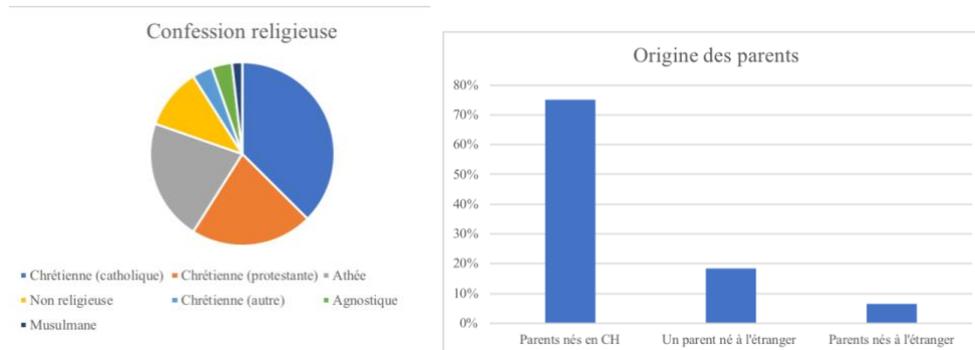


Figure 4. Représentations graphiques de l'origine des parents et de la religion des enseignant·e·s

3. Échelles

Nous avons choisi d'expliquer trois variables dépendantes à partir d'une dizaine de variables indépendantes et trois variables de contrôle. Les trois variables dépendantes sont la perception du voile comme contraire à l'égalité de genre (H1a, H2a et H3a), les attitudes envers la diversité religieuse en classe (H1b, H2b et H3b) et les attitudes envers le port du voile à l'école (H1c, H2c et H3c). Les variables utilisées pour prédire ces attitudes sont : la discrimination de la femme, le désir d'imposer l'égalité de genre, le désir d'intégration, l'acculturation des immigrants, le contact avec des personnes d'origine étrangère et musulmane, le contact avec des femmes voilées, les relations amicales avec des ami.e.s d'origine étrangère, tout comme des amies pourtant un foulard et le contact à l'école avec des élèves voilées. Finalement le sexe, l'origine des parents et la commune d'enseignement ont été utilisés comme variables de contrôle.

3.1. Variables dépendantes

3.1.1. Perception du voile comme contraire à l'égalité de genre

Le rapport du voile musulman comme contraire à l'égalité de genre a été mesuré à travers cet item (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

« Le port du foulard est contraire à l'égalité de genre » ($M = 2.83$; $et = 1.42$). Nous avons utilisé cette variable dépendante dans les analyses statistiques pour tester les hypothèses H1a, H2a et H3a.

3.1.2. Attitudes envers la diversité religieuse à l'école

Nous avons également créé des items pour la présente recherche mesurant le degré d'acceptation de la culture des élèves, tel que (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- « Les élèves ont le droit de maintenir leurs traditions en classe quand cela ne requiert pas d'aménagements spécifiques » ;
- « Les élèves ont le droit de maintenir leurs traditions en classe même si cela requiert des aménagements spécifiques » ;
- « La diversité religieuse en classe est source d'enrichissement ».

La fiabilité est suffisante ($\alpha = 0.715$, $M = 5.393$; $et = 0.886$). Nous avons donc créé notre deuxième variable dépendante avec ces trois items, pour répondre aux hypothèses H1b, H2b et H3b.

3.1.3. Opposition au port du voile à l'école

Dans cette échelle, nous avons voulu mesurer notre troisième variable dépendante, à savoir les attitudes des enseignant·e·s envers le port du foulard à l'école. Nous nous sommes inspirées de l'échelle du racisme moderne de Mc Conahay (1986) et nous avons proposé deux questions qui permettent d'explorer les attitudes (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- Les élèves voilées : « Il est facile de comprendre la gêne ressentie par les enseignant·e·s lorsque des élèves portent un foulard en classe » et « Une loi qui interdit aux élèves de porter un foulard en classe est nécessaire » ;
- Les enseignantes voilées : « Il est facile de comprendre la gêne ressentie par les enseignant·e·s lorsque des collègues portent un foulard » et « Une loi qui interdit aux enseignantes de porter un foulard dans les écoles publiques est nécessaire ».

La fiabilité entre ces quatre items vaut 0.836 et nous avons créé cette troisième variable dépendante pour répondre aux hypothèses H1c, H2c et H3c ($M = 2.407$; $et = 1.106$).

De plus, à la fin du questionnaire, deux questions ouvertes ont été posées pour accéder aux raisons sous-jacentes de l'opposition ou, au contraire de l'acceptation des enseignant·e·s par rapport au port du foulard chez les élèves et chez les enseignantes : « Pouvez-vous nous expliquer pour quelle(s) raison(s) vous vous opposez, ou au contraire vous soutenez le port du foulard par les élèves ? » et « Pouvez-vous nous expliquer pour quelle(s) raison(s) vous vous opposez, ou au contraire vous soutenez le port du foulard par les enseignantes ? ». Ces questions n'ont pas été utilisées dans le présent travail.

3.2. Variables indépendantes

3.2.1. Égalité de genre

Au début du questionnaire, nous avons posé des questions visant à explorer l'avis des enseignant·e·s envers la diversité dans la société en général. Nous avons proposé deux questions de l'échelle du sexisme moderne (Swim et al., 1995) pour investiguer le déni des inégalités entre les sexes : « La discrimination envers les femmes n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui » et « De nos jours, hommes et femmes ont les mêmes chances de réussite » (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord). Plus le score dans ces deux questions est élevé, plus les enseignant·e·s adhèrent au sexisme moderne et nient les inégalités de genre en Suisse ($r = 0.619$, $p < 0.01$). En nous inspirant de travaux de Swim et al. (1995), nous avons voulu créer d'autres questions explorant le déni des inégalités envers les femmes étrangères : « la discrimination envers les femmes étrangères n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui », et les femmes musulmanes voilées : « la discrimination envers les femmes musulmanes portant un foulard n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui » (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord). La fiabilité entre ces quatre items est bonne et vaut 0.874 (α), ce qui nous permet de regrouper ces quatre items en une nouvelle variable indépendante qui mesure la

discrimination des femmes ($M = 2.026$; et $et = 0.873$). Cette variable a été utilisée dans les modèles de régression.

Une autre variable indépendante mesurant le désir des enseignant·e·s d'imposer l'égalité des droits des femmes en général a été créée à travers l'item suivant (Sarrasin, 2016) : « Il est parfois nécessaire d'imposer des règles pour atteindre l'égalité de genre » ($M = 3.806$; $et = 1.145$). Plus le score est bas, plus les enseignant·e·s s'opposent aux droits des femmes (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord).

Dans la même échelle, nous avons créé des items mesurant les chances de réussite et les chances de trouver un travail (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- En tant que femme : « De nos jours, une femme a moins de chance qu'un homme de trouver du travail »
- En tant que femme qui porte le voile : « De nos jours, une femme qui porte le foulard a moins de chance de trouver du travail qu'une femme ne portant pas le foulard »
- Et en tant qu'enseignante voilée : « De nos jours, une enseignante qui porte le foulard a moins de chance de trouver du travail qu'une enseignante ne portant pas le foulard »

Nous avons calculé une nouvelle variable ($M = 3.992$; $et = 1.055$) avec les deux derniers items, car ils corrélaient bien ($r = 0.758$). Ces trois dernières questions n'ont pas été utilisées dans le présent travail.

3.2.2 Diversité culturelle dans la société

Pour mesurer les attitudes des enseignant·e·s envers la diversité culturelle dans la société, nous nous sommes inspirées des travaux de Roebroek et Guimond (2016) et nous avons formulé trois items qui évaluent l'intégration des religions, des ethnies, du genre et des identités sexuelles notamment (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- « Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales » ;

- « Pour l'unité du pays, les personnes vivant en Suisse doivent être considérées comme individus avant de l'être comme étranger/ères, Suisses, femmes, hommes, homosexuels ou hétérosexuels » ;
- « Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les individus, sans distinction d'origine, de race ou religion ».

Vu que la fiabilité entre ces trois items est bonne ($\alpha = 0.700$), nous avons décidé de créer une nouvelle variable indépendante ($M = 4.581$; $et = 0.677$) qui mesure l'intégration.

Dans la même échelle, nous avons ajouté des items évaluant l'exigence d'acculturation pour les immigrant·e·s (1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- « Les immigrant·e·s devraient adapter leur comportement afin d'être conformes à celui des Suisses » ;
- « Les immigrant·e·s devraient faire plus d'efforts pour s'adapter aux traditions culturelles suisses dans la mesure où ils/elles souhaitent demeurer en Suisse » ;
- « Pour s'intégrer dans la société suisse, les immigrant·e·s ne sont pas obligé·e·s d'adapter leur comportement ».

Une fiabilité forte entre ces trois derniers items a été calculée ($\alpha = 0.906$). Pour cette raison, nous avons créé une nouvelle variable indépendante ($M = 3.563$; $et = 1.062$) qui mesure l'acculturation.

Pour finir, dans cette échelle sont présents trois autres items, dont la fiabilité était insuffisante ($\alpha = 0.464$; 1 = Pas du tout d'accord ; 5 = Tout à fait d'accord) :

- « Les Suisses doivent faire plus d'efforts pour respecter et accepter les traditions culturelles des musulman·e·s » ;
- « Les personnes de confession musulmane devraient adopter le mode de vie suisse lorsqu'elles sont en public » ;
- « Les femmes musulmanes ont le droit de porter le foulard en Suisse ».

Ces trois items n'ont pas été utilisés dans le présent travail.

3.2.3 *Contacts dans la vie de tous les jours*

Afin d'investiguer l'influence de la proximité sociale dans les attitudes des enseignant·e·s, nous avons formulé différentes questions pour savoir à quelle fréquence ils/elles se rencontrent (1 = Jamais ; 7 = Tous les jours) :

- Des personnes d'origine étrangère : « Quand vous êtes en dehors de chez vous, vous arrive-t-il d'avoir des contacts avec des personnes que vous pensez être d'origine étrangère ? » ;
- Des personnes de confession musulmane : « Quand vous êtes en dehors de chez vous, vous arrive-t-il d'avoir des contacts avec des personnes que vous pensez être de confession musulmane ? » ;
- Des femmes voilées (VI) « Quand vous êtes en dehors de chez vous, vous arrive-t-il d'avoir des contacts avec des femmes musulmanes portant un foulard ? » ($M= 4.873, et=1.746$).

La fiabilité entre les deux premiers items est bonne et vaut 0.731. Nous avons regroupé les deux premiers items dans une nouvelle variable indépendante ($M=6.508, et=0.811$) qui mesure le contact avec des personnes d'origine étrangère et musulmane.

Ensuite, nous avons formulé des items visant à connaître combien d'ami.e.s d'origine étrangère (VI) et d'amies portant un foulard (VI) ont les enseignant·e·s (1 = Aucun.e ; 4 = Plus de dix) :

- « Avez-vous des ami.e.s d'origine étrangère ? » ($M= 3.270, et= 0.846$) ;
- « Avez-vous des amies portant un foulard ? » ($M= 1.206, et=0.408$) ;

Enfin, nous avons également demandé aux enseignant·e·s s'ils/elles ont eu des élèves portant un foulard (VI) : « Avez-vous déjà eu des élèves portant un foulard en classe ? » ($M=1.683, et=0.895$) ; et des collègues portant un foulard : « Avez-vous déjà eu des collègues portant un foulard » (1 = Jamais ; 4 = Tous les ans). Finalement, nous avons demandé précisément combien d'élèves voilées ont été rencontrées durant la dernière année : « Durant la dernière année, combien d'élèves portant un foulard ont fréquenté l'établissement où vous enseignez ? » (1 = Aucune ; 4 = Plus de dix).

Pour pouvoir tester nos hypothèses, nous allons créer trois mesures pour créer nos trois variables dépendantes, neuf pour créer nos variables indépendantes et trois pour les variables de contrôle. Ainsi, dans les analyses finales, nous avons utilisé les neuf variables indépendantes et les trois variables de contrôle en fonction de chaque variable dépendante.

Résultats

1. Analyses descriptives

Dans le tableau ci-dessous, nous avons confronté les pourcentages des enseignant·e·s plutôt favorables à une interdiction du foulard soit aux élèves en classe, soit aux collègues enseignantes à l'école. Pour ce faire, nous avons considéré favorables à une interdiction du voile en classe et à l'école les enseignant·e·s qui avaient un score de 3 à 5 sur une échelle qui va de 1 (Pas du tout d'accord) à 5 (Tout à fait d'accord).

	<i>Plutôt en désaccord</i>	<i>Plutôt d'accord</i>
Une loi qui interdit aux élèves de porter un foulard en classe est nécessaire	72.88 %	27.12%
Une loi qui interdit aux enseignantes de porter un foulard dans les écoles publiques est nécessaire	57.63%	42.37%

Figure 5. Pourcentages des enseignant·e·s favorables à une interdiction du voile en classe et à l'école

2. Modèles de régressions

L'objectif de cette partie est de tester nos hypothèses à travers nos variables indépendantes et de contrôle et de nos trois variables dépendantes.

Nos variables indépendantes sont : le voile islamique comme contraire à l'égalité de genre (H1a, H2a et H3a), les attitudes envers la diversité religieuse en classe (H1b, H2b et H2b), et les attitudes envers le port du foulard islamique des élèves et des collègues à l'école (H1c, H2c et H2c). Étant donné que nous analysons le phénomène d'une perspective majoritaire, nous avons choisi d'exclure l'unique participant·e n'étant déclaré·e de confession musulmane afin de nous concentrer sur le point de vue de la majorité.

Pour tester nos trois hypothèses, des modèles de régression intégratifs ont été créés à partir des variables dépendantes. Chaque modèle comprend toutes les variables indépendantes : la discrimination de la femme (H1), le désir d'imposer l'égalité de genre (H1), l'intégration (H2), l'acculturation (H2), le contact avec des personnes d'origine étrangère et musulmane (H3), le contact

avec des ami.e.s d'origine étrangère (H3), le contact avec des femmes voilées (H3), le contact avec des amies voilées (H3) et finalement le contact avec les élèves voilées (H3). En ce qui concerne les variables contrôle nous en avons sélectionné trois : le sexe, l'origine des parents et la commune d'enseignement.

Tableau 1. *Modèle prédictif prédisant le voile islamique comme contraire à l'égalité de genre (VD1) à partir des variables contrôle et indépendantes*

	<i>ES</i>	<i>Erreur std.</i>	<i>p</i>
<i>Variables contrôle</i>			
Sexe	-0.66	.44	.66
Origine des parents	1.22	.44	**
Commune d'enseignement	-0.73	.46	.12
<i>Variables indépendantes</i>			
Discrimination femme	-0.01	.24	.95
Désir d'imposer l'égalité de genre	-0.08	.21	.70
Intégration	.59	.35	.10
Acculturation	.49	.21	*
Contact étrangers/ musulmans	<0.001	.28	.10
Contact ami.e.s étranger.e.s	-0.81	.26	**
Contact femmes voilées	-0.05	.13	.69
Contact amies voilées	.07	.43	.87
Contact élèves voilées	.55	.13	*

Note : Nous avons exclu la variable indépendante de contact avec des collègues voilées puisque la grande majorité des enseignants n'ont jamais eu des collègues voilées (93.55%).

Le modèle créé est significatif ($F_{(12,41)} = .42$, $p < 0.001^{***}$) : une variable de contrôle et trois variables indépendantes ont un lien significatif avec la variable dépendante. Premièrement, il y a un effet de l'origine de parents : les enseignant.e.s dont les parents sont suisses perçoivent davantage le foulard comme étant contre l'égalité de genre.

Deuxièmement, il y a un effet de l'acculturation : plus les enseignant.e.s estiment que les immigrant.e.s devraient s'adapter à la culture et à la société suisses, plus ils/elles pensent que le foulard est contraire à l'égalité de genre. L'hypothèse 2.a est confirmée dans le cadre d'un effet significatif de la variable indépendante de l'acculturation et d'une tendance d'effet de la variable

indépendante de l'intégration, pour rendre compte du voile comme contraire à l'égalité de genre.

Ensuite, il y a un effet significatif du contact des ami.e.s d'origine étrangère : plus les enseignant.e.s ont des ami.e.s d'origine étrangère, moins ils/elles estiment que le foulard soit contraire à l'égalité de genre ($t_{(41)} = -3.09$, $p < 0.01$). Il y a également un effet du contact avec des élèves voilées : plus les enseignant.e.s ont eu des élèves voilées en classe, plus ils/elles estiment que le foulard soit contraire à l'égalité de genre. L'hypothèse 3.a est confirmée dans le cadre de la variable indépendante du contact avec des ami.e.s d'origine étrangère. En revanche, elle est infirmée dans le cadre de la variable indépendante du contact avec les élèves voilées.

Tableau 2. *Modèle prédictif prédisant l'acceptation de la diversité religieuse des élèves en classe (VD2) à partir des variables contrôle et indépendantes*

	<i>ES</i>	<i>Erreur std.</i>	<i>p</i>
<i>Variables contrôle</i>			
Sexe	.27	.31	.39
Origine des parents	-0.16	.31	.62
Commune d'enseignement	.05	.32	.87
<i>Variables indépendantes</i>			
Discrimination femme	-0.19	.17	.25
Désir d'imposer l'égalité de genre	-0.11	.15	.49
Intégration	.06	.25	.81
Acculturation	-0.33	.15	*
Contact étrangers/ musulmans	.17	.20	.38
Contact femmes voilées	-0.09	.09	.35
Contact ami.e.s étranger.e.s	.21	.19	.26
Contact amies voilées	-0.06	.31	.86
Contact élèves voilées	-0.18	.17	.28

Note : Nous avons exclu la variable indépendante de contact avec des collègues voilées puisque la grande majorité des enseignants n'ont jamais eu des collègues voilées (93.55%).

Les résultats issus du deuxième modèle prédisant l'acceptation de la diversité religieuse des élèves en classe montrent que l'équation de la droite de régression est capable de déterminer 31% de la variance. Le test global de la régression linéaire donne des résultats non significatifs au seuil de 5% ($F_{(12,40)}$

=1.51, $p = .16$). Pour ce qui est des tests marginaux, seule l'acculturation permet de prédire partiellement l'acceptation de la diversité culturelle des élèves en classe : plus les enseignant·e·s estiment que les immigrants devraient s'adapter à la société et à la culture suisses, moins ils/elles tolèrent les traditions, la religion et la culture de leurs élèves en classe et moins ils/elles sont tolérant·e·s envers le port du foulard en classe. L'hypothèse 2.b est donc confirmée en partie dans le cadre de la variable indépendante de l'acculturation.

Tableau 3. *Modèle prédictif prédisant l'aversion envers le port du foulard des élèves en classe (VD3) à partir des variables contrôle et indépendantes*

	<i>ES</i>	<i>Erreur std.</i>	<i>p</i>
<i>Variabes contrôle</i>			
Sexe	.06	.36	.86
Origine des parents	-0.02	.36	.96
Commune d'enseignement	-0-07	.38	.85
<i>Variabes indépendantes</i>			
Discrimination femme	-0.14	.19	.47
Désir d'imposer l'égalité de genre	-0.30	.35	.82
Intégration	-0.02	.29	.94
Acculturation	.54	.17	**
Contact étrangers/ musulmans	.08	.25	.75
Contact femmes voilées	.08	.11	.48
Contact ami·e·s étranger·e·s	<0.01	.22	.98
Contact amies voilées	-0.30	.35	.41
Contact élèves voilées	-0.31	.11	.12

Note : Nous avons exclu la variable indépendante de contact avec des collègues voilées puisque la grande majorité des enseignants n'ont jamais eu des collègues voilées (93.55%).

Les résultats issus du troisième modèle prédisant les attitudes des enseignant·e·s envers le port du foulard des élèves en classe montrent que le modèle construit a un bon pouvoir d'explication ($R^2 = .44$). Globalement, le test de régression linéaire donne un résultat significatif au seuil de 5% ($F_{(12,38)} = 2.53$, $p = 0.01$). Le modèle construit inclut une variable indépendante : l'acculturation qui est utile à l'explication de la variance de cette variable dépendante. Ainsi, plus les enseignant·e·s estiment que les étranger·e·s devraient s'adapter à la

société et la culture suisse plus ils/elles se sentent gêné·e·s par le foulard et estiment nécessaire une loi interdisant aux élèves et aux enseignantes de porter un foulard en classe ($t_{(38)} = 3.14, p < 0.01$). L'hypothèse 2.c est donc confirmée en partie dans le cadre de la variable indépendante de l'acculturation.

3. Retour aux hypothèses

Dans le tableau ci-dessous nous avons actualisé le statut de nos hypothèses :

H1 : Plus les enseignant·e·s sont défavorables à l'égalité de genre , plus ils/elles ...	Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a)	Infirmée
	S'opposent à la diversité religieuse en classe (b)	Infirmée
	S'opposent au port du voile à l'école (c)	Infirmée
H2 : Plus les enseignant·e·s manifestent de préjugés en s'opposant à la diversité culturelle de manière générale, plus ils/ elles	Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a)	Confirmée
	S'opposent à la diversité culturelle de manière générale (b)	Confirmée en partie pour l'acculturation
	S'opposent au port du voile à l'école (c)	Confirmée en partie pour l'acculturation
H3 : Plus les enseignant·e·s sont fréquemment en contact avec des femmes voilées ou/et des personnes d'origine étrangère et/ou musulmane dans leur vie professionnelle et privée, moins ils/elles...	Voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a)	Confirmée en partie pour contact avec des ami·e·s étranger·e·s Infirmée pour le contact avec des élèves voilées
	S'opposent à la diversité culturelle de manière générale (b)	Infirmée
	S'opposent au port du voile à l'école (c)	Infirmée

Figure 6. Récapitulation des hypothèses.

Discussion

L'objectif de ce travail était d'explorer l'influence de l'adhésion au sexisme ordinaire, aux préjugés subtils et du contact social des enseignant·e·s sur leur attitude envers l'interdiction du port du voile à l'école. À ce titre, nous avons fait passer un questionnaire à 69 enseignants qui portait sur : l'égalité de genre, la diversité dans la société et à l'école, tout comme les contacts dans la quotidienneté avec des individus de groupes minoritaires (immigrant·e·s, étranger·e·s, musulman·e·s et femmes portant un foulard). À partir des réponses obtenues dans le questionnaire, nous avons effectué trois analyses de régression qui ont permis d'identifier les arguments les plus associés à des attitudes défavorables à la diversité religieuse et au port du foulard à l'école de la part des enseignant·e·s.

Nous commençons en discutant nos trois hypothèses à la fois, en nous basant sur les résultats obtenus et en revenant sur certains concepts théoriques explicités dans la partie introductive, notamment le sexisme moderne, le racisme subtil et l'influence du contact.

Les préjugés subtils

En ce qui concerne notre première hypothèse qui énonçait que plus les enseignant·e·s sont défavorables à l'égalité de genre, plus ils/elles : voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a), s'opposent à la diversité religieuse en classe (b) et s'opposent au port du voile à l'école (c), nous pouvons l'infirmer totalement. Au vu des résultats non significatifs, nous observons que la perception des discriminations des femmes dans notre société et la nécessité d'atteindre l'égalité entre les sexes ne permettent pas d'expliquer les attitudes des enseignant·e·s à considérer le voile comme contraire à l'égalité de genre (a), à s'opposer à la diversité religieuse en classe (b) et à avoir une attitude favorable à l'interdiction du voile à l'école (c). Ainsi, bien que l'argument dominant en faveur d'une interdiction du voile repose dans le stéréotype culturel selon lequel les femmes voilées musulmanes seraient soumises et victimes de leur homme et nécessiteraient d'être aidées dans leur émancipation (Gianettoni, 2011), le genre ne justifie pas suffisamment des attitudes défavorables à la diversité religieuse

et au port du voile à l'école. Ce résultat est analogue à l'étude de Gianettoni (2011) qui montre que la régulation des rapports sociaux de sexe n'est pas susceptible d'influencer l'interdiction du voile mais elle peut plutôt exercer une fonction sur d'autres débats, tels que le droit de vote des étrangers.

Notre deuxième hypothèse était que plus les enseignant·e·s s'opposent à la diversité culturelle de manière générale, plus ils/elles voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a), s'opposent à la diversité religieuse en classe (b) et s'opposent au port du voile à l'école (c). En ce qui concerne l'hypothèse 2/a nous pouvons la confirmer car un effet a été démontré pour ce qui est du besoin d'acculturation de la part des minorités et une tendance en ce qui concerne l'intégration des étranger·e·s en Suisse. Ensuite, concernant les hypothèses 2/b et 2/c, nous pouvons les confirmer en partie au vu d'un effet significatif de l'acculturation et d'une absence du rôle de l'intégration.

Comme nous l'avons déjà évoqué dans la partie introductive, les préjugés subtils tels que le racisme moderne, peuvent s'exprimer par des attitudes indirectes et ambiguës (Fiske, 2008) qui sont à la fois positives et négatives : les individus peuvent être favorables à l'intégration des diversités culturelles et en même temps s'y opposer en leur demandant de s'assimiler à la culture dominante. Ainsi, comme le suggère également l'étude de Gianettoni (2011), l'opposition à la diversité religieuse et au port du voile en classe est surtout expliquée par des positionnements racistes et non par des arguments antisexistes.

Les résultats des deux premières hypothèses rejoignent d'autres travaux mené·e·s auparavant dans le domaine de la psychologie sociale (Roux et al., 2007, Gianettoni & Roux, 2010, Gianettoni, 2011) et montrent que la prise de position des enseignant·e·s sur la thématique de l'interdiction du voile et la diversité religieuse à l'école n'est pas liée à une volonté de réguler les rapports entre hommes et femmes au sein de la société suisse, mais est au contraire liée à des attitudes racistes visant à d'attribuer moins de droits aux étranger·e·s et aux minorités. Ainsi comme le suggèrent Pettigrew et Meertens (1993), l'instrumentalisation du sexisme peut-être associée à du racisme voilé, ce qui légitime les individus d'un groupe majoritaire (comme par exemple les enseignant·e·s suisses) à discriminer la religion musulmane tout en ayant une bonne conscience.

L'origine des parents

En ce qui concerne l'hypothèse 1/a, l'origine des parents des enseignant·e·s exerce un rôle dans le rapport à l'égalité de genre : plus les enseignant·e·s ont des parents d'origine suisse plus ils/elles estiment que le voile soit contraire à l'égalité de genre. Ce résultat parle en faveur du processus social de la catégorisation sociale qui amène les individus à diviser l'endogroupe de l'exogroupe (Tajifel, 1972) et à surestimer les différences entre les groupes. Ainsi, les enseignant·e·s ayant une origine sociale suisse auront plus tendance à juger de manière plus offensive et grave le sexisme traditionnel chez les musulmanes (exogroupe) en comparaison au sexisme moderne et subtil présent chez les suisses (endogroupe).

Le contact social

Notre troisième hypothèse déclarait que plus les enseignant·e·s sont fréquemment en contact avec des femmes voilées ou/et des personnes d'origine étrangère/musulmane dans leur vie professionnelle et privée, moins ils/elles : voient le voile comme contraire à l'égalité de genre (a), s'opposent à la diversité religieuse en classe (b) et s'opposent au port du foulard en classe (c). Au sujet des hypothèses 3/b et 3/c, nous pouvons les infirmer car aucun type de contact exerce un effet ni positif, ni négatif sur l'acceptation de la diversité religieuse en classe et le port du foulard à l'école. Ces résultats ne correspondent pas aux prédictions classiques de l'hypothèse de contact formulée par Allport (1954) pour réduire les préjugés : la proximité sociale avec des étrangers, des amies étrangères, des femmes voilées ne permettent pas de réduire les préjugés liés aux minorités religieuses et aux élèves voilées. Nous pourrions supposer que dans le contexte scolaire, l'effet de contact est plus compliqué vu que les quatre conditions jugées par Allport (1954) comme nécessaires pour aboutir à une réduction des préjugés ne sont pas atteintes. Effectivement, si nous prenons la première condition d'un statut hiérarchiquement équivalent entre les membres de différents groupes, les enseignant·e·s dans leur rôle de pédagogues détiennent une position qui est nécessairement hiérarchiquement supérieure à celle des leurs élèves voilées et étrangè·e·s. Deuxièmement, les enseignant·e·s ne coopèrent

pas avec leurs élèves car ils/elles ne visent pas les mêmes objectifs : les premiers s'engagent à transmettre les apprentissages tandis que les écoliers cherchent à apprendre et à acquérir de nouveaux savoirs en vue d'une entrée dans la société. Ensuite, la troisième condition suppose que le contact avec les élèves issus de minorités devrait permettre aux enseignant·e·s de les connaître en tant qu'individus. Les recherches en milieu scolaire montrent que chez les enseignant·e·s, il y a des biais sociaux, notamment les stéréotypes sur l'origine socioculturelle des élèves, qui sont susceptibles d'influencer leur perception sur l'orientation scolaire des élèves et de renforcer les différences culturelles. À ce propos, l'étude de Mangard et Channouf (2007) montre que les enseignant·e·s orientent plus facilement les élèves de milieux favorisés vers des études longues et de niveau élevé, tandis que ceux de milieux défavorisés plutôt vers des études courtes et professionnelles (Dumora & Lannegrand, 1996). Ces résultats suggèrent qu'à l'école, les enseignants tombent facilement dans des biais cognitifs qui orientent et influencent leur rencontre avec les élèves. Enfin, en ce qui concerne la dernière condition facilitatrice du soutien des autorités par des conditions positives de contact et de normes visant à favoriser l'acceptation de la différence, en Suisse comme nous l'avons déjà évoqué, il n'existe aucune loi fédérale régissant le port du voile dans les écoles, ce qui fait que les expressions religieuses sont réglementées par les établissements scolaires cas par cas. Le contact avec des élèves étranger·e·s est à nouveau compliqué car les enseignant·e·s ne disposent pas d'une réglementation claire et d'un soutien de la part de l'école envers la tolérance du voile en classe, ce qui entrave l'interaction et le contact avec notamment les élèves voilées.

En ce qui concerne l'hypothèse 3/a, le contact avec des ami·e·s d'origine étrangère impacte la vision du voile dans l'égalité de genre chez les enseignant·e·s : plus ils/elles ont des ami·e·s étranger·e·s moins ils/elles considèrent le voile comme contraire à l'égalité de genre . Nous pouvons donc confirmer en partie l'hypothèse 3/a. Toutefois, un effet dans le sens inversé a été trouvé avec le contact des élèves voilées : plus les enseignant·e·s ont eu des élèves voilées en classe, plus ils/elles considèrent le voile comme contraire à l'égalité de genre.

Ces résultats contradictoires questionnent le potentiel du contact dans la réduction des préjugés intergroupes : la méta-analyse de Pettigrew et Tropp (2006) portant sur 515 études menées sur le contact intergroupe montre qu'il y a des avis discordants. Pour certains auteurs (Lett, 1945, Brameld, 1946, Watson, 1946, cités par Pettigrew & Tropp, 2006), la proximité interr raciale améliore la compréhension et la considération envers l'exogroupe, tandis que pour d'autres (Baker, 1934, cité par Pettigrew & Tropp, 2006), le contact entre races dans des conditions d'égalité provoque de la peur et du ressentiment qui peuvent consolider les conflits. Finalement, nos résultats rejoignent les conclusions d'Amir (1969, 1976, cité par Pettigrew & Tropp, 2006), lequel déclare que dans des conditions optimales, le contact réduit les préjugés parmi les participations mais que ces réductions ne peuvent pas se généraliser à des groupes entiers. Au vu de nos résultats, le contact avec des ami·e·s d'origine étrangère permet de réduire les préjugés envers le voile musulman, tandis que le contact avec des élèves voilées dans des conditions défavorables (de non-aboutissement de quatre conditions facilitatrices) est susceptible d'accroître les préjugés et la tension vis-à-vis du voile. Ainsi, les contacts peuvent guérir les préjugés individuels, mais pas les conflits intergroupe (Forbes, 1997, cité par Pettigrew & Tropp, 2006). D'après Pettigrew et Tropp (2006), les conclusions divergentes sur le contact intergroupe des études antérieures peuvent être expliquées par trois lacunes limites : des échantillons incomplets, l'absence de règles d'inclusion strictes et des analyses non qualitatives sur l'effet du contact. Effectivement, la plupart des études menées font référence à des groupes ethniques spécifiques ou à un cadre de contact particulier comme les logements interr raciaux ou les écoles en amenant à des résultats limités à ces groupes ethniques et à ces milieux de contact. Deuxièmement, ces examens ne s'appuient pas sur des définitions précises du contact intergroupe : certains utilisent plutôt la proximité et non le contact établi, ce qui contribue forcément à des conclusions divergentes. Dernièrement, aucun des examens précédents n'a évalué l'effet qualitatif du contact, ce qui limite les apports du contact.

Désaccords envers le port du voile à l'école

Pour ce qui concerne les attitudes des enseignant·e·s envers l'acceptation d'une loi visant à interdire le port du voile à l'école, nous avons obtenu des résultats divergents : en général, les enseignant·e·s se montrent plus favorables à une interdiction du voile chez les collègues que chez les élèves voilées. Quand il s'agit du port du voile des élèves, environ 27% d'entre eux/elles sont plutôt favorables à une interdiction, alors que lorsqu'il s'agit du port du voile des collègues, ce pourcentage augmente pour passer à environ 42%. Il faut considérer ces résultats avec prudence puisque, comme nous l'avons déjà mentionné auparavant, il y a une faible corrélation entre l'attitude et le comportement. Selon Fishbein et Ajzen (1975), entre l'attitude et le comportement, il y a d'autres facteurs qui provoquent le comportement : l'intention d'agir qui à son tour est déterminée par l'attitude et les normes subjectives envers le comportement à effectuer (voir Figure 1). Ainsi, pour revenir à notre sujet, les attitudes des enseignant·e·s envers une interdiction du voile à l'école et l'intention de rejeter les élèves voilées dépendent d'un côté d'une évaluation interne sur les conséquences probables de leurs actes, notamment l'exclusion des élèves de l'école et des tensions avec les parents, et de l'autre côté des croyances normatives individuelles et collectives, c'est-à-dire ce que les enseignant·e·s considèrent comme juste et valorisent par rapport à eux-mêmes ce qu'il est admis de faire d'un point de vue sociétal. Étant donné qu'au niveau national, il n'existe pas d'autorisation à bannir le port du voile à l'école, nous pouvons poser l'hypothèse que certain·e·s enseignant·e·s se légitiment peu à avoir une attitude défavorable au port du voile et peuvent manifester moins de gêne par rapport au voile à l'école.

Limites de la recherche

Même si nos résultats ont fourni une intéressante contribution, notre recherche présente certaines limites qu'il est important de considérer. Premièrement, notre échantillon est de très petite taille (N=68), ce qui limite la probabilité de détecter des effets de taille moyenne. Il est important de rappeler que la durée de la recherche était courte, ce qui nous a empêché d'atteindre un

seuil optimal de participant.e.s. Notre échantillon est également peu représentatif étant donné que nous avons fait passer le questionnaire aussi à certains étudiant.e.s de la Haute École Pédagogique de Lausanne, ce qui restreint fortement l'interprétation de nos résultats. Effectivement, nous nous sommes rendu compte que nous avons sollicité les enseignant.e.s dans une période de l'année scolaire assez chargée au niveau du travail administratif où ils/elles étaient occupé.e.s à rédiger les évaluations du premier semestre de leurs élèves. Pour favoriser une meilleure participation de la part des enseignant.e.s, il est souhaitable de mener une recherche avec un délai plus long et sur une période qui soit moins surchargée pour les enseignant.e.s, comme ça pourrait-être le cas au début de l'année scolaire.

De plus, dans le questionnaire, nous n'avons pas contrôlé toutes les variables socio-démographiques des enseignant.e.s, comme l'âge mais aussi les informations concernant l'origine principale et le statut socio-économique des élèves de l'établissement d'enseignement. Quoi qu'il en soit, il aurait été intéressant d'ajouter à ce questionnaire des mesures objectives pour évaluer les caractéristiques culturelles et sociales de la population des écoliers afin de compléter la prédiction des attitudes des enseignant.e.s par des variables environnementales.

En outre, nos analyses se basent sur des attitudes auto-rapportées qui peuvent être sujettes au biais de la désirabilité sociale : d'après Paulhus (1991), dans les situations d'évaluation, les individus peuvent changer leurs réponses en accord avec les attentes sociales afin d'éviter d'être perçus comme vulnérables, incompetents, injustes et partiaux. Dans le questionnaire, nous avons cherché à faire face à la désirabilité sociale en assurant aux enseignant.e.s l'anonymat de leurs réponses et le caractère confidentiel de leurs données, et en encadrant les questions de façon la plus neutre possible pour minimiser l'impact sur l'inquiétude de la présentation de soi. Nous aurions pu encore nous garder de la désirabilité sociale à travers des mesures objectives plus subtiles qui échappent aux participants, telles que la vitesse de réponse (Fiske, 2008).

Une dernière limite réside dans le fait que la majorité des enseignant.e.s n'a jamais eu de collègues voilées, ce qui par conséquent peut avoir limité leur positionnement face à la diversité culturelle à l'école. Afin de les aider à se

représenter des femmes voilées à l'école et à réfléchir sur leur positionnement, nous aurions pu utiliser des vignettes d'expériences imaginaires. Nous aurions pu présenter deux scénarios en classe : l'une avec une enseignante musulmane non voilée et l'autre avec une enseignante voilée afin d'accéder spécifiquement aux attitudes envers le port du voile chez les enseignantes.

Conclusion

Le but de cette recherche était d'examiner les liens présents entre le sexisme ordinaire, les préjugés subtils et le contact social avec les attitudes des enseignant·e·s suisses envers l'interdiction du port du voile à l'école. Deux principaux résultats significatifs sont ressortis dans nos analyses. Premièrement, nous avons pu mettre en évidence que l'argumentation la plus associée à des attitudes défavorables à la diversité culturelle et au port du voile en classe n'est pas explicable par des positionnements anti-sexistes mais plutôt par des dispositions racistes subtiles et ambiguës qui consistent d'un côté à accorder l'intégration aux minorités religieuses mais d'un autre côté à leur attribuer moins de droits en attendant qu'ils s'adaptent à la culture suisse dominante.

Deuxièmement, des résultats contradictoires de l'influence du contact social ont été mis en évidence : avoir des ami·e·s d'origine étrangère permet aux enseignant·e·s d'avoir une vision moins stéréotypée du voile comme étant contraire à l'égalité de genre . A l'inverse, plus les enseignant·e·s ont eu des élèves voilées en classe plus ils/elles pensent que le voile soit contraire à l'égalité de genre. Ceci indique que le potentiel du contact dans le contexte scolaire est plus compliqué, notamment en considérant la défaillance au niveau des conditions facilitatrices du contact social. Cependant, l'échantillon de très petite taille et peu représentatif rend nos résultats difficilement généralisables.

Dans ce travail, nous nous sommes placées du point de vue de la majorité : des enseignant·e·s suisses envers la diversité culturelle en classe. À l'heure actuelle, les enseignant·e·s doivent faire face à des classes qui sont toujours plus variées aux niveaux social et culturel et qui par conséquent ont des besoins différents (Brodeur, Deaudelin & Bru, 2005). Les débats actuels autour de l'interdiction du voile à l'école prouvent jusqu'à quel point la diversité culturelle et religieuse en classe peut être source de stress et de gêne pour les enseignant·e·s (Silva, 2013). Les relations compliquées avec les enseignant·e·s comme l'hostilité dans les médias et les partis politiques de droite impactent et influencent le développement de l'enfant. Effectivement, selon le modèle bio-écologique de Bronfenbrenner (1977), l'enfant se situe entre différents contextes (sociétal, culturel, familial, amical, économique, biologique) qui vont le définir

et que lui-même influence avec son rôle actif. Il est donc d'une importance primordiale de faire avancer les recherches futures sur l'interaction mutuelle entre ces différents contextes. Par conséquent, étant donné qu'un des facteurs importants pour la réussite scolaire des enfants à l'école réside justement dans le climat de classe et la qualité des relations interpersonnelles (Cossette et al, 2004), il sera opportun d'orienter la recherche vers l'investigation des facteurs susceptibles d'influencer l'intégration et l'acceptation en classe afin d'aider soit les enseignant·e·s, soit les élèves issues des minorités.

Finalement, le thème étudié est assez vaste : il y a plusieurs variables à contrôler qui peuvent changer d'une recherche à l'autre. Il serait judicieux de consacrer une étude sur une exploration plus profonde des influences des émotions, comme l'impact des attitudes sexistes et racistes dans différents contextes, afin d'apporter une meilleure compréhension de cette réalité.

Bibliographie

- Alexander, A. C., & Welzel, C. (2011). Islam and patriarchy: how robust is Muslim support for patriarchal values? *International Review of Sociology*, 21(2), 249-276. doi : 10.1080/03906701.2011.581801
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Garden City N.Y : D, USA: Doubleday Anchor Books.
- Ashmore, R. D., & Del Boca, F. K. (1981). Conceptual approaches to stereotypes and stereotyping. In D. L Hamilton (Ed.), *Cognitive processes in stereotyping and intergroup behavior* (pp. 1- 35). Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Ata, A., Bastian, B. & Lusher, D. (2009). Intergroup contact in context : The mediating role of social norms and group-based perceptions on the contact-prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), 498-506. doi : 10.1016/j.ijintrel.2009.05.001
- Audet, G. (2011). Composer avec la diversité culturelle en classe de maternelle : résultats d'une analyse de récits de pratique enseignante. *Journal of International Migration and Intégration / Revue de l'intégration et de la migration internationale*, 12(1), 43-60. doi : 10.1007/s12134-010-0165-1
- Bédard, L. (2017). *Introduction à la psychologie sociale : vivre, penser et agir avec les autres* (4e éd.). Montréal, Canada : Pearson ; ERPI.
- Bègue, L., & Desrichard, O. (2013). *Traité de psychologie sociale : la science des interactions humaines*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Berjot, S. (2014). *27 grandes notions de la psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Brodeur, M., Deaudelin, C., & Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 5–14. doi: 10.7202/012355ar

- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32(7), 513-531. doi : 10.1037/0003-066X.32.7.513
- Cerclé, A. & Somat, A. (2005). *Psychologie sociale : cours et exercices* (2e éd.). Paris, France : Dunod.
- Commission fédérale contre le racisme, CFR. (2011). *Prise de position de la Commission fédérale contre le racisme. Interdire le foulard à l'école ?* Berne, Suisse : Confédération suisse.
- Cossette, M.-C., Potvin, P., Marcotte, D., Fortin, L., Royer, É., & Leclerc, D. (2004). Le risque de décrochage scolaire et la perception du climat de classe chez les élèves du secondaire. *Revue de psychoéducation*, 33(1), 117-136.
- Delouvé, S. (2010). *Psychologie sociale*. Paris, France : Dunod.
- Delphy, C. (2002). « Penser le genre ». (2002). *Nouvelles Questions Féministes*, 21(1), 126-133. doi : 10.3917/nqf.211.0126
- Devine, P. G. (1989). Stereotypes and prejudice: Their automatic and controlled components. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(1), 5-18. doi: 10.1037/0022-3514.56.1.5
- Dumora, B. & Lannegrand, L. (1996). Les mécanismes implicites dans la décision en orientation. *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, 30, 37-57.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior: An Introduction to Theory and Research*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Fiske, S. T. (2008). *Psychologie sociale*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Geisser, V. (2013). L'islamophobie en France au regard du débat européen. In R. Leveau & K. Mohsen-Finan (Éds.), *Musulmans de France et d'Europe* (pp. 59-79). Paris, France : CNRS Éditions.
- Gianettoni, L. (2011). Égalité des sexes et régulation institutionnelle de l'altérité racisée : une analyse psychosociale des attitudes politiques envers les Musulmans en Suisse. *Swiss Journal of Sociology*, 37(3), 507-524. Consulté à <https://lives-nccr.ch/fr/publication/>

- Gianettoni, L., & Roux, P. (2010). Interconnecting Race and Gender Relations: Racism, Sexism and the Attribution of Sexism to the Racialized Other. *Sex Roles*, 62(5-6), 374-386. doi: 10.1007/s11199-010-9755-9
- Goldberg, P. (1968). Are women prejudiced against women?. *Society*, 5(5), 28-30.
- Jost, J. T., & Banaji, M. R. (1994). The role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology*, 33, 1-27.
- Jost, J. T., Pelham, B. W., & Carvalho, M. R. (2002). Non-conscious forms of system justification: Cognitive, affective, and behavioural preferences for higher status groups. *Journal of Experimental Social Psychology*, 38, 586-602. Consulté à <https://researchgate.net/publication/>
- Mangard, C., & Channouf, A. (2007). Effets de l'appartenance socioculturelle, du sexe et de la filière de formation de l'élève sur la perception qu'ont les enseignants des causes et sur les décisions de l'orientation : approche socio-cognitive. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36(2), 223-250.
- McConahay J. B. (1986): Modern racism, ambivalence and the modern racism scale. In J. F. Dovidio et S. L. Gaertner (Dir.), *Prejudice, discrimination and racism*. New York, Academic Press, pp. 91-125.
- Moller Okin, S. (1999). *Is Multiculturalism Bad for Women?* Princeton, Princeton University Press.
- Murray, S. L., Haddock, G. G., & Zanna, M. P. (1996). On creating value-expressive attitudes: An experimental approach. In C. Seligman, J. M. Olson, & M. P. Zanna (Eds), *The Psychology of Values: The Ontario Symposium*, 8, 107-133. Hillsdale, USA: Erlbaum.
- Noll, J. van der. (2010). Public Support for a Ban on Headscarves: A Cross-National Perspective. *International Journal of Conflict and Violence (IJCV)*, 4(2), 191-204. doi: 10.4119/UNIBI/ijcv.76
- Noll, J. van der. (2014). Religious toleration of Muslims in the German Public Sphere. *International Journal of Intercultural Relations*, 38, 60-74. doi: 10.1016/j.ijintrel.2013.01.001

- Parini, L., Gianni, M., & Clavier, G. (2012). La transversalité du genre : l'islam et les musulmans dans la presse suisse francophone. *Cahiers du Genre*, n° 52(1), 197–218. doi:10.3917/cdge.052.0197
- Pauhlus, D.L. (1991). Measurement and control of response bias. In J.P. Robinson, P.R. Shaver & L.S. Wrightsman (Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes* (pp. 17- 59). USA, San Diego : Academic Press.
- Pena Pena, M., Urdapilleta, I., Tavani, J. L., Pruzina, I., & Verhiac, J.-F. (2016). Représentations sociales de la personne obèse et de l'obésité : effets de la situation de contact. *Psychologie Française*, 61(3), 235-250. doi : 10.1016/j.psfr.2015.05.003
- Pettigrew, T. F. et Meertens, R. W. (1993). « Le racisme voilé: dimensions et mesures.» In Michel Wieviorka (éds), *Racisme et modernité*. France, Paris: La découverte.
- Pettigrew T. F., & Meertens R. W. (2006). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), 57-75. doi: 10.1002/ejsp.2420250106
- Pettigrew, T. F., & Troop, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(5), 751-783. doi: 10.1037/0022-3514.90.5.751.
- Public Policy and Management Institute, PPMI. (2017). Préparer les enseignants à la diversité : le rôle de la formation initiale des enseignants. Luxembourg : Commission Européenne.
- Roebroek, É., & Guimond, S. (2016). Pour une psychologie sociale de la laïcité : Identification et mesure de deux conceptions distinctes de la laïcité. *L'année psychologique*, Vol. 116(4), 489–518.
- Roux, P., Gianettoni, L., & Perrin, C. (2006). Féminisme et racisme. Une recherche exploratoire sur les fondements des divergences relatives au port du foulard. *Nouvelles Questions Féministes*, 25(1), 84-106. doi : 10.3917/nqf.251.0084
- Sarrasin, O. (2016). Attitudes Toward Gender Equality and Opposition to Muslim Full-Face Veils. *Swiss Journal of Psychology*, 75(4), 153-160. doi: 10.1024/1421-0185/a000181

- Sarrasin, O., Fasel, N., & Green, G. T. (2016). Gender differences in the acceptance of the Muslim headscarf. In K. Faniko, F. Lorenzi-Cioldi, O. Sarrasin, & E. Mayor (Eds.), *Gender and Social Hierarchies: Perspectives from social psychology* (pp.159-174). New York, USA: Routledge.
- Sherif, M., Harvey, O.J., Hood, W.R., & Sherif C.W. (1961). *Intergroup cooperation et competition: The Robbers Cave experiment*. Norman, USA: University Book Exchange.
- Sidanius, J., & Pratto, F. (2001). *Social Dominance: An Intergroup Theory of Social Hierarchy and Oppression*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Silva, M. D. C. V. D. (2013). Les enseignants face à la diversité culturelle des élèves : Etudes menées dans des établissements scolaires au Portugal. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 63, 77-87. doi : 10.4000/ries.3483
- Stolz, J. (2005). Explaining Islamophobia. A test of four Théories Based on the Case of Swiss City. *Revue suisse de sociologie*, 31, 347-566. Consulté à <http://citeulike.org/>
- Swim, J. K., Aikin, K. J., Hall, W. S., & Hunter, B. A. (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68(2), 199-214. doi : 10.1037/0022-3514.68.2.199.
- Tajfel, H. (1972) La catégorisation sociale. In: S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (pp. 272-302). Paris, France : Larousse.
- Tajfel, H., & Fraser, C. (1978). *Introducing social psychology*. Penguin.
- Turner, J. C., Oakes, P. J., Haslam, S. A., & McGarty, C. (1994). Self and Collective: Cognition and Social Context. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 20(5), 454-463. doi: 10.1177/0146167294205002
- Wheeler, S. C., & Petty, R. E. (2001). The effects of stereotype activation on behavior: a review of possible mechanisms. *Psychological Bulletin*, 127(6), 797-826. doi : 10.1037/0033-2909.127.6.797
- Whitley, B. E. (2013). *Psychologie des préjugés et de la discrimination*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

Wicker Allan W. (2010). Attitudes versus Actions: The Relationship of Verbal and Overt Behavioral Responses to Attitude Objects. *Journal of Social Issues*, 25(4), 41-78. doi : 10.1111/j.1540-4560.1969.tb00619.x

Annexes

Annexe 1 : Affiche de recrutement des enseignant·e·s

**La diversité à l'école et en général :
donnez votre avis !**

Dans le cadre d'une étude sur la diversité, nous recherchons des **enseignant-e-s** (1P à 11P) qui seraient d'accord de remplir un questionnaire **anonyme** en ligne (env. 15 minutes).

Vous êtes les représentant-e-s de l'enseignement : Votre avis nous est précieux !

contact :
oriane.sarrasin@unil.ch



https://tinyurl.com/diversite-ecole

Annexe 2 : Affiche de recrutement des étudiant·e·s HEP



**La diversité à l'école et en général :
donnez votre avis !**

Dans le cadre d'une étude sur la diversité, nous recherchons des **futur·e·s enseignant·e·s (1P à 11P)** qui seraient d'accord de remplir un questionnaire **anonyme** en ligne (env. 15 minutes).

Vous êtes les futur·e·s représentant·e·s de l'enseignement : Votre avis nous est précieux !

contact :
oriane.sarrasin@unil.ch



https://tinyurl.com/diversite-ecole

Annexe 3 : Questionnaire

La diversité à l'école et dans la société

Bonjour

Nous vous remercions chaleureusement de prendre **environ 15 minutes** pour répondre à ce questionnaire. Notre but est d'étudier ce que les enseignantes et enseignants (1P à 11P), ainsi que les personnes étudiant pour le devenir, pensent de la diversité à l'école et dans la société en général.

Seul **votre avis compte**: il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Les questions ne reflètent aucunement l'avis de l'équipe de recherche, et si vous êtes en désaccord avec une phrase, indiquez simplement "Pas du tout d'accord" comme réponse. Vous êtes également totalement libre de ne pas répondre à une ou plusieurs questions.

L'étude est **anonyme**. Vos données ne seront consultées que par l'équipe de recherche. Pour toute question ou tout commentaire, n'hésitez pas à nous contacter: oriane.sarrasin@unil.ch ou 021 692 37 69

Il y a 22 questions dans ce questionnaire

L'égalité de genre

[] Tout d'abord, nous allons vous poser une série de questions sur votre avis concernant la diversité dans la société en général (note: par foulard est entendu ici tout voile musulman ne couvrant pas le visage)

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
La discrimination envers les femmes n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui	<input type="radio"/>				
La discrimination envers les femmes étrangères n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui	<input type="radio"/>				
La discrimination envers les femmes musulmanes portant un foulard n'est plus un problème en Suisse aujourd'hui	<input type="radio"/>				
De nos jours, hommes et femmes ont les mêmes chances de réussite	<input type="radio"/>				
Il est parfois nécessaire d'imposer des règles pour atteindre l'égalité de genre	<input type="radio"/>				

[] De nos jours...

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
... une femme a moins de chance qu'un homme de trouver du travail	<input type="radio"/>				
... une femme qui porte le foulard a moins de chance de trouver du travail qu'une femme ne portant pas le foulard	<input type="radio"/>				
... une enseignante qui porte le foulard a moins de chance de trouver du travail qu'une enseignante ne portant pas le foulard	<input type="radio"/>				

Les contacts dans la vie de tous les jours

[]

Quand vous êtes en dehors de chez vous, vous arrive-t-il d'avoir des contacts avec ...

Par contacts, nous entendons que vous croisez ou rencontrez les personnes mentionnées dans les transports publics, dans la rue, dans les magasins ou dans votre quartier

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Moins d'une fois par mois	Une fois par mois	Plusieurs fois par mois	Une fois par semaine	Plusieurs fois par semaine	Tous les jours
... des personnes que vous pensez être d'origine étrangère	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... des personnes que vous pensez être de confession musulmane	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... des femmes musulmanes portant un foulard	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] **Avez-vous...**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Aucun-e	Un-e ou deux	Entre trois et dix	Plus de dix
... des ami-e-s d'origine étrangère?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... des amies portant un foulard?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[] **Avez-vous déjà eu...**

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Jamais	Une fois	Plusieurs fois	Toutes les années
... des élèves portant un foulard en classe?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... des collègues portant un foulard?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

[]

Durant la dernière année, combien d'élèves portant un foulard ont fréquenté l'établissement où vous enseignez

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

Aucune

Une ou deux

Entre trois et dix

Plus de dix

La diversité dans la société

[] Pouvez-vous s'il-vous plaît nous indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Dans un état démocratique, toutes les religions devraient être considérées comme égales	<input type="radio"/>				
Pour l'unité du pays, les personnes vivant en Suisse doivent être considérées comme individu avant de l'être comme étranger/ère, Suisse, femme, homme, homosexuel ou hétérosexuel	<input type="radio"/>				
Il est important de respecter l'égalité devant la loi de tous les individus, sans distinction d'origine, de race ou de religion	<input type="radio"/>				
Les immigrant·e·s devraient adapter leurs comportements afin d'être conformes à celui des Suisses	<input type="radio"/>				
Les immigrant·e·s doivent faire plus d'efforts pour s'adapter aux traditions culturelles suisses dans la mesure où ils/elles souhaitent demeurer en Suisse	<input type="radio"/>				
Pour s'intégrer dans la société suisse, les immigrant·e·s ne sont pas obligé·e·s d'adapter leurs comportements	<input type="radio"/>				

[]

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Les Suisses doivent faire plus d'efforts pour respecter et accepter les traditions culturelles des musulman·e·s	<input type="radio"/>				
les personnes de confession musulmane devraient adopter le mode de vie suisse lorsqu'elles sont en public	<input type="radio"/>				
Une femme qui porte le foulard peut se prétendre comme féministe	<input type="radio"/>				
Les femmes musulmanes ont le droit de porter le foulard en Suisse	<input type="radio"/>				
Le port du foulard est contraire à l'égalité de genre	<input type="radio"/>				

La diversité à l'école

[] Pouvez-vous s'il-vous plaît nous indiquer votre degré d'accord avec les affirmations suivantes?

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Les élèves ont le droit de maintenir leurs traditions en classe quand cela ne requiert pas d'aménagements spécifiques	<input type="radio"/>				
Les élèves ont le droit de maintenir leurs traditions en classe même si cela requiert des aménagements spécifiques	<input type="radio"/>				
La diversité religieuse en classe est source d'enrichissement	<input type="radio"/>				
Il est facile de comprendre la gêne ressentie par les enseignant-e-s lorsque des élèves portent un foulard en classe	<input type="radio"/>				
Il est facile de comprendre la gêne ressentie par les enseignant-e-s lorsque des collègues portent un foulard	<input type="radio"/>				
Une loi qui interdit aux élèves de porter de porter un foulard en classe est nécessaire.	<input type="radio"/>				

[]

Pouvez-vous nous expliquer pour quelle(s) raison(s) vous vous opposez, ou au contraire vous soutenez le port du foulard par les élèves ?

Veillez écrire votre réponse ici :

[]

Choisissez la réponse appropriée pour chaque élément :

	Pas du tout d'accord				Tout à fait d'accord
Une loi qui interdit aux enseignantes de porter un foulard dans les écoles publiques est nécessaire	<input type="radio"/>				

[]

Pouvez-vous nous expliquer pour quelle(s) raison(s) vous vous opposez, ou au contraire vous soutenez le port du foulard par les enseignantes ?

Veillez écrire votre réponse ici :

Quelques informations sur vous

Finalement, nous avons besoin de quelques informations sur vous. Nous vous remercions de les fournir, car sans elles nous ne pouvons utiliser les données du questionnaire. Pour rappel, l'enquête est anonyme et ces informations ne permettent pas de vous identifier.

[] Vous êtes..

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- une femme
 un homme

[] Vous êtes...

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- enseignant-e
 étudiant-e

Autre:

[] Le niveau pour lequel / les niveaux pour lesquels vous enseignez (également dans le cadre d'un stage ou d'un remplacement):

Veillez écrire votre réponse ici :

[] Dans quel canton enseignez-vous (ou étudiez-vous)?

Veillez sélectionner une seule des propositions suivantes :

- VD
 GE
 VS
 NE
 JU
 BE

Autre

[] Taille de la commune où vous enseignez:

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Plus de 15'000 habitant e s
- Entre 10'000 et 15'000 habitant-e-s
- Entre 5'000 et 10'000 habitant-e-s
- Entre 1'000 et 5'000 habitant-e-s
- Moins de 1000 habitants-e-s

[] Etes-vous né·e en Suisse?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- oui
- non

[]

L'un de vos parents (ou les deux) est-il né à l'étranger ?

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- oui, les deux
- oui, l'un des deux
- non

[] Votre confession religieuse:

Veillez choisir toutes les réponses qui conviennent :

- Chrétienne (catholique)
- Chrétienne (protestante)
- Chrétienne (autre)
- Musulmane
- Juive
- Je n'ai pas de religion
- Je suis agnostique
- Je suis athée
- Autre:

Fin

Nous vous remercions chaleureusement d'avoir répondu à ce questionnaire. Pour toute question ou tout commentaire, n'hésitez pas à nous contacter: oriane.sarrasin@unil.ch ou 021 692 37 69.

Votre expérience nous est précieuse! Si vous souhaitez ajouter quelque chose concernant le diversité à l'école, ou dans la société en général, vous pouvez le faire ici:

Veillez écrire votre réponse ici :

Si vous souhaitez recevoir un résumé des résultats de ce questionnaire, indiquez votre adresse email ici (celle-ci ne sera pas sauvegardée avec vos réponses, afin de garantir votre anonymat):

Veillez écrire votre réponse ici :