



HAL
open science

L'interculturel en éducation entre logiques individuelles et systémiques : une contribution sociologique

Alessandro Bergamaschi

► **To cite this version:**

Alessandro Bergamaschi. L'interculturel en éducation entre logiques individuelles et systémiques : une contribution sociologique. Sciences de l'Homme et Société. Université Côte d'Azur (ComUE), 2022. tel-04363219

HAL Id: tel-04363219

<https://hal.science/tel-04363219v1>

Submitted on 27 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Mémoire pour l'autorisation à soutenir
l'Habilitation à Diriger des Recherches

*L'interculturel en éducation entre
logiques individuelles et systémiques :
une contribution sociologique*

Candidat :

Alessandro BERGAMASCHI

Université Côte d'Azur

Unité de recherche « Migrations et société »

UMR CNRS 8245 – IRD 205

Soutenance : 09 décembre 2022 – Nice (France)

Membres du jury :

Maitena ARMAGNAGUE – professeur des universités, Université de Genève
(rapporteuse)

Thierry BERTHET – directeur de recherche CNRS, Université Aix-Marseille

Catherine BLAYA – professeur des universités, Université Côte d’Azur, Nice
(garante)

Georges FELOUZIS – professeur des universités, Université de Genève
(rapporteur)

Benjamin MOIGNARD – professeur des universités, Université Cergy-Paris

Ricardo ZAPATA-BARRERO – professeur des universités, Université de
Pompeu Fabra, Barcelone (rapporteur)

D’après la nouvelle réglementation, le jury d’HDR ne délivre plus de félicitations ou d’appréciations qui seront mentionnées sur le diplôme.

Résumé

Depuis la réalisation de la thèse de doctorat, le fil conducteur de mes recherches a été de tenter de comprendre les dynamiques des manifestations d'hostilités envers la diversité chez les adolescents et le rôle que l'éducation scolaire peut jouer dans leur expression, notamment en tant que contexte de remédiation. Au fur et à mesure que mes projets de recherche avançaient, trois questionnements principaux se sont profilés : a) *quelles sont les raisons des préjugés que des adolescents manifestent envers le phénomène de l'immigration internationale ?* b) *compte tenu du milieu où j'ai étudié ces préjugés (l'espace scolaire), quelles sont les relations de ces préjugés sur les interactions intergroupes des jeunes ?* c) *comment l'éducation formelle peut-elle influencer les dynamiques d'altérisation culturelle chez les élèves ?*

Le paradigme interculturel [Zapata-Barrero, 2015], et l'approche éducative qui en découle (éducation interculturelle) [Abdallah-Pretceille, 2018 ; Pica-Smith, Contini, Veloria, 2016], ont été choisis en tant que cadre théorique permettant de fédérer lesdits questionnements. Né en opposition au paradigme multiculturel [Taylor, 1992] et avec lequel il conserve encore des liens importants, l'interculturel est centré sur quelques éléments clés que je suis arrivé à retrouver dans mes travaux de recherche. Le premier est représenté par la déconstruction des préjugés. Cela correspond essentiellement à mon travail de thèse où, je suis arrivé à expliquer les deux formes de préjugés qui caractérisaient le groupe d'adolescents français et le groupe d'adolescents italiens qui avaient participé à l'étude. Le deuxième concerne le rôle clé des interactions afin de parvenir à une solidarité sociale basée sur le principe de diversité. Les recherches menées après la thèse de doctorat m'ont amené à me questionner, d'une part, sur les effets destructeurs de l'ethnisation des relations entre adolescents, ainsi que sur les conséquences sur le plan scolaire. D'autre part, je me suis également penché sur les effets positifs que des relations de nature plus coopérative peuvent avoir au niveau des représentations de la diversité. Le troisième élément mise sur le rôle de l'éducation formelle dans la construction d'une nouvelle solidarité sociale. Mes derniers travaux de recherche ont montré que l'éducation scolaire peut, non seulement améliorer les représentations de la diversité, mais elle peut également améliorer les interactions entre adolescents.

L'interculturel représente d'après moi une bordure théorique pertinente par rapport à mes travaux de recherche. Bien qu'à présent la sociologie ne se soit pas encore approprié pleinement ces outils de réflexion, ma préoccupation a été de montrer comment ils peuvent s'inscrire dans la pensée des pères fondateurs de cette discipline (Emile Durkheim et Max Weber). Ensuite, conscient de la force de la tradition systémique qui caractérise la sociologie de l'immigration et de l'éducation francophones, et du fait que l'interculturel prête davantage attention à la dimension individuelle, je me suis soucié de montrer l'utilité de combiner les logiques du système avec les logiques de l'acteur.

Ce mémoire vise donc à apporter une modeste contribution à la réflexion de la sociologie qui s'intéresse au statut de la diversité et au rôle de l'éducation dans une société de plus en plus multiculturelle. De même, il vise à montrer que l'éducation formelle, par le biais de la sociologie, peut apporter une contribution pratique à la construction d'un nouvel idéal du « Nous » basé sur l'idée de diversité.

Table des matières

Introduction

1. L'ECOLE DANS L'ERE DE LA RELATION A L'AUTRE	6
2. UNE JEUNESSE DE PLUS EN PLUS REFLEXIVE AVEC DES QUESTIONNEMENTS « INCONFORTABLES »	12
3. TROIS QUESTIONNEMENTS : DE LA THESE DE DOCTORAT A AUJOURD'HUI	15

Chapitre 1

Orientations théoriques

1. L'APPORT DES PERES FONDATEURS DE LA SOCIOLOGIE, UN PREALABLE NECESSAIRE	22
1.1 La sociologie de l'éducation de Weber et de Durkheim	23
1.2 Un focus sur le pluralisme croissant de la société	27
2. LE PARADIGME INTERCULTUREL	31
2.1 Le multiculturalisme en tant que matrice de l'interculturel	32
2.2 Les critiques au multiculturalisme	35
2.3 Un multiculturalisme critiqué mais utile	38
2.4 L'interculturel en tant que « mise en relation »	39
2.5 La « recette » interculturelle : préjugés, contacts, gouvernance, narrations et lien social	44

Chapitre 2

Premier questionnement : pourquoi les préjugés chez les jeunes ?

1. POURQUOI LES PREJUGES CHEZ LES JEUNES ?	50
2. ETUDE 1 : LES ORIGINES DU PREJUGE CHEZ DEUX POPULATIONS D'ADOLESCENTS	52
2.1 Cadres théoriques : modèles pour les relations intergroupes	54
2.2 Méthodologie : les variables indépendantes et dépendantes	56
2.3 Résultats	58

2.4 Discussion	61
2.5 Perspectives conclusives et prolongements	65
<i>Valorisation scientifique premier questionnaire</i>	68

Chapitre 3

Deuxième questionnaire : comment le préjugé et les interactions interagissent-ils ?

1. LES RELATIONS ENTRE PREJUGES ET INTERACTIONS	71
2. L'INTERACTION INTERGROUPE DANS LE PARADIGME INTERCULTUREL	72
3. LE CONTACT DANS LES RELATIONS INTERCULTURELLES ET INTERGROUPE	75
3.1 Le contact intergroupe et les fondamentaux de la sociologique	78
4. ETUDE 2 : LE CONTACT CONFLICTUEL	82
4.1 Cadre théorique : la place des interactions dans les scolarités chaotiques des élèves immigrés	83
4.2 Méthodologie	88
4.3 Résultats : les contextes des interactions, un aperçu	90
4.4 Résultats : les interactions entre les élèves	93
4.5 Discussion	97
5. EN GUISE DE TRANSITION : LE FACTEUR « TEMPS » AU SEIN DES INTERACTIONS INTERGROUPE	103
6. ETUDE 3 : LE CONTACT GENERATEUR DE SOLIDARITE	105
6.1 Cadre théorique : la théorie du contact intergroupe	107
6.2 Méthodologie	111
6.3 Résultats descriptifs	112
6.4 Résultats explicatifs : les amitiés et les préjugés	114
6.5 Résultats explicatifs : les amitiés, les préjugés et les facteurs socio-culturels	117
6.6 Discussion	118

7. LE CONTACT INTERGROUPE ENTRE FACTEURS « CONTEXTUELS » ET « TEMPORELS »	124
7.1 Un contact intergroupes avec des limites, certes, mais intéressant pour la sociologie	126
<i>Valorisation scientifique deuxième questionnement</i>	134
Chapitre 4	
Troisième questionnement : les capacités de l'école à contrecarrer les préjugés	
1. LES CAPACITES DE L'ECOLE A CONTRECARRER LES PREJUGES	136
2. L'EDUCATION MULTICULTURELLE A FONDAMENT DE L'EDUCATION INTERCULTURELLE	138
2.1 Critiques à la pédagogie multiculturelle	143
3. L' EDUCATION INTERCULTURELLE	146
3.1 L'éducation interculturelle entre recherche de similarités et dialogue	151
3.2 Le statut de la discussion au sein de la classe	157
3.3 Traiter les « questions controversées » en classe	159
4. ETUDE 4 : INTERVENTIONS DES ENSEIGNANTS ET PREJUGES	161
4.1 L'éducation scolaire et les préjugés: un premier aperçu théorique	162
4.2 L'éducation scolaire et les préjugés : quelques mécanismes	165
4.3 Pistes d'analyse	167
4.4 Méthodologie	168
4.5 Variables de l'étude	169
4.6 Analyse des données	171
4.7 Résultats : la perception de l'investissement des enseignant·e·s et ses effets sur les préjugés des élèves	172
4.7.1 Quelques mécanismes sous-jacents	174
4.8 Discussion	176
<i>Valorisation scientifique troisième questionnement</i>	181
Conclusion générale	183
Bibliographie	190

Introduction

1. L'école dans l'ère de la relation à l'Autre

Les travaux de recherche que j'ai menés depuis la thèse de doctorat m'ont conduit à penser que, de nos jours, les demandes faites à l'école sont de plus en plus importantes. L'école est d'abord censée apporter une socialisation professionnelle et favoriser la mobilité sociale, en permettant aux jeunes de réaliser leurs ambitions et leurs projets de vie. Dans ce sens, elle a une vocation éminemment pragmatique et doit former à des rôles qui correspondent à des besoins du marché du travail. Elle est également censée former à l'esprit citoyen, une demande qui à nos jours s'impose en tant que thématique pédagogique de premier ordre [Ostinelli, 2020]. Une citoyenneté qui, comme Marshal [1950] l'évoquait dans les premières études sociologiques sur le sujet, est multidimensionnelle, car elle interroge les sphères fondamentales de la participation en société, à savoir la sphère des droits sociaux, des droits politiques et des droits économiques. Et cette complexité de l'esprit citoyen doit, comme les travaux de Max Weber et Emile Durkheim l'avaient souligné, correspondre à une culture spécifique. En effet, pour le premier, l'école doit « *éduquer un homme de culture* »¹ et contribuer à la légitimation du type de domination politique qui est en place (traditionnelle, légale-rationnelle, charismatique) [Weber, 2000, p. 178]. Pour le second, elle représente l'acteur principal pour freiner l'enracinement de l'individualisme moderne en promouvant une « formation morale du pays » [Durkheim, 2005, p. 117] qui resserre les liens de solidarité entre les individus. Pour Weber et Durkheim, l'école est appelée à transmettre un modèle socio-culturel fonctionnel à l'organisation politique de l'état, qui est le reflet de l'histoire d'un pays et qui représente le substrat de l'identité nationale du présent. L'éducation scolaire est alors amenée à former des jeunes citoyens qui agissent selon des intérêts conformes à un modèle socio-culturel et socio-politique aux contours bien définis.

¹ Entre guillemets dans le texte original.

Toute citation est retranscrite sans intervenir sur la forme dans le texte d'origine.

Liée à cette formation citoyenne, nous pouvons également évoquer la demande de socialiser les jeunes à des modes de conduite prosociaux, basés sur le savoir-vivre en communauté, sur le respect mutuel et d'autrui. La floraison de nombreuses campagnes, programmes et dispositifs pour la prévention des incivilités, et pour apprendre à vivre ensemble, est, me semble-t-il, une préoccupation clé des systèmes d'enseignement modernes. Tous les systèmes éducatifs des vingt-sept pays européens ainsi que la Direction générale de l'Éducation, Jeunesse, Sport et Culture de la Commission Européenne, se sont dotés de services pour la conception de mesures destinées à soutenir les établissements scolaires et les enseignants dans la formation des jeunes à des interactions constructives, permettant le renforcement du lien social. Sociologiquement parlant, nous pourrions nous demander si, à l'époque actuelle, les fonctions de l'école ne sont pas en train de glisser davantage vers la socialisation citoyenne par rapport à la socialisation professionnelle, ou pour le moins la première semble occuper une place de plus en plus conséquente [Ostinelli, 2020].

Au demeurant, si l'on emprunte une approche matérialiste-dialectique, selon laquelle la structure économique influence les sphères de la pensée et des représentations sociales, il est tout à fait recevable que la conjoncture économique actuelle exerce des répercussions au niveau des interactions, des représentations et des comportements collectifs. Bien qu'une étude sur le sujet menée à l'échelle d'une société entière doive encore voir le jour, il est plausible d'affirmer que les difficultés socio-économiques actuelles puissent exercer un effet de détérioration de la qualité des représentations et des interactions sociales. Les premières études sur la déprivation et la frustration relative avaient montré que, lorsque l'individu n'arrive pas obtenir ce qu'il souhaite malgré ses efforts², il est possible qu'il cherche des boucs émissaires faciles pour trouver des explications relativement accessibles au fondement de ses sentiments d'injustice [Warner, 1936 ; Dollar, 1937 ; Cox, 1945].

Le glissement de la « socialisation professionnelle » à la « socialisation citoyenne » évoqué plus haut pourrait alors s'expliquer par les difficultés que l'école rencontre à répondre de manière efficace aux impératifs de la « convention professionnelle », car elle est contrainte à agir dans un contexte de plus en plus défavorable pour l'emploi des jeunes [Bergamaschi, Blaya, Cartaut, 2016 ; Berthet, Zaffran, 2014 ; Bernard, Troger, 2012, 2013].

² Nous pouvons faire un petit clin d'œil à la subjectivité de l'acteur et rajouter « efforts perçus ».

Les difficultés à exercer sa fonction, que j'ai qualifiées plus haut de « pragmatiques », pour répondre aux besoins du marché de l'emploi vont alors de pair avec une conjoncture sociale plutôt défavorable pour les plus jeunes³. Si l'on continue à poursuivre cette hypothèse que l'on a nommée comme étant « matérialiste-dialectique », la dégradation des représentations et des interactions sociales du fait de la dégradation du marché de l'emploi – notamment pour les plus jeunes – génère alors un besoin plus important de prêter attention à la socialisation citoyenne. Et il est peut-être plus facile d'intervenir sur le registre des représentations sociales, des attitudes et des comportements que sur celui des dysfonctionnements du marché de l'emploi.

Un deuxième aspect à prendre en considération est que la formation citoyenne et les efforts consacrés à la transmission de modes d'interactions prosociaux ne baignent plus dans des contextes marqués par un modèle socio-culturel qui se superpose parfaitement au modèle de la nation. Cela était le cas, lorsque les pays européens se trouvaient dans l'époque de la reconstruction économique et les systèmes d'enseignement devaient participer à cet élan de consolidation des économies nationales. Dans ces décennies-là, l'école contribuait, d'une part, à l'essor économique de la nation et, d'autre part, à former des citoyens qui participaient de manière active et passive à cet effort en qualité de porte-parole de son esprit économique-culturel. Par contre, aujourd'hui, le contexte a changé. Les économies sont de moins en moins dépendantes de la dimension politique nationale et, ce qui est central par rapport à nos propos, la nation même est mise à mal par rapport à l'intensification du processus d'internationalisation de l'espace social.

Sur le plan sociologique, si l'entrée massive des femmes dans le marché du travail a été la transformation sociale majeure du siècle dernier au point d'en devenir une donnée structurelle de la majorité des économies occidentales [Esping-Andersen, 2009], l'intensification des mouvements, des échanges et de la communication sur un registre intercontinental est l'une des plus grandes transformations sociales de ces dernières décennies. La prolifération massive de ces échanges a représenté un « coup » important pour des nations – et je me limite à parler de l'espace du Vieux Continent – qui venaient tout juste de terminer un long processus de constitution et légitimation de leurs frontières ; des nations qui étaient censées être à l'écoute des économies nationales et qui étaient

³ 1 Français sur 5 âgé entre 15 et 24 ans (actif et/ou inactif) est au chômage (Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques, 2019).

d'accord pour miser sur leurs systèmes d'enseignement afin de se garantir un avenir certain, à la fois d'un point de vue socio-économique et d'un point de vue socio-culturel. Cette ingénierie d'état, qui s'inscrit parfaitement dans les modèles structuraux-fonctionnalistes les plus ambitieux et raffinés, a rapidement montré son talon d'Achille. La mobilité humaine internationale et, malgré les nombreuses politiques incitant les retours, son caractère durable ont rapidement mis à mal des sociétés qui n'étaient pas préparées à gérer des scénarios jusqu'alors impensés. La stabilité et l'unicité sont devenues soudainement les mots clés du passé. Diversité, pluralité, multidimensionnalité les ont rapidement remplacées. L'idée mise en avant est qu'il faut penser et agir de manière plus flexible dans un paysage social en systématique redéfinition. L'exigence est alors de trouver de nouveaux équilibres par rapport à des instances – individuelles et collectives – qui ne se reconnaissent plus dans des contextes qui se sont jusqu'alors présentés comme les porte-paroles d'identités culturellement homogènes.

Le cadre a donc profondément changé. L'exotique et l'altérité ne représentent plus des contextes lointains que l'on peut se limiter à évoquer pour embellir une réflexion ou un discours élégamment intellectuel. Cette idée de distance contribuait à alimenter la représentation des frontières relativement vastes d'un monde social où, finalement, chaque identité et chaque économie baignaient dans des régions aux périmètres bien définis, pour ne pas dire étanches. Aujourd'hui, la représentation des frontières est rediscutée. L'exotique et l'altérité ne sont plus des propriétés du « dehors », elles sont désormais des propriétés du « dedans ». Une simple promenade dans n'importe quelle ville me permet d'être confronté à des altérités radicales alors que, auparavant, pour générer le même effet, il fallait entamer de longs voyages matériels ou intellectuels. Selon des théoriciens de la mondialisation tels que Bauman [2006] et Appadurai [2006], l'intensification des échanges et la reconfiguration des frontières traditionnelles implique l'idée que, de nos jours, il n'y a plus de terre inconnue. Et si l'altérité n'est plus « dehors » mais « dedans », cela signifie que, bon gré mal gré, elle fait également partie de « Nous », de notre capacité à nous représenter par rapport aux autres et à nous-mêmes.

Pendant longtemps refoulée dans des terres lointaines, aujourd'hui nous découvrons que l'altérité est près de chez nous, voire qu'elle est une partie constitutive du « Nous ». La prise de conscience du rétrécissement de la géométrie de l'espace social pourrait alors générer des angoisses et des peurs : elle bouleverse la représentation à « échiquier » du

social, où chacun a sa place en fonction de ses appartenances dans un espace aux périmètres définis. Le sentiment qui peut découler de ce cadre est la peur que l'homogénéité nationale soit effectivement une illusion mise en danger par la pénétration massive du global dans le local. Appadurai [2006] parle à ce sujet d'« incertitude sociale », qui amènerait à la formation d'« identités prédatrices » dont les projets de survie dépendent de l'instrumentalisation de l'Autre.

Ces peurs sont également alimentées par l'affaiblissement des liens de solidarité et la progressive détérioration des structures sociales qui étaient censées protéger l'individu. Et cela a entraîné le passage de la quête pour la sécurité sociale à la quête pour la sécurité personnelle. Le paradoxe est que ces peurs sont en train de se manifester dans les pays qui sont encore les plus sûrs – malgré les fortes contradictions sociales qui les caractérisent – et, à la différence avec le passé où la peur de l'Autre se construisait sur la distance de grands nombres, elle se construit, aujourd'hui, à partir de « petits nombres » [Bauman, 2006] qui habitent dans notre territoire. Ces « petits nombres » sont les nouveaux « exclus de l'intérieur », avec en tête de liste les minorités immigrées, les réfugiés et tous ceux qui évoquent le sentiment d'altérité culturelle. Ces groupes catalysent les attributs de ce que nous ne devrions pas être et, donc, l'idée d'une incompatibilité intrinsèque. L'espace du conflit est, par conséquent, en train de se reconfigurer et les tensions qui marquent la scène globale imprègnent de plus en plus l'échelle locale.

Les tensions à l'égard de l'Autre posent, dès lors, une question fondamentale, à savoir « notre capacité à vivre ensemble » [Wieviorka, 2005, p. 19]. La dangerosité des conflits qui apparaissent dans la « relation à l'Autre »⁴ réside dans le fait d'entraver la pleine participation sociale des immigrés en dressant des « barrières importantes pour la réalisation de l'égalité des droits » [Koopmans, 2010, p. 4], ce qui fragilise la cohésion sociale de toute société.

Certains auteurs abordent la question en termes d'opposition « Nous / Eux », comme Sartori qui se demande jusqu'à quel point la société peut « accueillir des étrangers sans s'effriter »⁵ [Sartori, 2002, p. 10]. Cette position se fonde sur le fait qu'il y a une culture — une identité majoritaire — dont les spécificités doivent être préservées à tout prix, sans quoi

⁴ Expression empruntée à Dominique Schnapper [1998].

⁵ Traduction du texte original en italien.

le risque serait d'aller vers « notre mort culturelle ». Il s'agit, malgré tout, d'une position fondée sur un postulat essentialiste, qui se concilie mal avec la plasticité des dynamiques intergroupes typiques de contextes toujours à la recherche de nouveaux équilibres dictés par l'internationalisation de l'espace social. Cela signifie que la forme des relations interethniques qui peuvent se manifester se fonde sur le caractère mouvant et flou des identités.

Enfermer une personne ou un groupe humain dans n'importe quelle catégorie identitaire, c'est méconnaître les nombreuses facettes qui façonnent son identité. Ignorer ou éviter de considérer que chaque individu puisse jouer une multitude de rôles signifie l'abstraire de ses relations sociales réelles et le laisser à la merci des représentations sociales qui pèsent sur lui ; des représentations qui, selon les cas, peuvent l'inscrire dans des dynamiques globales génératrices de discours où lui-même a du mal à se retrouver. Le rapport à l'Autre se déroule souvent dans le cadre d'un tel imaginaire. Limiter le raisonnement à l'opposition « Nous / Eux » chère à la sociologie de l'immigration d'inspiration multiculturelle – une opposition qui renvoie à des rapports sociaux où des groupes sont avantagés alors que d'autres groupes sont plutôt désavantagés –, signifie brouiller le fait qu'aujourd'hui la diversité se caractérise par une multiplication des identités et qu'elle est un élément constitutif de l'ère contemporaine. En effet, Wieviorka souligne que « la modernité contemporaine ne doit être pensée ni comme le contraire, ni comme la suite, ni comme l'entrée en décomposition des identités particulières, mais comme une ère où celles-ci se développent » [Wieviorka, 2005, p. 23]. Tout cela pour dire que, au final, ne sommes-nous pas invités à réfléchir à la pertinence de certaines catégories analytiques, voire à les adapter aux évolutions de notre objet d'étude ? « Nous » vs « Eux », « majoritaires » vs « minoritaires » sont-elles des catégories toujours utiles pour aborder un paysage social où les oppositions et les alliances se construisent et se déconstruisent à partir de la multiplicité des appartenances qui marquent la vie de l'individu moderne ? Et surtout, comment l'école peut-elle apporter sa contribution pour la formation de jeunes censés vivre dans un contexte où « diversité » et « pluralisme » sont les maîtres-mots ?

2. Une jeunesse de plus en plus réflexive avec des questionnements « inconfortables »

Comme nous le verrons dans le chapitre 1 (par. 1.2) bien que les pères fondateurs de la sociologie s'étaient déjà aperçus des enjeux que le pluralisme croissant était en train de générer à leur époque – Weber et Durkheim étaient conscients du pluralisme et de la diversification croissante qui commençaient à marquer leur temps – il a fallu attendre les années à cheval entre l'ancien et le nouveau millénaire pour que ce sujet s'inscrive dans le calepin des sciences sociales et politiques [Vertovec, 2006]. La gestion de l'immigration internationale, des besoins qu'elle génère dans les sociétés dites d'accueil et des réactions qu'elle provoque, représentent l'un des dossiers les plus complexes pour les institutions européennes. La présence de populations qui évoquent l'idée d'une altérité intrinsèque et incommensurable en lien avec la représentation de « notre société » est une source de tensions qui ne cesse de s'alimenter. Malgré la diffusion des valeurs démocratiques, des principes qui régissent les droits de l'homme (en premier lieu le droit inviolable à abandonner sa terre natale pour pouvoir améliorer sa vie et celle de ses proches), des progrès accomplis au niveau de la qualité de vie et, qui plus est, malgré le processus de démocratisation scolaire qui a élevé de manière importante le bagage culturel des populations, les discours intolérants envers les populations ayant un lien direct ou indirect avec la migration internationale, abstraction faite de leur nature xénophobe ou raciste, représentent un problème qui continue à tarauder le milieu scientifique (et les décideurs publics). Une telle persistance exige de tous ceux qui s'occupent de cohésion sociale — chercheurs, enseignants, éducateurs, spécialistes de politiques publiques et, bien évidemment, les systèmes d'enseignement — de ne pas considérer l'hostilité envers l'Autre comme un sentiment naturel, donc impossible à extirper de notre paysage social mais, au contraire, de persévérer dans la recherche de ses causes et des remèdes à apporter.

C'est au sein de ces changements que l'école est appelée à proposer une socialisation citoyenne en mesure de prendre en compte un contexte social profondément différent par rapport à un passé très proche. Nous pouvons convenir que la tâche est bien ardue, d'un point de vue politico-institutionnel, et d'un point de vue des sciences qui sont censées conseiller et apporter des contenus aux programmes et orienter les pratiques des enseignants. La complexité de cette tâche est également due au fait que, de nos jours, l'espace scolaire, ou plus simplement l'espace de la classe, est de moins en moins

imperméable par rapport à l'environnement. Une fois l'époque de la contestation juvénile terminée, à partir des années quatre-vingt les enseignants se sont trouvés confrontés principalement à des « élèves ». Les jeunes se dépouillaient relativement bien de leurs expériences extrascolaires dès qu'ils franchissaient le portail à l'entrée du matin. Les enseignants étaient confrontés à des élèves qui ne se faisaient guère porte-parole des événements politiques et sociaux. La relation pédagogique se construisait majoritairement sur la transmission des savoirs et l'école était la principale instance de socialisation qui, à côté de la famille, préparait pour la vie d'adulte. Aujourd'hui, depuis que le contexte local est de plus en plus imbriqué dans les dynamiques internationales – ou, si l'on préfère, globales – le cadre a relativement changé : le rôle d'élève est plus complexe et la relation pédagogique plus multidimensionnelle. Les transformations au sein de la jeunesse, qui, à nos jours, se présente avant tout comme une catégorie culturelle [Galland, 2020], les changements des relations parents-enfants, qui sont moins conflictuelles et plus pacifiées [Chauvel, 2000] et, enfin, le processus de démocratisation scolaire qui a profondément modifié la composition du public d'élèves [Moignard, 2018 ; Ogay, Edelmann, 2011 ; Blaya, 2010], font que l'école est confrontée à des élèves probablement plus multidimensionnels et qui peuvent être à l'origine de dynamiques complexes aux yeux des enseignants. Je précise qu'à mon sens nous ne sommes pas confrontés à une résurgence de l'élève de la période contestataire, qui se faisait ambassadeur des affrontements idéologiques de l'époque et qui les exprimait à partir de son ancrage dans une idéologie, voire un organisme politiques spécifiques. Nous sommes plutôt confrontés à un élève qui a pris goût à s'interroger sur sa place au sein de la société, ainsi que sur les enjeux qui marquent le panorama social sans forcément les exprimer en termes de conflit idéologique (autrement dit « en opposition à... »). A titre d'exemple, dans un arc temporel d'un peu plus de cinquante ans, nous sommes passés d'une école qui réprimait de la manière la plus vigoureuse l'expression de tout particularisme culturel de la part des élèves – l'extinction des dialectes en France risque de devenir un trait structurel [Hagège, 2002] – à une école où il n'est pas rare que des élèves posent des questions sur la reconnaissance identitaire et la place de la diversité culturelle au sein de notre société. Si ce genre de questions peut se manifester, cela ne veut pas dire qu'elles soient nécessairement les bienvenues. Et pour les enseignants, c'était peut-être plus facile de jouer leur rôle dans l'école du passé que dans l'école d'aujourd'hui. Multidimensionnalité et diversité sont alors

les maitres-mots pour une école qui doit « se rendre accessible au plus grand nombre tout en s'adaptant à la singularité de chacun » [Armagnague, Hebersold, 2021, p. 42].

Ce sont les raisons pour lesquelles, dans mes cours sur les questions vives en éducation que je propose aux étudiants et aux enseignants stagiaires de mon INSPE, je souligne toujours qu'il est naïf, voire contreproductif, de penser que, une fois en classe, ils sont confrontés tout simplement à des « élèves ». Même si cela peut déstabiliser les esprits les plus orthodoxes qui, notamment en début de carrière, sont à la recherche de solutions pratiques pour gérer les relations au sein de la classe, j'estime important de partager l'idée que l'« élève » n'est qu'un seul rôle qu'un adolescent peut jouer. C'est une facette de son identité qui doit composer et trouver des logiques d'accommodation avec l'ensemble des rôles qu'il se trouve à jouer et qui contribuent à constituer le caractère multidimensionnel de son identité – ou, si l'on préfère, de l'identité de tout individu. Sur cet aspect, je partage la définition d'identité de Sen [2006], à savoir l'éventail des rôles et des appartenances de l'individu qui s'agencent selon les caractéristiques de la situation que l'acteur vit dans une sphère micro-sociale reliée aux dynamiques macro-sociales. La saillance d'un rôle ou d'une appartenance est liée aux caractéristiques de l'interaction ainsi que des représentations et des discours qui, dans un moment spécifique, contribuent à la caractériser. S'attendre à ce qu'un adolescent consacre plusieurs heures par jour à une seule facette de son identité (élève), quoiqu'elle soit la facette exigée par un cadre spécifique tel l'école, signifierait le considérer comme un « mouton » bien entraîné à jouer le jeu.

Si l'on part de cette approche, il est tout à fait possible que, à un moment donné, en fonction de la situation, de la conjoncture sociale et de l'air du temps, mais aussi en fonction des contenus des échanges que l'on vient d'entretenir avec ses camarades, un jeune s'écarte du rôle d'élève, qui exige de tenir des comportements et des conduites conformes au bon déroulement des cours, et commence à manifester des questionnements pouvant déstabiliser la relation pédagogique ordinaire : pourquoi, dans notre établissement, on ne mange jamais du porc ? Pourquoi le personnel qui s'occupe de l'entretien des locaux est constitué par des personnes avec la peau noire uniquement ? Pourquoi nous (les Français) devrions accueillir des réfugiés et penser à les nourrir et à les héberger ? Pourquoi, dans mon quartier, il y a des personnes qui passent leur temps à ne rien faire et vivent d'allocations sociales, alors que mes parents malgré qu'ils bossent toute la journée ont du mal à m'acheter la dernière

console de jeux vidéo ? Madame / Monsieur, pourquoi ils (les autres élèves) se moquent de la couleur de ma peau ?

Ce sont des questions peut-être banales, notamment si on les appréhende avec des yeux d'adulte, mais qui, dans leur naïveté, représentent les interrogations tout à fait en adéquation avec la réflexivité des jeunes et qui touchent certaines des cordes les plus profondes du social. Alors que, comme des auteurs l'ont remarqué [Charlot, 2000], certaines branches des sciences de l'éducation ont prôné pendant longtemps l'idée que l'esprit des jeunes, en raison justement de leur expérience de vie encore limitée, était exempté de telles réflexions. Et ce sont également des fractures importantes dans le quotidien de la relation pédagogique. Comme nous le verrons, Weber [1959] les qualifie de « questions inconfortables » car, dans leur naïveté, touchent les cordes les plus vives du paysage social actuel. Effectivement, quelles réponses apporter sans trop s'écarter du cours que l'on est en train de dispenser ? Sans s'éloigner du principe de neutralité axiologique qui est demandé aux enseignants ? Puis-je apporter des réponses sur ces questions sans faire transparaître mon positionnement idéologique personnel ? Et enfin, suis-je en mesure de répondre à de telles questions ? Les demandes que l'on adresse à l'école ont à maints égards l'air bien complexe.

3. Trois questionnements : de la thèse de doctorat à aujourd'hui

L'objectif de mes recherches menées depuis la thèse de doctorat a été d'apporter un modeste éclairage sur la compréhension de dynamiques scolaires qui, comme je viens de le dire, je les considère de plus en plus complexes. Plus particulièrement, je me suis toujours interrogé sur les manières qu'ont les jeunes d'appréhender la « société de l'immigration », une expression que j'emploie pour exprimer l'un des traits clés de notre époque contemporaine ; et, je précise, des manières d'appréhender la « société de l'immigration » compte tenu de leur statut d'élèves. J'ai décidé de mener mes recherches en milieu scolaire non pas parce que je suis un tenant du « tout scolaire » [Duru-Bellat, 2006]. Pour le choix de ce terrain, je me suis fait guider par un sens pratique, à savoir pouvoir interroger des jeunes sur des faits majeurs qui marquent le paysage social dans un milieu où ils devraient les aborder avec les yeux de jeunes citoyens – des jeunes citoyens qui, malgré tout, se

démarquent par des positionnements idéologiques bien précis. En effet, les mêmes instances européennes attirent l'attention sur la progressive cristallisation de positions xénophobes parmi les franges les plus jeunes de la population [ENAR, 2015-2016]. Mais il est également vrai que cette adhésion aux partis et mouvements de la nouvelle droite populiste ne se traduit pas seulement par des inquiétudes envers les enjeux posés par l'immigration que les jeunes manifestent directement. Elle se traduit aussi par l'adhésion à des discours qui mettent en avant la nécessité d'adopter des « mesures fortes » pour faire face aux difficultés de notre époque : des « mesures fortes » telles que des plans de relance pour l'économie, pour améliorer la sécurité urbaine, pour lutter contre le terrorisme et la radicalisation, pour prévenir l'échec scolaire et, *dulcis in fundus*, pour prévenir les incivilités chez les jeunes et renforcer leur sens de citoyenneté et d'adhésion aux valeurs démocratiques (ou de la nation). Selon Eurobaromètre, les inquiétudes des jeunes⁶ envers les enjeux posés par l'immigration sont relativement stables et minoritaires. Depuis quelques années, elles concernent un socle qui correspond à 15% environ des sondés à l'échelle de l'Union Européenne. Ceci dit, on constate également que, selon les pays, ces appréhensions peuvent être beaucoup plus importantes. C'est le cas, par exemple, des pays scandinaves où 1 jeune sur 4 estime que les « défis posés par l'immigration » représentent une des trois priorités pour les pouvoirs publics respectifs [Eurobarometer, 2021]. Ce qui est digne d'intérêt, c'est que, en Suède, Norvège et Finlande, la proportion d'étrangers issus de pays situés en dehors de l'espace de l'Union Européenne n'est pas plus importante que celle d'étrangers venant d'autres pays de l'Union⁷, où finalement les craintes de la population sont bien moindres. En outre, pour reprendre Baumann [2006], il s'agit de pays « sûrs », dotés à la fois de politiques sociales et de marchés de l'emploi solides, qui proposent des formes d'accompagnement pour l'accès à la vie adulte pour le moins plus solides que celles des pays de l'Europe du Sud [Van de Velde, 2015]. Cela illustre bien que souvent les craintes envers le phénomène de l'immigration correspondent davantage à des représentations construites au moyen d'un consensus politico-médiatique que certains sociologues ont qualifié de « structure d'opportunité discursive » [Koopmans, 2010 ;

⁶ Les sondages de l'*European Parliament Youth Survey* interrogent une population âgée entre 16 et 30 ans.

⁷ Eurostat (2020), Statistics Explained : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Non-national_population_by_group_of_citizenship_1_January_2020.png

Koopmans, Olzak, 2004]. Une fois que la classe politique autorise certains discours, les médias contribuent à leur démocratisation auprès de la population.

Confrontée à un tel cadre, il est vrai que le travail qui incombe à l'école n'est pas des plus simples. Il s'agit alors dans un premier temps, de prendre conscience que la diversité dite « ethnique » est un facteur saillant même pour des jeunes citoyens, qui peuvent la mobiliser pour s'agencer dans l'espace social, s'identifier et se distinguer. Ensuite, il s'agit également de se pencher sur les tensions et les oppositions à caractère ethnique qui marquent le quotidien d'un établissement scolaire. Toutefois, concernant ces deux premiers aspects, une précision s'impose. La diversité ethnique n'est pas pour moi une réalité factuelle tout court. Elle est certainement inscrite dans des attributs individuels ou groupaux mais, ces attributs, peuvent devenir socialement significatifs selon les circonstances spatiales et temporelles. Dans le cadre de mes travaux de recherche, il n'a jamais été question de comprendre les effets de la diversité en soi, mais le sens que le mot « diversité » revêt pour les acteurs dans des contextes sociaux précis. L'enjeu a toujours été de concevoir la diversité à partir des processus d'altérisation qui la transforment en réalité « socialement significative » [Schnapper, 1998, p. 27]. En suivant l'enseignement de Goffman [1963], c'est lorsque la diversité est associée à une évaluation morale précise – une morale dont les sources sont éminemment sociales et politiques – qu'elle se transforme en différence et autorise à penser et à agir en conséquence. Cette digression nous amène encore à une dernière question, celle de la nature de la catégorie « diversité ethnique ». Lorsque je parle de « diversité ethnique », je ne mobilise pas seulement une catégorie analytique ; une catégorie utile, par exemple, pour la compréhension de certains phénomènes collectifs. La « diversité ethnique » est également une catégorie politique dont les usages épistémologiques que l'on peut faire s'inscrivent dans des enjeux qui renvoient aux rapports de pouvoir propres à une société [Lorcerie, 2021]. Dans ce sens, comme Felouzis [2008] le souligne, le regard technique du chercheur compose inévitablement avec le vécu des personnes qui, en raison de la diversité dont elles sont porteuses, sont les cibles des violences propres aux processus d'altérisation comme les pratiques racistes et discriminatoires.

Troisièmement, si l'on veut prendre au sérieux les missions socialisatrices et citoyennes de l'école, on ne pourra pas éviter de se demander quelle est la marge de manœuvre que l'éducation formelle peut avoir dans les processus d'altérisation de la

diversité à l'œuvre chez les jeunes. Cet aspect a joué un rôle important dans mes travaux de recherche. Lorsque j'ai débuté le travail de thèse, mes objectifs étaient relativement différents par rapport aux objectifs que je poursuis aujourd'hui. Initialement, je voulais m'intéresser aux politiques et aux dispositifs d'insertion scolaire des élèves migrants de première génération. Cependant, quand j'ai commencé à interroger des enseignants, ils préféraient orienter leur attention vers les difficultés à aborder en classe les questions posées par l'immigration internationale : « *On n'arrive pas à traiter ce sujet parce que les élèves réagissent de façon très critique et hostile, voire agressive* » ; cette observation revenait fréquemment dans les discours de mes interlocuteurs. Confronté à ce que, aujourd'hui, je peux qualifier d'une véritable sérendipité, je me suis alors posé une nouvelle question : comment se fait-il que des individus non encore impliqués dans des responsabilités propres à la vie d'adultes puissent nourrir de telles pensées à l'égard d'un phénomène qui pourtant fait partie de leur quotidien ? Au demeurant, aujourd'hui, il est difficile pour une salle de classe de ne pas être un petit spécimen d'un paysage social qui est de plus en plus cosmopolite. Ensuite, j'ai commencé à m'interroger sur les acteurs de l'éducation formelle, à savoir leurs capacités à intervenir dans la construction des discours et représentations des jeunes au sujet de la « société de l'immigration ».

Les questions de recherche majeures que j'ai développées tout au long de mon parcours de chercheur peuvent se résumer de la manière suivante :

- A. Quelles sont les raisons des préjugés que des adolescents manifestent au sujet de la « société d'immigration » ?*
- B. Compte tenu du milieu où j'ai étudié ces préjugés (l'espace scolaire), quelles sont les relations que ces préjugés entretiennent sur les interactions intergroupes des jeunes ?*
- C. Comment l'éducation formelle peut-elle intervenir dans les dynamiques d'altérisation de la diversité culturelle chez les élèves ?*

L'objectif de ce travail sera de montrer comment j'ai décidé de creuser ces interrogations à partir de mes enquêtes de terrain et des cadres théoriques que j'ai mobilisés. La première interrogation a porté essentiellement sur le « pourquoi » : pourquoi des

préjugés à caractère ethnique chez des adolescents ? Que cachent ces attitudes ? Elle a eu une visée éminemment théorique, descriptive et explicative, ne serait-ce que parce que j'ai été confronté à un premier obstacle justement théorique. En effet, le thème du « préjugé », sa caractérisation et sa mesure, est une démarche qui relève davantage de la psychologie sociale que de la sociologie. Le fait d'avoir eu la possibilité de développer ce questionnement m'a permis de répondre à la curiosité intellectuelle suscitée par ma première et, à présent, seule rencontre avec la sérendipité.

La deuxième interrogation a voulu poser le doigt sur le terrain, toucher des nerfs sensibles, parfois dérangeants, et commencer à questionner les manières d'interagir des jeunes avec la diversité et les effets de telles interactions. D'une part, je me suis focalisé sur le côté négatif des interactions intergroupes, à savoir des relations ethnicisées entre élèves et les conséquences sur leurs scolarités. D'autre part, j'ai creusé des interactions intergroupes positives et leurs effets sur les représentations de la diversité chez les jeunes. Cette partie se focalise principalement sur ce que je peux qualifier de « *comment* », c'est-à-dire la forme que les préjugés peuvent prendre au niveau des interactions concrètes et les rétroactions de ces dernières sur les premiers.

La troisième interrogation, quant à elle, porte sur les « *capacités* ». Elle questionne les capacités de l'éducation formelle à intervenir dans la « socio-dynamique de la xénophobie » chez les jeunes, une expression que j'ai utilisée pour rendre compte des conditions micro et macro-sociales à l'origine de l'expression de propos intolérants [Bergamaschi, 2011, 2013]. Elle vise à combiner les deux premières interrogations dans une visée à la fois théorique et transformative : théorique parce qu'elle m'a permis de concevoir des modélisations explicatives qui englobent les pratiques des enseignants et les relations intergroupes des élèves [Bergamaschi et al., 2021, 2022] ; transformative parce qu'elle vise, modestement, à suggérer des pistes d'intervention pour améliorer la relation à l'Autre via l'éducation formelle.

Je tâcherai également de repérer un lien théorique capable de fédérer ces trois questionnements et, notamment, de fédérer la chronologie qui les caractérise. Chacun de ces questionnements correspond, en effet, à une période spécifique de mon parcours de chercheur, marquée par des réflexions, des propositions et des hésitations que je me limite

à présenter en l'état. C'est peut-être grâce à ce choix qu'elles ont pu se manifester par un enchaînement que l'on peut qualifier d'épistémique.

Le premier chapitre de ce mémoire est dédié à la volonté à inscrire ces questionnements au sein des théories mères de la sociologie. Dans un premier temps, j'ai commencé à solliciter les apports de Max Weber et d'Emile Durkheim en matière d'éducation, ce qui m'a permis d'appréhender certains aspects de leurs sociologies, que j'ai saisis en tant que suggestions utiles pour approfondir mes réflexions. Dans un second temps, l'ensemble de ces réflexions m'ont progressivement amené à repérer, dans l'« interculturel » en tant que paradigme pour appréhender les spécificités des sociétés de nos jours, le lien théorique qui à mon sens relie lesdits questionnements. La deuxième partie du premier chapitre est alors consacrée à agréger les apports majeurs des travaux sur l'interculturel en tant que paradigme vis-à-vis des questionnements sociologiques que j'ai développés durant ces dix dernières années.

Le deuxième chapitre présente les travaux qui ont abouti au premier questionnement, pourquoi les préjugés chez les jeunes. Cela a représenté l'occasion de situer l'étude du préjugé, l'un des premiers pilastres du paradigme interculturel dans une réflexion sociologique et de le « soustraire » au monopole important des réflexions cognitivistes⁸.

Dans le troisième chapitre, je me suis attaché aux manifestations et aux effets concrets des préjugés sur le plan des interactions entre jeunes. Cela m'a permis d'introduire, au moyen de la théorie du contact, le rôle des interactions qui caractérise le paradigme interculturel. Je me suis d'abord attaché à présenter des contacts imprégnés de préjugés, ce qui donne lieu à des interactions conflictuelles et destructrices de lien social. Ensuite, je me suis penché sur les interactions de nature plus solidaire et leurs effets bénéfiques au niveau des représentations de l'altérité. Ce volet de mes recherches m'a motivé, d'une part, à constater l'intérêt à mon sens faible et injustifié que la sociologie porte au domaine des contacts intergroupes en tant qu'objet d'études en soi, ces derniers étant principalement appréhendés par et à partir des facteurs macrosociologiques où ils s'inscrivent et qu'ils sont

⁸ Je suis conscient des approches psychosociales qui prennent en compte le rôle des facteurs socio-culturels et socio-politiques. Je pense par exemple aux travaux de Serge Guimond [2010 ; Guimont *et al.*, 2013, 2014]. Malgré cela, et nonobstant qu'en 1958 Thomas F. Pettigrew [1958] dans un de ses premiers articles sur les préjugés intergroupes soulignait la nécessité de prêter une attention égale aux traits de personnalité et aux caractéristiques socio-culturelles du contexte, il est difficile de ne pas reconnaître le fort ascendant que les approches cognitivistes exercent dans le domaine du préjugé [Zanna, 2000 ; Eagly, Chaiken, 1993].

censés expliquer ; ne serait-ce que, comme nous le verrons, les réflexions sur les interactions intergroupe sont bien présentes chez les pères fondateurs de la discipline. D'autre part, il m'a aussi suggéré de ne pas délaissier le rôle de certaines variables difficiles à mesurer, telles que le « temps », dans l'étude des relations entre phénomène migratoire et société d'accueil.

Le quatrième chapitre, quant à lui, présente mes derniers travaux sur la relation entre éducation formelle et représentations de l'altérité ethno-culturelle. Ce chantier m'a permis d'introduire dans mes questionnements les apports de l'éducation interculturelle. En raison du fait d'avoir toujours mené des études directement sur le terrain, en interrogeant des élèves et du personnel d'éducation, ces dernières réflexions m'ont amené à me questionner sur les capacités de l'école, voire de la classe, à contrecarrer les préjugés. Cependant, cela nécessite de repenser les manières de mener des discussions avec les élèves, même sur des « sujets controversés », ce qui pour Max Weber représente le cœur de la mission du pédagogue.

La conclusion reprend la réflexion générale qui a uni mes questionnements de recherche et pointe, entre autres, un aspect qui ne me semble pas avoir déjà attiré l'attention des chercheurs. Si l'on reprend l'histoire de l'interculturel, on voit bien que le milieu institutionnel et scientifique se sont d'abord attachés à l'éducation dite « interculturelle » alors que l'interculturel, en tant que paradigme pour appréhender la diversité au sein de l'espace public, se manifeste plus tardivement. Dans une époque où les esprits sont de plus en plus concentrés sur la nécessité de reconstruire un lien social fédérateur de la haute diversité qui caractérise nos sociétés, cela me paraît un aspect loin d'être anodin.

Chapitre 1

Orientations théoriques

1. L'apport des pères fondateurs de la sociologie, un préalable nécessaire

S'il est un fait notoire qu'Emile Durkheim a consacré une partie importante de sa production intellectuelle à l'étude des relations entre sociologie, société et éducation – ce qui a permis de poser les bases de la future sociologie de l'éducation – l'engagement de Max Weber dans les questions en lien avec l'éducation est au contraire moins connu. Le premier consacre à l'école un rôle central dans le fonctionnement culturel de la société alors que le second conçoit le statut de l'école au même titre que celui d'une autre institution. Weber et Durkheim proposent des réflexions qui, à mon sens, il serait erroné de délaisser car centrales pour relier les trois questionnements qui ressortent de mes travaux. Leurs réflexions respectives peuvent nous aider à mieux positionner, au sein des sciences et de la sociologie de l'éducation, les questionnements que j'ai énoncés précédemment, plus précisément :

A. « *pourquoi* » les jeunes peuvent-ils se représenter de manière conflictuelle un fait désormais structurel de notre société, à savoir son caractère de plus en plus diversifié d'un point de vue ethnique ? Il s'agit après tout d'esprits citoyens en voie de formation, qui devraient baigner dans des discours fédérateurs qui encouragent la possibilité de se concevoir comme des parties d'une société où la diversité n'est pas simplement l'une de ses caractéristiques : elle est bel et bien le cœur de sa conception de soi et le moteur de ses capacités agrégatives.

B. au vu des spécificités de cette frange de population et du contexte où mes études se sont déroulées – en l'occurrence le milieu éducatif formel – « *comment* » s'inscrivent les préjugés des jeunes au niveau de leurs interactions ? Quels types de

relations subsistent entre les préjugés et les comportements des jeunes qui ont participé à mes études ? L'enceinte scolaire représente-t-elle un contexte qui exerce une quelconque influence sur ces attitudes et interactions intergroupes ?

C. l'école a-t-elle les « *capacités* » de contrecarrer, voire de prévenir, cette conflictualité sociétale et de faire en sorte que la diversité soit un levier pour la cohésion sociale en promouvant une pédagogie de la discussion et de la réflexion sur les « questions controversées » qui marquent la société où elle évolue ?

Je pense qu'il est utile de commencer à présenter les contributions de Weber et de Durkheim et, notamment, en essayant de les faire dialoguer : une démarche qui, je crois, peut nous aider à repérer plus finement le lien sous-jacent à ces trois questionnements et les positionner au sein d'un nouveau paradigme qui est en train de se manifester pour appréhender la diversité culturelle au sein de nos sociétés, à savoir, l'« interculturel ». On pourrait enfin se poser une dernière question. Pour quelle raison déranger les pères fondateurs de la sociologie dans le cadre de ce travail ? Pour l'instant je peux me limiter à la considération suivante : lorsqu'un nouveau paradigme pointe son nez, je trouve qu'il est dommage de ne pas le relier aux cadres fondateurs de la discipline au moyen de laquelle on envisage de le mobiliser ou, pour le moins, de ne pas essayer à le faire.

1.1 La sociologie de l'éducation de Weber et de Durkheim

Les travaux de Max Weber et d'Emile Durkheim s'inscrivent dans des paradigmes fort différents. La sociologie compréhensive du premier s'insère dans le paradigme historiciste. Son objectif est d'éclairer le sens que les acteurs donnent à leurs actions, de se pencher sur les raisons des comportements à partir du repérage des causes. Par exemple, la diversité culturelle au sein de la classe fait-elle sens pour les enseignants et influence-t-elle leurs pratiques ? De la même manière, quel sens j'attribue aux origines migratoires d'un de mes meilleurs camarades, avec qui je passe des moments très agréables, alors que finalement je partage bien les discours de mes parents au sujet de l'immigration en tant que plaie sociale ? La sociologie de Weber est la sociologie de l'individu en tant qu'acteur dont

les actions découlent de sa réflexivité et, notamment, en tant qu'acteur clé du changement social. Son centre d'intérêt est représenté par le sens que les individus attribuent à leurs actions et à la manière dont les interactions contribuent au développement d'un sentiment de communauté – ce que j'évoquerai à nouveau dans le chapitre 3 (par. 3.1) sur la théorie du contact intergroupes. La sociologie de l'éducation de Weber se situe au fondement de l'individualisme méthodologique. L'accent qu'il met sur l'utilité de l'éducation pour développer – « éveiller » il dirait – les capacités de discernement et de compréhension du monde est assez symptomatique. Il aborde l'éducation au moyen de quelques dizaines de pages seulement dans deux textes principaux : *Confucianisme et taoïsme* [Weber, 2000] et *Le savant et le politique* [Weber, 1959]. Il propose des types idéaux d'éducation qui se croisent aux types idéaux de pouvoir : le pouvoir charismatique, celui du leader qui s'impose notamment en temps de crise, le pouvoir traditionnel, celui du monarque qui se limite à l'hériter et le transmettre à ses fils et le pouvoir légal-rationnel qui se base sur des règles formalisées par le droit et la politique [Weber, 1971]. Il repère par la suite deux types idéaux d'éducation à partir des objectifs que les systèmes éducatifs ont exercés d'un point de vue historique. Le premier type d'éducation vise à « éveiller le charisme », une qualité qui ne peut pas être enseignée car pour Weber elle est un don intrinsèque. Dans ce cas, l'éducation a pour fonction de permettre aux élèves de prendre conscience de leurs aptitudes et de pouvoir les manifester. Ce type d'éducation correspond évidemment au pouvoir charismatique. Le deuxième type consiste en la dispensation d'une instruction spécialisée et qui correspond aux besoins de l'organisation d'une société basée sur les principes du pouvoir légal-rationnel.

Nous pouvons noter que les liens entre ces deux types d'éducation apparemment opposés sont, néanmoins, importants. Dans les deux cas, il est indispensable de faire en sorte que chaque élève découvre et manifeste ses aptitudes. C'est entre ces deux extrêmes que se situent les différentes formes d'éducation que l'on peut retrouver dans l'histoire. Des types d'éducation qui pour Weber [2000, p. 200] ont quand-même un dénominateur commun « *cultiver chez l'élève un type déterminé de conduite de vie* »⁹ [p. 177] et qui correspond à l'ethos du groupe dominant.

⁹ En Italique dans le texte originel.

Le point pour moi le plus important de la sociologie de l'éducation de Weber est qu'elle n'hésite pas à aller au cœur de ce qui peut déranger les pratiques enseignantes. A cet effet, l'éducation scolaire, par le biais des savoirs rationnels-scientifiques et la neutralité de l'enseignant, doit alors permettre les débats autour des « faits inconfortables » ou « désagréables » [Weber, 1959, p. 79-80] qui peuvent se manifester soudainement au sein de la classe en ramenant une bonne dose d'égarement auprès de l'enseignant. Comme nous le verrons dans le chapitre 4 (parr. 3.2 et 3.3) à travers ces débats, il est possible de saisir les différentes conceptions du monde sous-jacentes à des questions qui sont, pour le moins, sensibles. C'est une position forte par rapport au contexte social et politique dans lequel Weber baigne : la consolidation de la nation allemande.

La sociologie de Durkheim est la sociologie des institutions et de l'organisation sociale. Elle s'inscrit premièrement dans l'école fonctionnaliste [Collins, 1994]. L'objectif de Durkheim est de repérer les lois fondamentales de l'organisation sociale à partir de grandes tendances, ou régularités de comportement, qui marquent un contexte donné ; par exemple, comment les institutions éducatives réagissent face à un public scolaire de plus en plus diversifié ? Ou bien, quelles sont les caractéristiques des parcours scolaires des élèves issus des minorités dites immigrées ? Il propose un paradigme opposé au paradigme de Weber qui considère que l'organisation sociale et ses composantes bénéficient d'une autonomie certaine au niveau des conduites individuelles. La sociologie durkheimienne de l'éducation, quant à elle, représente le cœur du paradigme fonctionnaliste et consacre une attention importante au rôle de l'école et de l'éducation scolaire pour le fonctionnement de l'organisation sociale.

Le questionnement de Durkheim est simple : l'intensification de la division du travail et de la spécialisation des rôles impose de nouvelles exigences en matière de cohésion sociale [Durkheim, 1978]. La conception de nouvelles formes de solidarité qui permettent à la société et aux groupes sociaux qui la composent de rester unis, paraît une exigence incontournable. D'une part, le recours à des instances d'ordre théologique est de moins en moins d'actualité. D'autre part, la même division du travail exige de se baser sur des moyens issus de la réflexion rationnelle-scientifique. Notamment, pour Durkheim, la nouvelle densité sociale typique de l'époque contemporaine exige que les individus s'identifient le plus possible avec des identités et des appartenances d'ordre politique. L'objectif est alors de faire en sorte que les conduites individuelles contribuent au maintien de la société, en

ritualisant les comportements et en sacralisant l'espace collectif. Il est alors nécessaire d'objectiver la société afin de la présenter en tant que seul être moral. Ainsi, en agissant de manière conforme aux exigences de la société, les conduites individuelles dépassent les aspirations purement personnelles et deviennent des conduites morales utiles au maintien de l'ordre social [Durkheim, 2005].

L'éducation transmise par l'école est alors la réponse apportée par Durkheim au milieu scientifique et politique de son époque. Le système éducatif et l'éducation scolaire sont l'acteur et le moyen pour freiner le problème contemporain de la société française, qu'il avait déjà repéré : l'individualisme de plus en plus marqué et la baisse de solidarité sociale qui en découle. La politique de centralisation mise en œuvre par la monarchie a affaibli sensiblement les statuts des entités locales et leurs capacités agrégatives. Cette action a été poursuivie par la Révolution qui a étouffé tous les groupements qui s'opposaient à ce grand processus de centralisation nationale [Citron, 1987]. Le résultat a été la constitution d'une nation homogène d'un point de vue de sa culture politique, certes. Mais en parallèle, cela a généré un sentiment de désaffiliation de tout esprit associatif et collectif de caractère intermédiaire. L'école est alors la « société intermédiaire entre la famille et l'Etat » [Durkheim, 2005, p. 289] qui œuvre pour resserrer les liens de solidarité entre les individus au moyen de l'éducation morale qu'elle dispense. Si pour Durkheim la morale se manifeste en parallèle à la manifestation du social : l'éducation doit être morale pour que l'école accomplisse sa tâche sociale d'apporter une formation « morale au pays » [p. 117]. Dans ce sens, la finalité de l'éducation est pratique et la morale peut être définie comme un « ensemble de règles » [Sembel, 2021, p. 237] qui ont une visée pratique orientée par un idéal de société.

Si pour Durkheim le savoir scientifique a pour objectif d'éveiller les esprits, l'éducation morale qu'il propose ne vise pas forcément à accompagner les élèves vers la compréhension de la complexité du social au sens que Weber pourrait reconnaître au terme de « compréhension ». Le savoir scolaire doit être utilisé au service de l'Etat pour le bien-être de ce dernier. L'éducation morale doit corriger les tendances particularistes et canaliser les jeunes générations vers l'adoration d'un seul totem, la nation et, en l'occurrence, la nation républicaine [Durkheim, 2005]. C'est à partir du moment où il modélise l'idée de dépendance fonctionnelle de l'école des autres forces sociales qu'il devient indispensable, pour Durkheim, de concevoir l'éducation en tant que « véritable service public » qui se

place « sous le contrôle et la direction de l'Etat » [2013, p. 99]. Sur ce point, l'influence durkheimienne sur le structural-fonctionnalisme de Parsons [1937] est nette¹⁰. Et c'est justement cette école sociologique qui reprend avec force l'idée que l'éducation formelle doit être au service du fonctionnement de l'organisation sociale et de l'intégration de ses différentes composantes. Le rôle de l'état est alors de veiller à que l'éducation scolaire soit sociale, donc morale, et dépasse les intérêts et les aspirations des groupes particuliers : « il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible » et, qui plus est, « encore faut-il qu'elle ne soit pas abandonnée totalement à l'arbitraire des particuliers » [p. 59]. La première tâche de l'enseignant est par conséquent de se consacrer à la transmission de l'histoire nationale.

Ensuite, au moyen de l'éducation morale, l'école doit permettre le développement de formes d'interaction basées sur des rituels sociaux qui puissent générer une nouvelle solidarité sociale [Durkheim, 1983]. Ces rituels sont des représentations de la société, d'où la nécessité d'inscrire la diversité dans la représentation du social afin que les rituels se conforment à cette idée. Par ailleurs, l'accent que la théorie durkheimienne pose sur le rôle de l'interaction a amené certains historiens de la pensée sociologique à la positionner également en tant que paradigme de référence pour l'école interactionniste [Collins, 1994]. Nous verrons dans le chapitre 3 (par. 3.1) que la question des rituels d'interaction joue un rôle important dans le rapport à l'Autre, à la fois sur un registre socio-cognitif et sur un registre des comportements plus concrets. Je relierai cela à la théorie du contact et la théorie des amitiés intergroupes qui ont joué un rôle majeur dans mes travaux de recherche et, en même temps, représentent l'un des piliers du paradigme interculturel.

1.2 Un focus sur le pluralisme croissant de la société

Malgré des orientations épistémologiques différentes, les analyses de Weber et de Durkheim sur l'éducation présentent des points en commun. Dans leurs thèses, on retrouve une capacité de prévoyance certaine quant aux grandes transformations sociales qui

¹⁰ Talcott Parsons (1937) dans son modèle AGIL attribue à la case L (*latent model*) la tâche de transmettre les codes culturels nécessaires à l'intégration et au fonctionnement de la société et qui notamment doivent permettre à tout système social de s'adapter à son environnement (case A: *adaptation*), poursuivre des objectifs (case G: *goals*) et garantir le contrôle social (case I: *integration*)

quelques décennies plus tard ont marqué l'école. Les effets de la démocratisation scolaire en termes de diversification du public ainsi que les transformations de la jeunesse qui font que, comme nous l'avons dit précédemment, l'élève d'aujourd'hui est un acteur plus multidimensionnel par rapport à l'élève du passé, sont des thèses déjà lisibles dans leurs pensées respectives. Par exemple, à la fois Weber [1959] et Durkheim [1978] sont conscients du pluralisme et de la diversification croissante qui marquent les sociétés de leur époque ; et il est intéressant de noter que l'idée de diversité était déjà présente chez les pères fondateurs, alors que la tendance actuelle des sciences sociales est de la présenter comme un trait typique des dernières décennies [Vertovec, 2014]. Durkheim parle de « relativisme éducatif » lorsqu'il constate que d'un point de vue historique les systèmes éducatifs « dépendent » [2013, p. 46] des autres systèmes politiques, économiques et culturels en vigueur dans chaque contexte. Par conséquent, l'éducation et l'école doivent être pensées pour répondre aux besoins de plus en plus spécifiques de cette pluralité des publics.

Ensuite, Weber [2000] et Durkheim [1983] sont tous les deux préoccupés des répercussions que les transformations sociales de leur époque exercent sur la solidité du lien social. La société est en train de se diversifier à un tel point qu'il est nécessaire de trouver une culture du vivre ensemble qui puisse répondre à des besoins de plus en plus diversifiés. Il est alors impératif de repérer les « instances » pour garantir son fonctionnement et sa perpétuation. Conscients des enjeux que la diversité pose du point de vue de la tenue du social, tantôt Weber tantôt Durkheim proposent de miser sur le même acteur clé : l'école. Pour le premier, l'éducation scolaire doit éveiller les esprits et transmettre un ethos spécifique, alors que pour le second l'école doit canaliser le particulier vers le général.

Finalement, il était alors clair à leurs yeux que la rationalisation et la spécialisation de l'organisation des sociétés étaient des processus désormais bien lancés et irréversibles ainsi que cohérents avec ces transformations sociales. La diversification du corps social qui ressort au niveau de sa stratification et de son système de valeurs commence à questionner les institutions et cela attire l'attention des sciences sociales. Par exemple, pour Weber [2000] il est important de repérer un acteur qui contribue à la formation de rôles spécifiques, car le « magicien » et le « guerrier » ont besoin tous les deux d'une instruction spécialisée [pp. 177-178]. Alors que pour Durkheim [2005] il est nécessaire de trouver un acteur capable de fédérer l'ensemble des particularismes culturels qui habitent dans un contexte national précis.

Il est intéressant que l'accent qu'ils mettent sur la diversification du corps social les amène à orienter leurs réflexions sur la possibilité de formes d'éducation différentes pour répondre à la diversité croissante de leurs sociétés. Ce qui amène, notamment Durkheim [2013], à parler de « relativisme éducatif ». D'une part, il reconnaît que l'éducation varie dans ses formes et ses contenus d'une catégorie sociale à l'autre. D'autre part, il pointe les variations en matière d'offre éducative entre différentes époques historiques¹¹. Plus particulièrement, la nécessité de répondre aux besoins propres à chaque catégorie sociale, fait que les systèmes éducatifs reposent sur des spécialistes qui peuvent transmettre à la fois le sentiment d'appartenance à l'Etat et au milieu social auquel les élèves appartiennent. Autrement dit, l'école doit transmettre à minima une double appartenance car le social est par définition pluriel. Si d'une part il s'agit d'éduquer de manière conforme aux différents milieux sociaux, d'autre part il s'agit aussi d'inscrire la diversité du social dans les contenus de l'éducation et dans les modalités de sa transmission. Cet aspect introduit l'idée de diversité au sein du système d'enseignement conçu en tant qu'organisation qui élabore des programmes et des curricula qui alimentent les pratiques enseignantes et dont le but est de construire la société nationale. C'est l'idée même de diversité, et de la complexité qu'elle génère, qui amène à se questionner sur la conception des savoirs et la formation des pratiques pour leur transmission. La diversité exige alors la conception de nouvelles formes de solidarité capables de fédérer des sociétés de plus en plus plurielles. Dans ce sens, les thèses de Durkheim se conjuguent avec celles proposées par le paradigme interculturel, que nous traiterons plus tard, et qui pointent la nécessité d'élaborer un nouveau sentiment du « Nous » [Zapata-Barrero, 2015].

La pensée de Durkheim est féconde pour les objectifs de ce travail, car elle propose une modalité pédagogique afin de faire en sorte qu'une éducation spécifique ne soit pas insensible à la persistance des particularismes culturels. D'une part, il suggère que les desseins des systèmes d'enseignement doivent monter en généralité afin de devenir plus inclusifs [Durkheim, 1987]. D'autre part, il affirme l'importance que la culture pédagogique

¹¹ Cependant, sur cet aspect, qui est abordé maintes fois dans *Education et sociologie* (2013) il n'est pas toujours clair si Durkheim parle de l'éducation formelle transmise par les systèmes d'enseignement ou bien de l'éducation informelle qui émane des instances propres à la socialisation primaire. Il semblerait qu'il parle des deux types en même temps, car son raisonnement procède par la comparaison d'époques historiques différentes ainsi que par la comparaison entre les pratiques de milieux sociaux différents – p. ex. : « L'éducation a infiniment variée selon les temps et selon les pays » (p. 44), « Aujourd'hui encore ne voyons-nous pas l'éducation varier avec les classes sociales ou bien même avec les habitants ? » (p. 95).

ait une « base largement historique ». Son objectif premier est qu'une connaissance des formes éducatives du passé puisse aider la conception des formes éducatives du présent. Il est alors légitime de se demander si ce recours à l'histoire ne pourrait pas être inscrit dans la formation pédagogique des enseignants afin de les aider à prendre les distances des faits du présent.

A la fois Weber et Durkheim élargissent la réflexion, chacun à sa manière, à la sphère des valeurs et du raisonnement. Si le « guerrier » et le « magicien » [Weber, 2000] ont besoin d'un type particulier d'éducation dispensée par des spécialistes et qui se font porte-parole des savoirs scientifiques, ces mêmes spécialistes se doivent d'œuvrer selon le principe de neutralité axiologique qui traverse toute l'épistémologie de Weber. Cependant, sur cet aspect la différence avec Durkheim [2005] est nette, car l'éducateur a une mission bien précise : œuvrer en premier lieu pour transmettre l'attachement à la culture politique nationale, ce qui implique, malgré tout, une bonne dose de partisanerie. Toutefois, l'accent que Weber met sur les valeurs relie sa pensée à celle de Durkheim, car si l'éducation doit permettre l'élaboration et la diffusion d'une nouvelle solidarité et, je rajoute, dans un contexte marqué par la diversité, il est évident qu'il faut accompagner les élèves vers des valeurs à fondement de ce nouveau sentiment du « Nous ». Et cet accompagnement se fera aussi au moyen de discussions au sujet de « faits inconfortables » [Weber, 1959]. La salle de classe devient alors un espace fondé d'abord sur une activité de « sociation » accomplissant un but rationnel-bureautique, mais qui en raison des interactions et des discussions peut développer des formes de communalisation ancrées dans de nouvelles valeurs non prévues au départ de son existence [Weber, 1971]. Ces discussions autour de « faits désagréables » doivent se faire au moyen du raisonnement. Un raisonnement qui pour Weber vise à affiner les capacités compréhensives du sujet, mais qui pour Durkheim vise à inscrire ce dernier dans une morale collective. Le point de convergence entre ces deux conceptions du raisonnement est l'émancipation du sujet de l'enchantement du monde par la religion et la possibilité d'agir en tant que porte-parole du rationalisme.

Les apports de Weber et Durkheim pour les sciences de l'éducation et de la formation sont importants. Comme à leur époque, aujourd'hui la notion de diversité continue à faire débat. Et pour les objectifs de ce travail, je me demande quel statut l'éducation formelle peut lui accorder afin de prévenir et contrecarrer les distorsions dont elle fait l'objet dans le discours public, même chez les plus jeunes. Leurs thèses me paraissent se relier à un

nouveau paradigme qui commence à se frayer un chemin dans la sociologie de l'immigration et les sciences de l'éducation : le paradigme de l'interculturel. Les intérêts de l'interculturel et de la pédagogie interculturelle qui en découle portent sur le sujet et sur ses capacités de compréhension de la complexité du social. Ensuite, ils se penchent aussi sur les interactions entre individus, des interactions qui doivent aboutir à une nouvelle forme de solidarité, ou de communalisation, abstraction faite des appartenances particulières. Cette nouvelle forme de solidarité doit se bâtir à la fois par le bas, en partant des interactions entre individus et groupes, et par le haut, en proposant de nouvelles représentations et narrations du « Nous » qui puissent atténuer les dynamiques de discrimination et des inégalités socio-économiques.

Ce préambule sur les apports des pères fondateurs de la sociologie nous a permis de repérer quelques éléments clés dans leurs visions respectives de l'éducation. Weber met l'accent sur la nécessité de transmettre un ethos spécifique ainsi que d'éveiller les esprits des jeunes au moyen de discussions parfois complexes. Durkheim, quant à lui, centre sa sociologie sur la socialisation à la culture nationale et les liens que celle-ci entretient entre les conduites individuelles et le maintien de l'ordre social, autrement dit les interactions rituelles. Ce sont des éléments que nous allons retrouver dans le paradigme interculturel et l'approche éducative qu'il propose.

2. Le paradigme interculturel

La conjoncture sociale et politique qui s'est instaurée à partir des années 2000, marquée par un retrait progressif de l'état-providence, des marchés du travail de plus en plus hermétiques et par la montée progressive des mouvements populistes et conservateurs, a représenté un contexte défavorable à la conception d'un discours sur la diversité ethnique et culturelle où elle bénéficie d'un statut positif. La question qui se pose peut être résumée de la manière suivante : quel paradigme mobiliser pour penser une nouvelle forme de solidarité sociale dans un espace européen où la diversité culturelle et les questions qu'elle pose sont une donnée constante du paysage social ? Plus de 5% de la population de l'Union Européenne est constituée de personnes qui n'ont pas – ou qui n'ont pas encore – la nationalité d'un des 27 pays et chaque année environ 2,5 millions d'immigrés non-

européens s'installent dans le Vieux Continent [Eurostat, 2021] ; et cela sans considérer les flux intra-européens, notamment la trajectoire de l'Europe orientale vers l'Europe occidentale. Compte tenu de ce contexte marqué par la progressive diversification culturelle de la population, où la diversité est présentée comme un acteur en opposition avec le « Nous » majoritaire, comment envisager une narration où il ne soit plus question de vivre « avec la diversité » mais plutôt de vivre « dans la diversité » ? Et ensuite, quel rôle accorder à l'éducation formelle dans cette démarche de reformulation des représentations collectives du « Nous » ? Ces questions nous amènent à introduire la notion d' « interculturel ».

Qu'est-ce que c'est l'interculturel ? Et pourquoi lui accorder le statut d'un paradigme ? Ce sont les deux questions principales auxquelles je compte répondre dans cette partie. Je mobiliserai une argumentation à la fois historique et phénoménologique.

Tout d'abord, il n'est pas possible de présenter l'interculturel sans considérer un paradigme qui, d'un point de vue épistémologique, se situe en amont, à savoir le multiculturalisme. Le bien-fondé de cette démarche se situe dans le fait que l'interculturel naît en opposition avec le multiculturalisme. Pour être plus précis, l'interculturel se positionne en tant que réponse aux « défaillances » que les milieux politique et scientifique attribuent au multiculturalisme. Afin de comprendre la philosophie et les logiques de l'interculturel, il est indispensable de les introduire au moyen de leur matrice épistémique mère. La naissance du multiculturalisme et des critiques qui lui ont été adressées est une étape incontournable.

2.1 Le multiculturalisme en tant que matrice de l'interculturel

Le multiculturalisme est une philosophie politique qui développe son statut épistémologique dans les années 1960. C'est une époque marquée par les luttes relatives au processus de décolonisation et par la prise de conscience que, dans les pays qui étaient à la tête de ce long processus, un phénomène particulier était en train de prendre forme. La question qui a commencé à se poser était de savoir si les populations ayant un lien avec l'expérience coloniale sont des citoyens à part entière. Ou bien, si en raison de ce lien particulier, il s'agisse plutôt de groupes minoritaires qui, en raison de leurs origines, sont

en train de lutter contre la ségrégation et pour que leurs particularités sociales, politiques et culturelles soient reconnues. La reconnaissance est le thème central du multiculturalisme qui se positionne rapidement à échelle internationale en tant que paradigme, pour appréhender d'un point de vue socio-politique la question de la diversité et de son statut au sein des sociétés et cultures dites majoritaires qui, dans une large majorité de cas, sont les sociétés d'accueil des populations immigrées [Kymlicka, 2010].

La philosophie multiculturaliste atteint son apogée dans les années 1990 grâce à la pensée de Charles Taylor, dont sa réflexion sur la reconnaissance de la différence fait débat encore de nos jours. Le point de départ de Taylor [1992] est la nouvelle conception de l'individu comme sujet unique qui se doit de découvrir l'authenticité et l'unicité qui le caractérisent. Cela relève de la progressive prise d'importance du subjectivisme, selon lequel la source du soi est à rechercher dans des « profondeurs intérieures » [p. 61]. On retrouve ici les contributions de Jean-Jacques Rousseau et de Johann Gottfried Herder quant à la nécessité de « suivre la voix de la nature » et de ne jamais oublier que nous sommes appelés à vivre la vie à notre façon et non à l' « imitation de quelqu'un d'autre » [pp. 62-63]. La question que Taylor se pose concerne l'origine de cette pensée sur l'unicité du sujet. On pourrait être tenté de l'inscrire dans le courant « monologique » mais cela, pour Taylor, signifierait faire un tort à la vie humaine et à son caractère essentiellement « dialogique ». A cet effet, il emprunte à Mead [1934] la thèse que la définition de notre moi se fait au moyen d'échanges verbaux avec « les autres donneurs de sens ». L'idéal « monologique » a enfermé pendant longtemps la vie humaine dans l'idée de « genèse » et il délaisse la notion que nos états psycho-sociaux sont le résultat du partage et de la communion. Ce substrat philosophique permet à Taylor de parvenir à la thèse que l'identité « dépend vitalemment de mes relations dialogiques avec les autres » [p. 70]. Dans ce sens, les sentiments d'authenticité que nous ressentons ont besoin d'une reconnaissance par les « autres donneurs de sens » et le « déni de reconnaissance peut être une forme d'oppression » [p. 74].

Une fois établi le principe « dialogique », Taylor se tourne vers le côté public de la reconnaissance. Il fait interagir deux approches politiques : la politique de l'égalité et la politique de la différence. Cette mise en confrontation s'inscrit dans un débat connu très connu par les philosophes de notre époque qui questionne la relation entre « universel » et « singulier ». La politique de l'égalité, qui s'inscrit dans l'idéal universaliste, impose

un traitement d'indifférence aux différences, alors que la politique de la différence préconise de reconnaître, voire favoriser les particularités, ou les singularités. Selon la première, il est essentiel d'établir un ensemble de droits et de devoirs universels – le principe d'universalisme républicain en est un exemple. Le cadre général pour les politiques publiques est le principe de non-discrimination. Selon la seconde, au contraire, il est impératif de reconnaître l'unicité de chaque individu et groupe. Les distinctions sont alors le fondement d'un traitement différentiel et la discrimination est considérée comme « une mesure temporaire susceptible d'égaliser les chances » [80] ; l'*affirmative action* ou la discrimination positive sont des dispositifs politiques pour mettre en œuvre cette idée apparemment paradoxale.

Nous arrivons donc à la question de la reconnaissance, qui représente le cœur du multiculturalisme. Étant donné que nous sommes tous formés par la reconnaissance, l'absence de reconnaissance est considérée comme un mal pouvant être dénoncé avec vigueur. L'espace politique du multiculturalisme est alors clair : d'une part, les identités traditionnelles d'un point de vue ethno-historique sont décentrées et, d'autre part, il refuse d'en ériger une au statut d'identité dominante : « toutes ces identités coexistent dans la société, mais aucune n'est officialisée » [Taylor, 2012, p. 418]. Puisque le mouvement de la reconnaissance se développe en premier lieu dans un contexte libéral comme les États-Unis, comment conjuguer la politique de la reconnaissance avec le libéralisme ? Ce dernier prévoit que les droits individuels doivent toujours avoir la priorité par rapport aux projets collectifs, bien entendu sans que cela implique une violation du principe de non-discrimination. Une société libérale peut respecter la diversité à condition d'offrir des sauvegardes aux droits typiquement libéraux (essentiellement les droits de vie, de liberté et de justice), et, à condition, ni de les appliquer de manière uniforme, ni d'être méfiante envers les projets collectifs. Cependant, pour Taylor le libéralisme ne peut et ne doit revendiquer une neutralité culturelle complète. Le problème de fond est alors la recherche de solutions pour des citoyens qui sont perçus remettre en question « notre territoire philosophique » [116] sur lequel ils habitent eux aussi, à cause de leurs sentiments de marginalisation.

Rajoutons que, parallèlement aux travaux de Taylor, l'idée de reconnaissance est également traitée par Axel Honnet, qui l'aborde par une approche davantage inspirée par la psychologie-sociale – George H. Mead notamment – par rapport à l'approche du premier

qui se développe essentiellement dans l'enceinte de la philosophie politique. A l'instar de Taylor, Honnet propose une conception de l'autonomie individuelle qui se construit au moyen de l'interaction sociale. L'individu ne peut s'identifier pleinement à lui-même si ses spécificités ne font pas l'objet d'une reconnaissance de la part de l'environnement [Honnet, 2000] ; Honnet emploie à ce sujet le terme « approbation ». L'absence de reconnaissance est porteuse de conséquences importantes sur le plan de la conception de soi. La non-reconnaissance, ou le mépris, est une atteinte à la conception normative de soi et peut « ruiner l'identité de la personne tout entière » [p. 161]. Cette atteinte n'est pas seulement des conséquences au niveau individuel, car elle peut représenter le moteur d'actions politiques :

« Toutes les émotions négatives suscitées par l'expérience du mépris des expériences de reconnaissance comportent la possibilité que le sujet concerné prenne clairement conscience de l'injustice qui lui est faite, et y trouve un motif de résistance politique » [p. 196].

Le thème de la reconnaissance représente l'essence du paradigme multiculturel, à savoir une philosophie politique qui vise à renverser les actuels rapports de domination dont le but est de réaliser un espace socio-politique où aucun groupe ne bénéficie d'une quelconque supériorité par rapport aux autres groupes. Notamment, le multiculturalisme refuse que la reconnaissance se fasse au prix de l'abandon des valeurs et des pratiques culturelles originelles pour pouvoir s'insérer pleinement dans la société [Modood, 2007 ; Kymlicka, 1995]. Comme Simon et Sala Pala [2010] le soulignent, nous sommes confrontés à un modèle politique qui se base sur la reconnaissance et la représentation positive des communautés ethniques.

2.2 Les critiques au multiculturalisme

Depuis le début des années 2000, le paradigme du multiculturalisme a fait l'objet de critiques sévères. Leur accorder attention me permettra d'introduire les raisons de l'interculturel.

Le multiculturalisme a gagné rapidement du terrain grâce à un soutien franc des élites intellectuelles et politiques. Il a trouvé un écho assez emblématique auprès des gouvernements progressistes des années quatre-vingt/quatre-vingt-dix principalement européens qui ont misé sur l'idée que pour intégrer les minorités de première ou de deuxième voire troisième génération, il était essentiel de protéger et valoriser les patrimoines culturels constitutifs de leurs identités. Cette synergie entre milieu scientifique et milieu politique a abouti à des programmes politiques persuadés que la protection de la diversité culturelle était une véritable demande de la part de l'électorat : un électorat qui, par ailleurs, était représenté comme demandeur de gouvernements sensibles à la cause humanitaire. Les franges qui commençaient à manifester de l'opposition envers ces stratégies politiques ne suscitaient guère d'intérêt tantôt auprès du milieu scientifique, tantôt auprès du milieu politique car, comme Sniderman et Hagendoorn [2007] l'ont montré, elles étaient considérées trop minoritaires et donc à la fois peu dangereuses et peu intéressantes au niveau électoral. En revanche, la montée soudaine de ces mouvements à partir de la fin des années 1990 a montré la force de leurs capacités de mobilisation collective. C'est le cas par exemple de l'Italie avec les progrès électoraux de la *Lega Nord* et du parti *Forza Italia* ainsi que du succès de Pim Fourtuyn aux Pays-Bas et, quelques années plus tard, de Gordon Brown au Royaume-Uni et Nicolas Sarkozy en France, sans oublier le plus récent succès électoral de Donald Trump aux Etats-Unis. Les discours électoraux de ces leaders faisaient du multiculturalisme la raison principale des difficultés sociales qui touchaient bon nombre des pays européens et outre-Atlantique : monopole des politiques sociales, criminalité, desseins subversifs comme le terrorisme et appauvrissement de la culture nationale. L'accent sur les droits des minorités, qui représente le cœur du multiculturalisme, était montré du doigt comme le principal « parasite » des économies publiques et, par ailleurs, le premier responsable de l'affaiblissement du lien social. Le multiculturalisme commence alors à être accusé d'alimenter des forces centrifuges, renforcées par les droits et les protections accordées aux minorités ethniques, qui mettraient en danger les principes libéraux à fondement des identités des démocraties occidentales [Sartori, 2000].

Ce scénario politique représente la toile de fond qui permet enfin aux intellectuels en opposition avec le paradigme multiculturel de se manifester. La première critique qui lui est adressée concerne l'opposition « Nous » vs « Eux » qui constitue le discours multiculturel. En effet, ce dernier met particulièrement l'accent sur la condition sociale des

minorités ethniques et leur condition de groupes dominés par la société dite majoritaire. Dans le multiculturalisme, nous avons en effet une dimension téléologique axée sur l'idée de mener un combat pour rétablir la justice sociale et la dignité pour les opprimés de l'histoire contemporaine. La politique de la reconnaissance qu'il inspire, souligne la nécessité de préserver et valoriser les identités des différents groupes ethniques, ce qui finalement est censé cristalliser les fragmentations sociales et empêcher la population dans son ensemble de se reconnaître autour d'un sentiment fédérateur partagé. Le multiculturalisme est alors accusé de favoriser la ghettoïsation et les replis identitaires, des situations qui amèneraient à la formation de sociétés parallèles au détriment d'un projet d'identité nationale plus global et fédérateur [Parek, 2016]. Notamment, il est accusé par la droite et l'extrême droite d'accentuer les clivages sociaux, de fomenter des formes de communautarisme et alimenter la radicalisation et le terrorisme [Vertovec & Vessendorf, 2010].

La critique majeure adressée au multiculturalisme concerne sa vision statique de la diversité. Une vision qui a facilement alimenté la crainte que les interactions positives entre les différentes identités soient difficiles à réaliser. Dans ce sens, le multiculturalisme est accusé d'aller au détriment de la soi-disant identité nationale majoritaire. Sa vision essentialiste des cultures éroderait la solidarité car accentuerait les différences entre les groupes [Brubaker, 2001]. La position des élites françaises est emblématique à ce sujet. La France a toujours été méfiante envers le multiculturalisme qui est accusé d'affaiblir l'idéologie républicaine basée sur le principe d'égalitarisme universel. Comme Simon et Sala Pala [2010] le notent, les élites françaises soupçonnent que le multiculturalisme attise des mobilisations de la part de particularismes culturels. Cela est incompatible avec une doctrine d'état qui prône, depuis deux siècles, l'assimilation à la culture nationale et, notamment, qui propose une vision cartésienne de la citoyenneté, hostile à toute velléité du pouvoir spirituel, fortement ancré dans la dimension locale avec son réseau d'organismes de culte, d'exercer un quelconque rôle de régulateur des rapports sociaux [Bergamaschi, Blaya, 2020]. Finalement, le multiculturalisme a été abandonné, pour le moins par l'establishment politique européen, car il représente un défi trop important pour les « narrations dominantes » [Pica, Véloria, Contini, 2016, p. 22].

Il serait cependant erroné de penser que c'est le point focal sur la diversité typique du multiculturalisme qui, paradoxalement, a représenté son principal talon d'Achille. Comme

Zapata-Barrero [2017] le souligne, c'est plutôt la « manipulation » à l'extrême du concept de diversité qui a donné corps et force aux franges qui se limitaient à le soupçonner à ses exordes. Le multiculturalisme s'est affaibli de l'intérieur, car finalement il s'agit d'un mouvement intellectuel qui s'est développé au sein du milieu universitaire et espérait trouver un écho fort auprès des minorités – noires principalement – qui se lançaient dans leur mouvement d'émancipation. Certaines positions radicales d'un côté, comme l'extrémisation de la diversité et un soutien pas toujours stable apporté par les mouvements militants de l'autre car confrontés à des difficultés d'organisation et de mobilisation, ont amené le paradigme multiculturel à jouer le rôle de bouc émissaire pour les défaillances des politiques d'insertion des populations immigrées. Même un tenant convaincu de la philosophie multiculturelle comme Kymlicka [2010, 2015] a récemment commencé à prendre ses distances des interprétations les plus orthodoxes. D'après lui, les critiques majeures envers le multiculturalisme ne proviennent pas de l'extérieur mais elles sont internes à la genèse intellectuelle de ce concept. La reconnaissance de la différence nécessite d'une sorte de preuve, de justification et ne peut pas se faire sur des principes uniquement [Kymlicka, 2015]. La reconnaissance doit s'inscrire dans la cohésion de la communauté et une nouvelle culture publique commune basée sur la diversité. Finalement, on dirait que les atouts du multiculturel, en tant qu'échafaudage théorique pour appréhender la diversité, proviennent davantage de la réflexion académique, qui a bénéficié d'un franc soutien du militantisme politique mais pas toujours en mesure de relever les défis, que de preuves empiriques [Cantle, 2016].

2.3 Un multiculturalisme critiqué mais utile

L'utilité de présenter le paradigme multiculturel est double. D'une part, il permet d'introduire et situer le paradigme interculturel qui représente la toile théorique de fond dans laquelle mes travaux et mes questionnements de recherche peuvent s'inscrire. D'autre part, comme une partie importante de mes travaux porte sur l'analyse des préjugés que les adolescents manifestent envers le phénomène migratoire, le multiculturalisme et la pédagogie qu'il inspire apportent des éléments de réflexion intéressants pour leur compréhension. Nous avons vu que le cœur de sa philosophie politique est la

« reconnaissance » de l'Autre, une étape essentielle pour la construction identitaire et qui se fait au moyen d'échanges « dialogiques ». De ce point de vue, je pense que nous pouvons avoir plusieurs cas de figure de reconnaissance et des moyens que l'on utilise pour la concrétiser. D'une part, la reconnaissance peut aboutir à un échange dialogique où on valorise et protège l'identité que l'Autre revendique comme étant authentique. Cela représente la position orthodoxe du multiculturalisme. D'autre part, nous avons la situation où la reconnaissance n'a pas lieu – le déni de reconnaissance – ce qui pour le multiculturalisme peut constituer une forme d'« oppression » et de « souffrance ». Ces deux configurations extrêmes représentent un continuum où, à mon sens, d'autres configurations peuvent s'inscrire. C'est le cas par exemple lorsque la reconnaissance se fait par le biais des préjugés. Dans ce cas, l'Autre prend conscience d'exister aux yeux de la société majoritaire mais au moyen d'évaluations principalement négatives. Se demander, d'une part, comment les préjugés prennent forme chez une population d'adolescents et, d'autre part, comment la reconnaissance au moyen des préjugés est vécue par le destinataire, quelles réflexions et réactions suscite, représentent des questions centrales dans mes travaux de recherche. Pour cette raison, j'estime que l'attention que le multiculturalisme porte sur le préjugé possède une valeur euristique importante. Je dis cela notamment parce que, comme nous le verrons dans chapitre 4 (par. 3) l'attention que l'interculturel consacre à la lutte contre les préjugés est inspirée par la pédagogie que le multiculturalisme lui-même suggère.

2.4 L'interculturel en tant que « mise en relation »

Nous avons enfin tous les éléments épistémologiques nécessaires pour présenter le paradigme de l'interculturel. Une fois que le multiculturalisme a montré ses limites, notamment au niveau de la gestion de la diversité dans l'espace public, il convient de se tourner vers une approche alternative. Cette approche alternative doit s'inspirer, certes, de l'accent que le multiculturalisme met sur la diversité en tant que trait marquant des sociétés de nos jours. Cependant, il n'est plus question de se faire inspirer par l'élan militant propre à la philosophie de la « reconnaissance » qui est au cœur du multiculturalisme. Comme nous l'avons vu plus haut, c'est justement l'accent sur la « reconnaissance » propre au paradigme

multiculturel qui a amené à des propositions intellectuelles et politiques qui ont été jugées difficilement applicables ; et qui, comme nous l'avons vu précédemment, lui ont valu des critiques sévères. Une demande de reconnaissance qui, par ailleurs, baigne dans des logiques et une dialectique simplement bi-dimensionnelles, car elles s'épuisent dans les relations « groupes minoritaires vs groupe / société majoritaire » uniquement. Alors que les lignes de clivages culturels qui marquent le paysage social de nos jours me semblent plus complexes et diversifiées.

A cet effet, c'est plutôt la notion de *super diversity* proposé par Vertovec [2007], le concept qui, pour l'interculturel, résume le mieux la place de la diversité dans nos sociétés ainsi que les manières de l'appréhender. Selon Vertovec, nous sommes entrés dans une époque nouvelle où les relations de pouvoir ne sont plus structurées principalement par l'opposition binaire entre les appartenances ethno-raciales. Cette opposition a amené, pendant les décennies précédentes, à s'orienter quasi exclusivement sur les rapports entre majoritaires et minoritaires, *insiders* et *outsiders* et, bien évidemment, les clivages de couleurs comme blanc *versus* noir. L'internationalisation de l'espace social fait que l'individu est moins sous l'emprise d'une seule appartenance culturelle, notamment l'appartenance nationale. Cantle [2012] prolonge ce raisonnement en affirmant que de nos jours la diversité ne baigne plus au sein des frontières nationales uniquement. Il souligne que l'emphase accordée à ces oppositions binaires typiques des approches critiques sur les migrations risque, d'une part, de négliger que l'identité est façonnée par d'autres instances que la simple migration et ses interactions avec la société d'accueil. D'autre part, comme nous l'avons déjà évoqué dans le chapitre 2.2, il note qu'un autre piège de cette opposition est le soutien implicite et paradoxal qu'il apporte aux mouvements populistes et néo-conservateurs [Cantle, 2016]. Si l'objectif est de parvenir à un nouveau sens du « Nous » où il ne s'agit plus de vivre « avec » la diversité mais de vivre « dans » la diversité, il est alors normal que ces oppositions binaires « nous vs eux » perdent de valeur.

Si d'une part l'internationalisation de l'espace social fait que l'appartenance culturelle nationale n'est plus le seul moule qui façonne l'identité de l'individu, d'autre part, chaque événement majeur qui se produit au sein de l'enceinte nationale bénéficie d'une résonance et d'une visibilité internationales. La notion de diversité et ses manifestations en tant que processus de définition de la réalité s'inscrivent alors dans une dimension qui est le résultat de l'enchevêtrement de dynamiques locales et dynamiques globales. Dans ce sens, la

culture nationale a vu s'affaiblir son rôle de déterminant majeur des comportements. Comme Pretceille [2018] le souligne, nous assistons à un glissement du registre national au registre individuel en tant que producteur de culture. Cela ne signifie pas la célébration de l'individu, ce qui risquerait de tomber sous la férule des critiques adressées à l'individualisme méthodologique. Cela signifie que dans un contexte qui se caractérise par des appartenances plurielles, c'est l'individu qui en fonction de la situation accorde une plus grande ou une moindre attention à telle ou telle autre facette de son identité. L'accent sur l'individu propre à l'interculturel permet de mettre en avant la thèse de la « conception relationnelle et multipolaire liée à la dialectique identité / altérité » [p. 56]. Dans ce sens, je partage l'idée que l'individu prime sur la structure, car cette dernière est inconsistante sans que le premier lui donne une quelconque existence.

Cette prémisse sur la primauté de l'individu par rapport à la nation en tant que structure génératrice de culture, nous amène également à un certain nombre de considérations en lien avec la sémantique des concepts que je suis en train de mobiliser, notamment celui d'« interculturel ». Tout d'abord, le préfixe « inter » renvoie à la dimension de l'échange, de l'interaction et de la communication. Autrement dit, de la mise en relation. L'interculturel est alors une situation caractérisée par la mise en relation d'identités qui s'inscrivent, en outre, dans des milieux culturels variés. L'interculturel en tant que paradigme – à savoir un consensus au sein de la communauté scientifique « formant une base d'accord à partir de laquelle se développe une tradition de recherche » [Boudon, 1979] – est une manière d'appréhender la réalité sociale à partir de la communication entre groupes et individus porteurs de traditions culturelles diverses. Une fois dit cela, il est aussi important de préciser, comme les théories sociologiques [Poutignat, Streiff-Fénart, 2008] et anthropologiques [Barth, 1969 ; Amselle, 1990] sur les relations interethniques l'ont souligné, que ce rôle de « porteurs de traditions culturelles » est contingent et situationnel. Contingent parce que la saillance de la tradition culturelle où l'acteur s'inscrit est en lien avec les caractéristiques de la conjoncture sociale qui représente la toile de fond où la communication se déroule. Au niveau macro, en fonction des époques, des représentations sociales et des narrations, certaines identités ont plus de place sur la scène publique par rapport à d'autres. A titre d'exemple, depuis le 11 novembre 2001, dans les discours politiques l'Islam a remplacé l'ancien bloc soviétique en tant que principal ennemi des démocraties occidentales. A la suite du déclenchement du conflit entre la Russie et

l'Ukraine, un conflit qui a soudainement rappelé à l'opinion publique que l' « Ours russe » existe encore dans toute sa puissance¹², on pourrait se demander quelle suite sera accordée au statut de l'Islam dans les représentations politiques. Autrement dit, cette civilisation continuera-t-elle à être érigée en principal, voire exclusif, ennemi des démocraties occidentales ? Ou bien elle devra partager ce statut avec la Russie ?

Situationnel parce que les caractéristiques micro du contexte d'interaction ont certainement leur mot à dire. En fonction de la situation, des intérêts et des enjeux pour les acteurs, le rôle de l'appartenance culturelle peut varier. Le poids de l'identité culturelle d'un étudiant originaire d'Afrique centrale qui mène ses études en Europe est différent lorsque celui-ci interagit avec des camarades à l'université que lorsqu'il se rend dans une agence immobilière pour chercher un studio en location. Dans le premier cas, il n'aura pas de raisons majeures de cacher ses traditions et ses habitudes alors que dans le second cas il devra s'efforcer de montrer des capacités incontestables à s'assimiler à la culture européenne.

Le centre de l'attention, alors, n'est pas vraiment la culture « *en soi* », ce qui pourrait amener le lecteur à me considérer comme tenant du déterminisme culturel, mais la culture « *per se* », à savoir en tant que moyen permettant aux acteurs de participer activement à la vie sociale, de la produire et reproduire au moyen de leurs projets personnels. Un moyen qui est mobilisé et réinterprété en fonction des caractéristiques des contextes et de situations d'interaction. Autrement dit, un répertoire de sens qui est mobilisé en tant que moyen de communication que chaque individu et groupe peut interpréter à partir des caractéristiques des contextes d'interaction qui l'entourent [Ogay, Edelman, 2016]. Dans ce processus interactif, l'altérité culturelle peut, soit se dissoudre dans la réalisation d'un objet commun, au moyen de l'entente trouvée entre les acteurs et perdre donc toute saillance, soit donner lieu à des jeux d'opposition et se transformer en différence [Wieviorka, 2001]. Dans les deux cas, la communication qui se développe à partir de la diversité des cultures est le moteur générateur de la solidarité sociale, du sentiment du « Nous » qui est variable en fonction de l'un ou l'autre cas de figure ; un sentiment du « Nous » qui peut aussi se manifester « en opposition à... ». Dans le paradigme interculturel, la culture est

¹² « Puissance » est utilisé dans le sens que Weber accordait au concept de « nation » : une entité politique qui suscite de la passion chez son peuple, dont l'autorité et la légitimité se construisent aussi au moyen d'un processus d'enracinement territorial [Weber, 1971 : 139-144].

appréhendée en tant que « science génératrice » du social [Abdallah-Preteceille, 1998 ; Balandier, 1985].

C'est pour ces raisons que le champ d'études qui travaille sur l'« interculturel » – paradigme interculturel et éducation interculturelle – au moyen de l'accent qu'il met sur le caractère dynamique, provisoire et communicatif de la culture en tant que « moyen de communication » [Ting-Toomey, 1999], me semble préférable au concept d'« interculturalité » qui est plus éloigné des objectifs de mon propos. L'interculturalité est un terme qui a commencé à être employé en France dans les années soixante par l'administration et le milieu scientifique, dans un contexte plus marqué qu'aujourd'hui par l'expérience coloniale. Une expérience coloniale qui a ressenti une influence importante – et pas seulement en France – des théories culturalistes et structuralistes. Les populations immigrées en Europe étaient alors perçues en tant que pures miniatures des contextes culturels d'origine. Les enjeux de l'époque, notamment pour les décideurs publics, étaient tantôt de connaître et de décrypter des mentalités et des habitudes exotiques, tantôt de concevoir des dispositifs pour préserver leurs bagages culturels dans l'espoir d'un retour aux pays d'origine ; je développerai cet aspect plus en détail dans le quatrième chapitre (par. 3). Les populations immigrées sont alors appréhendées davantage par leurs identités culturelles que par rapport à leurs positionnements dans la hiérarchie des classes sociales, et les aspects dynamiques et interactifs des appartenances identitaires ne sont pas réellement pris en compte [Oriol, 1989]. Le concept d'interculturalité accorde peu de place aux facteurs sociaux de niveau micro et macro qui interviennent dans le façonnement des relations intergroupes et qui font que la saillance de la culture devient une donnée variable [De Rudder, 1999]. Dans ce sens, comme Keyhani [2014] le souligne, dans l'interculturalité à la française les processus d'intégration des populations immigrées sont évalués principalement au prisme de leurs communautés culturelles d'appartenance (je rajoute, réelles ou supposées). Afin d'éviter les pièges de la culturalisation des propos que je développe dans ce mémoire, le terme « interculturel » me paraît le plus approprié car il propose une vision plus réflexive, située et interactive par rapport au terme d'interculturalité. Comme nous le verrons notamment dans la section suivante, l'interculturel est un paradigme où la culture n'est pas appréhendée comme une frontière, comme une identité qui est mobilisée dans un simple jeu d'identification *versus* différenciation. Dans l'interculturel la culture est un moyen pour développer des

interactions où finalement chaque individu peut mobiliser l'univers symbolique qui l'entoure pour communiquer et se positionner dans l'espace social.

2.5 La recette interculturelle : préjugés, contacts, gouvernance, narrations et lien social

Selon Antonsich [2016], l'interculturel se base sur l'idée que la diversité n'est plus un « problème » à gérer, une position qui pourrait se résumer par la nécessité de « *vivre avec* ». La diversité est plutôt un élément constitutif de l'organisation sociale, ce qui nous amène à parler de « *vivre dans* » la diversité. D'autre part, cette alternative au multiculturalisme doit permettre de freiner les retours des positions et des philosophies assimilationnistes. En effet, face aux faiblesses du multiculturalisme, la première réponse a été une nouvelle forme d'assimilationnisme prônée principalement par l'essor des mouvements populistes qui, contrairement au multiculturalisme, met la priorité sur les devoirs par rapport aux droits. Dit autrement, la concession des droits aux minorités est subséquente à l'acceptation de devoirs civiques [Joppke, 2007]. La conformité aux valeurs dominantes, la loyauté politique, la maîtrise de la langue du pays d'accueil, les tests d'entrée pour les primo-migrants et les cérémonies pour l'acquisition de la nationalité représentent les critères d'une nouvelle forme d'assimilation qui porte le nom de *civic integration*. Et, répétons-le, représentent également les critères de base pour que les minorités ethniques puissent accéder à des droits par la suite. En France, par exemple, à partir des années 2000 on parle d'« *intégration-assimilation* » afin de conditionner l'insertion sociale, économique et politique des migrants à l'appropriation au préalable de la culture républicaine axée, en premier lieu, sur le principe de laïcité [Lorcerie, 2021]. Le discours typique du multiculturalisme, centré sur les « droits », aurait généré par réaction une nouvelle narration centrée avant tout sur les « devoirs ».

L'interculturel se propose alors, d'un côté, de ne pas négliger le statut de la diversité et, d'un autre côté, de ne pas prêter le flanc à ses opposants les plus fervents toujours prêts à l'ériger en cause principale des malheurs contemporains. La culture alors n'est plus un ordre social statique, mais un moyen de communication dynamique qui peut alimenter des échanges entre individus et groupes. Et ce sont ces échanges qui peuvent générer de

nouvelles valeurs et symboles, autrement dit une nouvelle forme de solidarité. L'interculturel est alors essentiellement pragmatique. En s'inspirant d'Arendt [1954] qui affirmait qu'aucun système social ne peut perdurer en l'absence d'un ordre symbolique constitutif du vivre ensemble, il se propose de concevoir une nouvelle forme de solidarité sociale. L'interculturel s'inscrit alors dans sa suggestion de parvenir à un nouvel ordre symbolique afin d'éviter que l'ordre social ne soit basé sur une dimension légale uniquement. Dans ce sens, comme Pretceille [2018] le synthétise bien : « le déficit éthique entraîne une hypertrophie de la logique instrumentale au détriment d'une logique axiologique, autrement dit un développement du légal au détriment du social » [p. 73].

L'interculturel vise à générer un nouveau sens de cohésion sociale en se basant sur le partage de valeurs universelles telles que les droits humains et la démocratie ainsi que sur les principes d'égalité et de dignité de l'individu appréhendés de manière universaliste. Il refuse tout relativisme moral qui pourrait découler de la diversité culturelle et se positionne contre toute pratique qui viole lesdites valeurs universelles. Quant aux côtés eurocentrés de l'interculturel, qui lui ont valu certaines critiques, j'en discuterai dans le chapitre consacré à la discussion finale.

D'un point de vue épistémologique, l'interculturel se développe en Amérique du Nord et plus spécialement au Canada à la fin des années 1970. Il se développe en réaction à la politique multiculturelle canadienne qui visait à accorder à la culture québécoise le même statut qu'elle avait accordé aux identités indigènes et à celles des immigrants. Cette politique était perçue comme pouvant pénaliser la même survivance de la langue française. Comme Zapata-Barrero le souligne [2015], l'interculturel de l'époque affirme que le cœur du problème est représenté par les interactions entre les minorités et la majorité québécoise. C'est sur le registre des interactions qu'il faut articuler le dialogue entre « unité » et « diversité ». Nous avons alors deux types de demandes : d'un côté, celles à visée nationale mises en avant par le Québec et, d'un autre côté, les demandes des immigrants de l'époque. L'interaction entre ces deux types majeurs de diversité représente l'espace politique où construire le dialogue interculturel qui est animé, comme on vient de le dire, par le pôle de l'« unité » et le pôle de la « diversité ».

Au vu de ce cadre, il n'est pas surprenant si on a le sentiment que la filiation avec le multiculturalisme est encore forte, ne serait-ce que parce que l'objectif de ce dialogue est

de permettre la survivance de l'identité francophone québécoise. A cet effet, selon certains auteurs comme Modood [2017], l'interculturel est une version du multiculturalisme qui atténue l'accent de ce dernier par rapport à l'essentialisation de la différence culturelle et aux rapports de domination majoritaires vs minoritaires. Notamment, par rapport au multiculturalisme, l'interculturel propose des interprétations plus concrètes du « dialogue », qui n'est ni discussion, ni débat. Dans ce cas, le dialogue sert à construire des relations entre les demandes des individus et des groupes [Berman, 1993]. Ensuite, par rapport au discours multiculturel qui baigne essentiellement dans des critiques adressées à la sphère politico-institutionnelle, l'interculturel met particulièrement l'accent sur la dimension locale et l'interaction intergroupe :

« Intercultural dialogue is central to multiculturalism, even foundational to it. This is not a hasty revisionism. What is true, however, is that interculturalists have made their own distinctive addition; an emphasis on cultural encounters and everyday interaction in localities, schools, clubs, public spaces. » [Modood, 2017, p. 6]

Par exemple, l'importance des dynamiques qui marquent la dimension locale, en l'occurrence la ville, est mise en avant par Hellgren [2019] dans son étude sur l'autoperception de la qualité de la participation sociale chez les minorités immigrées à Stockholm et Barcelona. De son étude il ressort que le fait de vivre des interactions positives à échelle du quartier, permet de compenser les sentiments de discrimination et d'exclusion que ces groupes perçoivent comme étant l'attitude dominante de la part de la plus globale société majoritaire.

Les théories sur l'interculturel se diffusent en Europe à partir des années quatre-vingt-dix et dans un contexte qui est différent. Nous n'avons pas un terrain multiculturel comme au Canada et sa diffusion se fait principalement grâce au discours politique. L'accent sur la dimension locale, typique de plusieurs réalités du Vieux Continent comme l'Espagne, l'Allemagne et l'Italie permet aux municipalités de se positionner en tant que leaders de programmes visant à favoriser l'inclusion des immigrés. L'objectif est de concevoir de nouvelles narrations du « Nous » basées sur des expériences locales d'échanges positifs entre individus qui se font porte-parole de plusieurs appartenances (*super diversity*). Un nouveau concept apparaît par la suite : *diversity advantage*. Il est proposé par des experts

institutionnels [Wood, 2004 ; Wood, Landry, 2008 ; Zachary, 2003] qui font de la diversité une raison de succès à la fois sur le plan individuel et sociétal. Individuel car l'accent que l'interculturel met sur l'idée d'appartenances multiples peut permettre l'éclosion de la multiplicité des capacités que chaque individu recèle en soi. Sociétal parce qu'une société composée d'individus issus d'horizons culturels différents représente une ressource sur le plan économique qui renforce la créativité sociale. Nous retrouvons tous ces éléments dans le « manifeste » de l'interculturel – *White Paper on Intercultural Dialogue* – qui a été forgé par la Commission Européenne [2008]. Ces interconnexions fortes avec le milieu institutionnel ont permis la formulation d'un certain nombre de critiques adressées à l'interculturel et sur lesquelles nous reviendrons dans la discussion au fond de ce mémoire.

Par rapport au multiculturalisme, l'interculturel est davantage axé sur la dimension locale et pragmatique, alors que le premier est plus centré sur les logiques politiques qui sont à l'origine de l'organisation sociale et, en particulier, sur l'Etat-nation. Selon Boucher et Maclure [2018], dans le cadre du paradigme interculturel le niveau central – l'Etat – doit se limiter à soutenir la dimension locale dans la conception de contextes favorables à l'interaction. Dans ce sens, toute politique de la reconnaissance qui amène à l'essentialisation est accusée de générer séparation et isolement ; c'est une position qui est aussi partagée par des tenants du multiculturalisme comme Kymlicka [2012]. Les diversités culturelles ne sont plus des entités indépendantes, mais des possibilités d'interaction qui peuvent générer de nouveaux systèmes symboliques. Cela est possible grâce à l'accent que l'interculturel met sur la réflexivité de l'individu par rapport à une notion de culture qui n'est ni statique ni monolithique, mais un répertoire de sens propre à un contexte social dont l'individu s'approprie à partir de ses multiples appartenances sociales. Les interactions que l'on sera amené à développer avec ces répertoires de sens, les ententes, les médiations et les collisions éventuelles qui peuvent se générer, sont au cœur de la logique dialogique propre à l'interculturel.

Contrairement au multiculturel, qui se développe principalement au sein du milieu scientifique pour mener des réflexions pointues sur les logiques de domination sociale, l'interculturel a une visée plus pragmatique car son but est d'apporter des solutions pratiques ; ce qui peut paraître un peu épique mais qui en même temps représente son trait distinctif dominant.

En conclusion, l'interculturel peut être défini comme un paradigme dans le sens qu'il propose une matrice cognitive pour appréhender le statut de la diversité au sein de sociétés contemporaines. Autrement dit, il offre une représentation du social qui oriente l'activité du chercheur et qui est alternative à d'autres représentations. En effet, comme nous l'avons vu, il se développe en opposition à d'autres paradigmes, notamment le paradigme multiculturel. Si ce dernier s'inscrit davantage dans une approche holiste où le social est le résultat des instances macro-structurelles, l'interculturel se positionne davantage du côté de l'individu en tant qu'agent du changement social. Pour le multiculturel, il faut avant tout dévoiler les logiques de domination socio-politique qui s'imposent sur les individus et les groupes. Dans ce sens, il propose une vision *top-down*, où le macro façonne le micro. Alors que l'interculturel vise davantage les facteurs socio-culturels qui biaisent le regard sur l'Autre et entravent la naissance d'interactions positives. Le multiculturel ne s'intéresse pas à la tenue du lien social, ni à la conservation de l'organisation sociale compte tenu du pluralisme qui la caractérise. Pour l'interculturel, au contraire, la tenue du lien social est l'une de ses cibles de réflexion majeures. Notamment, celui-ci est appréhendé à partir des interactions entre individus et groupes porteurs de diversités, et c'est à partir de ces interactions qu'il est faisable de forger un nouveau sens de solidarité fondé sur la diversité. Il est possible de résumer de la manière suivante les principaux foyers d'attention de l'interculturel :

- a) *les préjugés et les représentations de la diversité ;*
- b) *les contacts intergroupes ;*
- c) *les politiques locales pour favoriser la naissance d'interactions positives ;*
- d) *les politiques centrales visant à concevoir de nouvelles narrations au sujet de la relation « diversité » vs « Nous » ;*
- e) *le lien social ou la solidarité sociale et le statut de la « diversité » en son sein.*

Les trois premiers points sont centraux par rapport aux propos de la réflexion que je propose de développer. L'interculturel se focalise sur les actions, sur les interconnexions et les similarités entre les individus et les groupes. Dans ce sens, c'est une science de la dynamique. Contrairement au multiculturel qui, parce qu'il met l'accent sur les différences, est davantage une science de la statique. Pretceille [2018] souligne que « l'approche

interculturelle pose l'interaction comme fondamentale. C'est la relation à l'Autre qui prime et non pas sa culture » [p. 59]. Son objectif est de permettre aux interactions entre les individus et les groupes de se dérouler de manière positive et d'être génératives de solidarité. Par extension, d'après plusieurs auteurs, c'est au moyen de la prévention des préjugés et de l'amélioration des interactions qu'il est possible de combiner l'« unité » et la « diversité » [Zapata-Barrero, 2017 ; Cattle, 2012, 2016 ; Modood, 2017 ; Meer, Mouritsen, Faas, de Witte, 2015]. Dans ce sens, les tensions et les conflits doivent être appréhendés à partir des caractéristiques du contexte, des influences que son organisation peut exercer sur les modalités d'interaction et non simplement à partir de l'attribution de telle ou telle autre catégorie identitaire. Le problème est que les contextes d'interaction peuvent être « colonisés » par des facteurs socio-cognitifs qui influencent les échanges. Comme Zapata-Barrero le souligne [2017], il arrive souvent que les individus et les groupes n'interagissent pas en raison des préjugés et des stéréotypes qui marquent les représentations et les attitudes réciproques. Pour certains auteurs, qui considèrent l'interculturel en tant que gouvernance de la diversité culturelle [Pica, Contini, Véloria, 2016], la réduction des préjugés est le préalable pour amorcer le dialogue entre individus et groupes. C'est ce que je ferai dans la section suivante où je présenterai mes premiers questionnements de recherche qui se sont développés autour du préjugé chez les jeunes.

Chapitre 2

Premier questionnement

Pourquoi les préjugés chez les jeunes

Etude 1

1. Pourquoi les préjugés chez les jeunes ?

Comme je l'ai explicité dans le chapitre précédent, l'étude du préjugé et des représentations de la diversité est l'un des piliers clé du paradigme interculturel. Le premier constat que je peux proposer est que depuis que les enquêtes sur les attitudes envers les minorités dites « immigrées » sont menées – tout en étant conscient du caractère polysémique et socialement construit de cette catégorie qui peut englober à la fois les étrangers tout court et les nationaux appartenant aux générations issues de l'immigration – la présence de réactions hostiles est une donnée stable dans les pays qui se trouvent être les contextes les plus impliqués dans le phénomène de la mobilité humaine. Cela pourrait nous amener à penser que les préjugés et les attitudes d'hostilité envers ce qui est peu, pas ou mal connu, autrement dit la xénophobie, sont des sortes d'universels culturels. A partir du moment où un groupe intégré existe, qui s'est doté d'une conscience collective et de normes permettant de structurer le sentiment d'appartenance de la part de ses membres, l'étranger semble faire l'objet de réactions de méfiance et d'hostilité. D'après la littérature sur le sujet, cela se produit pour le moins dans le court terme lorsque la connaissance socialement fabriquée par rapport à ce qui provient de l'extérieur, empêche que des contacts positifs et constructifs puissent avoir lieu.

Nous retrouvons ces considérations dans les modèles des auteurs pionniers de la sociologie de l'immigration. C'est le cas par exemple du « cycle de relations raciales » de Park et Burgess [1933], où parmi les quatre phases proposées pour expliquer le processus d'insertion des populations immigrées dans les sociétés d'accueil, les deux premières –

compétition et conflit – sont marquées par des relations tendues entre *insiders* et *outsiders*. Les tensions se calment ou, pour être plus précis, rentrent dans une phase de quiescence, une fois que les populations immigrées trouvent leur statut social et économique au sein de la société. Un cadre similaire est présent dans la modélisation à sept étapes de Gordon [1964]. Chez Gordon, les efforts d'acculturation, l'intensification des contacts entre majoritaires et minoritaires et la progressive inclusion sociale et politique de ces derniers, réduisent progressivement la xénophobie et les discriminations qui au début du processus étaient des constantes.

D'après ces premiers travaux, on pourrait qualifier ces attitudes d'hostilité de « fait normal », une considération qui pourrait décourager tout chercheur qui souhaiterait continuer à s'impliquer dans ces thèmes. Cela a été mon premier ressenti lorsque j'ai décidé de me concentrer sur cette thématique et, en même temps, j'ai également constaté un aspect qui pouvait apporter des éclairages supplémentaires par rapport à la littérature dominante sur le sujet : les relations d'hostilité qui se présentaient à mes yeux, concernaient une population d'adolescents. Interrogé par cet aspect, je me suis vite aperçu que la majorité des résultats cumulés sur l'hostilité interethnique concernent principalement des populations d'adultes. Plusieurs auteurs ont remarqué que l'état des connaissances sur les relations intergroupes entre adolescents est lacunaire [Ruck et al., 2011 ; Berry et al., 2006 ; Berr, Sam, 1997]. Bien que la psychologie sociale ait accordé plus d'attention aux jeunes par rapport à la sociologie, la connaissance sur les préjugés envers les minorités immigrées, les représentations sociales de l'immigré et les interactions intergroupes demeurent à ce jour des connaissances propres à des populations d'adultes. Il est à noter que pour ce qui concerne la réalité française, Lorcerie [2003] s'interrogeait il y a presque deux décennies sur le manque de connaissance au sujet des réactions des jeunes dits « majoritaires » envers la question ethnique et migratoire.

De ce fait, les intérêts d'étudier les jeunes sont multiples. Premièrement, des études sur la socialisation politique montrent que les attitudes sur les questions sociales se forment précocement, au cours de l'adolescence [Inglehart, 1997 ; Reinders, 2003]. L'adolescence constitue alors la période critique où se développent les attitudes intergroupes [Duckitt, 2001 ; Duriez, Soenens, 2009]. Secondairement, malgré cette formation précoce, il serait erroné de penser qu'elles soient éphémères et destinées à disparaître une fois à l'âge adulte. De nombreuses études longitudinales ont montré la relative stabilité des attitudes des

adolescents devenus adultes [Hooghe, 2004 ; Hooghe, Winkelfeld, 2008 ; White et al., 2009]. Des recherches récentes concluent qu'il est possible de trouver des corrélations claires entre le niveau d'ethnocentrisme à l'adolescence et la tendance à éviter les contacts avec les personnes appartenant à des groupes minoritaires [Dejaeghere, Hooghe, 2012]. Enfin, l'intérêt d'enquêter auprès des adolescents réside aussi dans un sens prédictif. Étudier les adolescents nous permet d'anticiper les grandes tendances de demain ; ne serait-ce qu'une partie de la jeunesse, bien que minoritaire, sera amenée à alimenter les grands débats publics en raison de son implication dans la classe dirigeante. Cela correspond aussi à un des éléments clé de l'interculturel, à savoir se pencher au moyen d'une approche déconstructionniste sur les représentations et les narrations au sujet du « Nous » produites par le niveau macro.

C'est dans le cadre de cette perspective que j'ai décidé de commencer mon parcours de chercheur. Notamment, comme nous le verrons dans la section suivante, c'est la rencontre avec une donnée imprévue, la raison qui m'a motivé à me consacrer aux réactions que le phénomène migratoire génère auprès d'une population d'adolescents. Comme expliqué précédemment, j'ai décidé de les interroger dans le milieu scolaire, à savoir un contexte où ils sont censés appréhender les phénomènes sociaux avec l'esprit de jeunes citoyens.

2. Etude 1 : les origines du préjugé chez deux populations d'adolescents

Les premiers questionnements que je me suis posé sur le préjugé se sont développés en Italie, un pays où l'immigration était un phénomène à l'époque relativement récent, et peuvent se résumer de la manière suivante : comment se fait-il que des individus non encore impliqués dans des responsabilités propres à la vie d'adultes puissent manifester de l'hostilité à l'égard d'un phénomène qui commence à faire partie de leur quotidien ? J'ai estimé qu'il était impossible de parvenir à une lecture articulée du problème à partir d'un seul contexte, ce qui m'a conduit à m'orienter vers un pays où l'immigration présente une facette différente. Je me suis alors orienté vers la France, un contexte qui possède une expérience bien plus longue de l'immigration.

C'est au moyen de cette comparaison des attitudes et des représentations que des adolescents français et italiens manifestaient envers les enjeux que l'immigration internationale pose, que j'ai commencé à creuser le premier questionnement, à savoir le « *pourquoi* ». Mon objectif était de comprendre les facteurs qui pouvaient expliquer les réactions de xénophobie chez les adolescents. Le fait d'avoir rapidement orienté mon projet vers une démarche comparative m'a suggéré qu'une bonne partie du « *pourquoi* » trouvait ses racines dans les facteurs d'ordre socio-culturel qui structurent la place de la diversité dans ces deux contextes [Koopmans, 2010]. En Italie, l'immigration internationale représentait – et représente encore aujourd'hui – un phénomène qui s'est imposé soudainement au sein d'une société faiblement structurée par la culture politique nationale [Ambrosini, 2010 ; Caponio, 2006]. C'est le changement brusque de statut de pays d'émigration à pays de destination pour les flux migratoires internationaux qui a ébranlé la société italienne [Calavita, 2005 ; Dal Lago, 2004]. Alors que la France compose depuis longtemps avec les enjeux sociaux que l'altérité ethno-culturelle soulève dans le panorama républicain, en les appréhendant au moyen d'une culture nationale qui structure fortement le statut de la diversité [Brechon, Tcherna, 2009 ; Schnapper, 2008]. Ainsi, il m'a été possible de saisir les particularités des préjugés qui peuplent l'imaginaire des adolescents que j'ai interrogés. La problématique qui s'est progressivement développée s'est proposée de questionner dans quelle mesure le statut de l'immigration et la diversification culturelle que ce phénomène génère au sein de ces deux contextes, influencent les préjugés des jeunes envers les enjeux que l'immigration internationale soulève [Bergamaschi, 2011, 2013a, 2013b].

Ce premier pas me paraît s'inscrire aisément dans les priorités de l'interculturel. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, l'interculturel se préoccupe de comprendre et d'éliminer les facteurs socio-cognitifs – en l'occurrence des préjugés – qui peuvent entraver le bon déroulement des interactions positives entre groupes porteurs de diversités. Dans ce sens, s'intéresser aux manières d'appréhender les questions en lien avec l'immigration internationale de la part des jeunes et isoler les facteurs pouvant dresser des frontières intergroupes, me paraît un point de départ épistémologiquement fécond. C'est pour cette raison que, dans les deux chapitres suivants, je vais présenter les cadres théoriques et la méthodologie suivie pour l'opérationnalisation de ces questionnements.

2.1 Cadres théoriques : modèles pour les relations intergroupes

Le préjugé a été étudié principalement par la psychologie sociale dans le domaine des attitudes intergroupes. Une partie conséquente de cette littérature considère le préjugé comme une attitude, à savoir une réaction à un objet (stimulus) qui se génère au moyen de dynamiques psychologiques. Ces dernières peuvent se manifester sur un registre cognitif (images, idées), affectif (sentiments, émotions) et conatif (actions ou dispositions à agir) [Ajzen, 1988 ; Thomas, Alaphilippe, 1993]. Dans un premier temps, je me suis focalisé sur le registre cognitif. Plus précisément, je me suis interrogé quant au rôle que des facteurs d'ordre individuel, social et culturel pouvaient exercer sur les manières de réagir face aux questions posées par l'immigration internationale de la part d'une population d'adolescents en milieu scolaire.

Les sciences humaines et sociales se sont intéressées très tôt à l'étude de la condition de l'immigré dans la société du pays d'accueil [Simmel, 1908 ; Thomas, Znaniecki, 1918-1920 ; Park, Burgess, 1933]. Pour ce premier volet de mes recherches je me suis appuyé sur les théories développées à partir des années 1960, et qui se situent à mi-chemin entre la psychologie sociale et la sociologie. Il s'agit de la « théorie des conflits réels », de la « théorie de l'identité sociale » et de la « théorie du contact ».

La « théorie des conflits réels » est le résultat de plusieurs contributions à part égale entre la sociologie et la psychologie sociale [Blumer, 1958 ; Sherif, 1969, 1979 ; Le Vine, Campbell, 1972 ; Bobo, 1983, 1988 ; Scheepers et al., 2002, 2003]. Selon ce modèle, les réactions suscitées par la présence des groupes minoritaires sont dictées essentiellement par la volonté des membres de la société du pays d'accueil de protéger leur statut de groupe dominant qui revendique la priorité dans les domaines économiques et sociaux.

La « théorie de l'identité sociale » est la plus récente dans la littérature sur les attitudes intergroupes. Élaborée par Henri Tajfel, cette théorie part des fonctions sociales des stéréotypes pour aller aux fonctions individuelles [Tajfel et al., 1981, 1986]. Les stéréotypes servent à protéger l'identité sociale des individus, c'est-à-dire « l'image qu'un individu se fait de lui-même et qui dérive de sa conscience d'appartenir à un groupe social ainsi que de la valeur et de la signification émotionnelle associées à cette appartenance » [Tajfel, Turner, 1986, p. 16]. Ainsi, tout groupe social culturellement intégré aura la nécessité de véhiculer une image positive lui permettant d'accroître sa valeur par rapport aux groupes extérieurs.

Ces derniers feront l'objet de jugements négatifs en raison de leur culture et de leurs traditions qui sont supposées entrer en conflit avec le style de vie du groupe majoritaire. La menace est dans ce cas d'ordre identitaire ou symbolique [Stephan et al., 1996, 2005 ; Taguieff, 1987 ; Huntington, 1996].

En ce qui concerne la « théorie du contact », à ce stade de mon parcours de chercheur je n'ai pas adopté la formulation orthodoxe développée par Gordon W. Allport [1954]. Dans le cadre de cette étude sur le préjugé chez les jeunes, j'ai adopté une version restreinte de la théorie du contact qui a été proposée par Pettigrew [1997 ; Pettigrew, Tropp, 2008], afin de ne m'intéresser qu'aux contacts amicaux entre les groupes majoritaires et les groupes minoritaires ; une théorie que j'ai appelé par la suite « théorie des amitiés intergroupes » [Bergamaschi, Santagati, 2019]. Pour Pettigrew [1997], les contacts amicaux favorisent l'« empathie intergroupes », le « désir de mieux connaître (les groupes minoritaires, nda) » et la naissance d'une mentalité « déprovincialisée » [p. 181]. Dans le troisième chapitre, je consacrerai plus d'attention à la théorie du contact et à celle des amitiés intergroupes car leur rôle pour la pédagogie interculturelle est majeur.

Le choix des deux premières théories a été motivé par ma volonté de développer le projet de doctorat dans le cadre d'une comparaison entre des pays où l'immigration pose des questions distinctes, ce qui m'a permis de prendre en compte les différents stéréotypes d'ordre économique, social et identitaire dont sont victimes les immigrants. Ainsi, il m'a été possible de vérifier dans quelle mesure une population d'adolescents adhère aux stéréotypes et aux préjugés qui peuplent les imaginaires collectifs.

La troisième théorie relève plutôt des caractéristiques de la population enquêtée. En effet, pour les jeunes générations, les relations amicales occupent une place de première importance dans la construction de l'autonomie, des pratiques culturelles et de la structuration identitaire. Comme je l'ai déjà évoqué, les réflexions sur le thème des contacts intergroupes se sont développées plus tardivement dans mes travaux de recherche et je leur consacrerai une place spécifique dans le troisième chapitre.

2.2 Méthodologie : les variables indépendantes et dépendantes

L'étude s'appuie sur un échantillon de 1.198 lycéens, dont 587 Français et 611 Italiens ; l'âge moyen est de 17,2 ans¹³. Ils ont été sélectionnés dans les lycées de deux villes du nord-ouest de l'Italie (Turin et Gênes) et du sud-est de la France (Marseille et Nice). Il s'agit de deux contextes régionaux parmi les plus concernés par la présence de population immigrée ou issue de l'immigration tant en France qu'en Italie. Étant donné que mon intérêt portait sur les variables et non sur les cas, j'ai opté pour un échantillonnage non pas probabiliste, mais par choix raisonné [Martin, 2007]. L'objectif était d'interroger des jeunes ayant des origines sociales hétérogènes et étant en interaction quotidienne avec le phénomène migratoire. Dans chaque ville, j'ai donc tiré au sort un lycée général, un lycée technologique et un lycée professionnel ayant chacun un pourcentage d'élèves étrangers supérieur à la moyenne enregistrée au niveau des académies, ainsi qu'un lycée général, un lycée technologique et un lycée professionnel ayant chacun un pourcentage inférieur. Puis, avec l'accord des proviseurs de ces lycées, j'ai sélectionné une classe de seconde et une classe de terminale. Ainsi, 66 lycéens en moyenne ont été interrogés dans chaque établissement choisi, soit environ 300 lycéens par ville.

Ensuite, j'ai également décidé d'orienter l'étude sur les jeunes dits « majoritaires ». Sans entrer dans le débat complexe, et à mon avis sans issue, qui s'est développé à partir des premières études de Tribalat [1991] sur la notion d' « origine » [Le Bras, 1999 ; Blum, 1997], j'ai décidé de me concentrer sur une population dont la mémoire familiale ne leur permettait pas de se sentir impliqués dans les émotions et les vécus que toute expérience de migration internationale comporte. En outre, comme Lorcerie [2003] le soulignait, lorsqu'on parle du rapport entre la question ethnique ou migratoire et l'école, l'attention se dirige principalement sur les jeunes immigrés. A ce jour, la littérature nous apporte très peu de connaissances sur le rapport à la diversité ethnique de la part des jeunes « de statut *majoritaire* (« français ») » [p. 168]. Ainsi, conformément aux suggestions de la littérature sur les attitudes intergroupes, j'ai appliqué l'analyse des données sur la population dite nationale ou le groupe majoritaire et exclu tous les participants nés à l'étranger ou avec au

¹³ Le recueil des données a eu lieu au cours des mois de janvier et février 2010.

moins un parent né à l'étranger¹⁴ [Vermeij, Duijn, Baerveldt, 2009 ; Verkuyten, Thijs, 2013].

Du point de vue de la problématique de cette enquête, j'ai été amené à distinguer deux sortes de variables indépendantes : les « variables indépendantes contextuelles » et les « variables indépendantes individuelles ». Les variables indépendantes contextuelles sont déterminées par les caractéristiques du phénomène migratoire et des discours qu'il suscite dans chacun des deux contextes nationaux analysés. Les variables indépendantes individuelles représentent le type de formation reçue, le statut socio-économique, les représentations de l'avenir personnel, la densité des contacts amicaux avec les membres des groupes minoritaires, l'adhésion à la sphère du sacré, la socialisation politique, et les caractéristiques socio-démographiques.

Pour ce qui a trait aux variables dépendantes, à savoir la mesure des préjugés à l'égard du phénomène de l'immigration, j'ai rédigé un questionnaire *ad hoc* qui prend en compte non seulement des questions validées par la littérature scientifique¹⁵, mais aussi un certain nombre de questions formulées spécifiquement pour cette étude. Les indicateurs utilisés correspondent à trois macro-dimensions qui donnent origine à cinq dimensions de préjugés :

- **socio-économique**, qui interroge les sentiments de menace que l'immigration peut représenter sur un plan économique et social aussi bien au niveau de la relation immigration / société en général (*dimension sociotropique* : p. ex. : La présence d'immigrés est généralement une bonne chose pour l'économie [*italienne / française*] ; Les immigrés volent le travail des [*Italiens / Français*] – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord) qu'au niveau des impacts de ce phénomène sur la perception de l'avenir personnel (*dimension égotropique* : A ton avis, l'immigration et ses effets sur la société peuvent-ils être un obstacle à la réalisation de tes projets d'avenir ? – 1 aucune influence vs 10 c'est un obstacle) ;
- **sécuritaire**, qui concerne la relation immigration-criminalité (En général, l'immigration a-t-elle contribué à augmenter le taux de délinquance en [*France – Italie*] – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord) ;

¹⁴ L'échantillon original non épuré compte 1 506 effectifs.

¹⁵ European Values Study 2006, European Social Survey – round 2 (2002), International Social Survey Programme 2003.

- *identitaire*, qui étudie l'influence que l'immigration peut exercer sur la culture nationale de la société d'accueil (*menace identitaire* : p. ex. : Les immigrés enrichissent la culture [*italienne / française*] ; Les écoles devraient consacrer plus de temps à l'enseignement de l'histoire et de la culture des immigrés – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord) et la disposition à accorder le statut de citoyen aux membres des groupes minoritaires (*octroi de la nationalité* : Et au final, est-il juste selon toi qu'un étranger qui vit en [*France / Italie*] puisse devenir [*Français / Italien*] ? - 1 oui vs 2 non)

2.3 Résultats

L'objectif étant de vérifier quelles étaient les variables qui expliquent davantage les variations des préjugés, les résultats sont présentés à partir de modèles de régression. L'élaboration des modèles de régression a suivi la même logique pour les cinq dimensions de préjugés que nous avons examinées. Les effets d'un ensemble de variables égales ont été testés pour ces cinq dimensions de préjugé, dans l'ordre : le pays de résidence, le type de formation (filiale lycéenne), le genre, le statut socio-économique, l'appartenance politique, le contact amical intergroupes, l'intégration religieuse, le niveau de confiance interpersonnelle, les perceptions des effets de la crise économique sur l'avenir personnel. Cette procédure vise donc à repérer le modèle causal le plus explicatif possible à partir des variables disponibles [Boudon, 2002]. Le tableau suivant présente les résultats des quatre régressions linéaires (tableau. 1).

Tableau. 1 - Modèles de régression linéaire multiple pour les quatre dimensions de menace

<i>Variables</i>	<i>Dimension socio-économique (sociotropique)</i>		<i>Dimension socio-économique (égotropique)</i>		<i>Dimension sécuritaire</i>		<i>Dimension identitaire (identité culturelle)</i>	
	<i>N = 1 109</i>		<i>N = 1 097</i>		<i>N = 1 021</i>		<i>N = 1 121</i>	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
Constante	6 671***	,327	2 072***	,387	2 045***	,131	7 177***	,367
Genre	-,010	,169	,282	,178	-,223**	,059	-,462**	,169
Échelle gauche-droite	,249***	,053	,363***	,034	,119***	,011	,383***	,032
Pratique religieuse	-,117***	,114	-,036	,115	,197**	,038	-,281*	,110
Amitiés intergroupes	-,228***	,109	-,327**	,110	-,194***	,037	-,825***	,105
Perception des effets de la crise sur l'avenir professionnel	,105**	,107	,156***	,097	,046	,033	,024	,108
Confiance interpersonnelle	,084**	,224	,075**	,203	,045*	,069	,093**	,231
Statut socio-économique	-,064*	,127	-,213	,112	-,046	,038	-,303**	,106
Lycée	-,198***	,111	-,522***	,130	-,105*	,044	-,513***	,124
Pays	-,275**	,145	-,235***	,255	-,108**	,113	1 104***	,243
▲ R²								
	Adj R²	SE	Adj R²	SE	Adj R²	SE	Adj R²	SE
	,415	,2244	,323	2 219	,261	,7241	,377	2 095

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Pour ce qui est des effets du genre, les garçons ont des attitudes plus hostiles que les filles lorsque l'immigration est associée aux questions sécuritaires et à la tradition culturelle

nationale. En ce qui concerne l'appartenance politique, plus les jeunes se situent à droite de l'échiquier politique, plus les manifestations d'intolérance s'intensifient. Les effets de l'intégration religieuse apparaissent au niveau à la fois de la dimension socio-économique de type sociétal et des questions sécuritaires et identitaires : les attitudes de fermeture s'atténuent plus chez les jeunes pratiquants que chez les jeunes non pratiquants. Quant aux effets des relations amicales intergroupes, les jeunes insérés dans un réseau amical ethniquement hétérogène considèrent que les immigrés ne représentent pas une menace réelle. Pour ce qui est de l'avenir professionnel, les préjugés liés aux deux menaces d'ordre socio-économique augmentent pour les jeunes qui craignent que la conjoncture économique actuelle puisse avoir des impacts négatifs sur leur propre carrière personnelle. En ce qui concerne la confiance interpersonnelle, les jeunes peu enclins à faire confiance aux autres ont plus de préjugés, et ce quelle que soit la dimension de préjugé considérée. Les effets du statut socio-économique sont limités à la dimension socio-économique (sociotropique) et identitaire (identité culturelle) : les jeunes des classes sociales aisées redoutent moins que les jeunes des classes sociales plus modestes l'impact de l'immigration aussi bien sur le plan des avantages économiques et sociaux que sur le plan culturel. Pour ce qui a trait à la filière lycéenne, le niveau de conflictualité est plus élevé chez les jeunes scolarisés dans un lycée professionnel ou technologique que chez leurs camarades scolarisés dans un lycée d'enseignement général. Enfin, dans tous les quatre modèles linéaires, l'insertion de la variable « pays » accroît de manière significative la prédictivité statistique et dégage des résultats significatifs. Plus précisément, le groupe d'adolescents italiens a une probabilité plus élevée d'accuser l'immigration de mettre en danger les avantages économiques et sociaux du groupe majoritaire, de porter atteinte à la réalisation de leur projet d'avenir personnel et d'augmenter la criminalité, alors que le groupe des adolescents français, quant à lui, redoute plus les effets sur l'identité et la culture nationales.

La cinquième dimension de préjugé a été étudiée au moyen d'un modèle de régression logistique. La probabilité d'être d'accord sur le fait qu'un étranger puisse devenir français / italien augmente pour les jeunes qui sont scolarisés dans un lycée d'enseignement général, qui se positionnent au centre gauche de l'échiquier politique, qui ont des amis membres d'un groupe minoritaire et, enfin, qui font confiance aux autres. L'insertion de la variable « pays » augmente la prédictibilité du modèle et indique que ce sont les lycéens français qui ont le moins de probabilité à accorder la nationalité aux étrangers (tab. 2). Le statut socio-

économique de la famille, la pratique religieuse, le genre et la perception de la crise sur l'avenir professionnel n'enregistrent pas d'effets significatifs.

Tab. 2 — Résultats du modèle de régression logistique pour la deuxième dimension de menace identitaire

	Dimension identitaire (disponibilité à accorder la nationalité) N 1 121			
	B	E.S	Wald	RC**
<i>Constante</i>	0,281	0,439	0,411	1 325
Genre	-,028	0,202	0,019	0,973
Échelle gauche-droite	-,941***	0,143	43 424	0,390
Pratique religieuse	,229	0,138	2 738	1 257
Contacts	,718***	0,129	30 941	2 051
Confiance interpersonnelle	,970**	0,347	6 295	2 387
Perception des effets de la crise sur le futur professionnel	,206	0,109	3 002	1 125
Statut socio-économique	,246	0,129	3 632	1 278
Lycée	-569***	0,147	14 920	1 766
Pays ▲R ² **	-,777**	0,292	7 058	0,460

*** $p < 0,001$, ** $p < 0,01$

2.4 Discussion

Les résultats que je viens de présenter montrent la réactivité des préjugés tantôt aux variables d'ordre individuel, tantôt aux variables d'ordre contextuel. Tout d'abord, les effets du genre se manifestent sur les plans sécuritaires et identitaires, les garçons étant plus enclins à préférer une menace que les filles. Du point de vue de l'analyse sociologique, c'est un résultat qui découle très probablement d'une différence de socialisation entre les garçons et les filles qui, durant l'adolescence, exerce des effets très performants [Piccone, Saraceno, 1996 ; Ceobanu, Escandell, 2010 ; Galland, 2009, 2008 ; Verkuyten, Masson, 1996]. Par exemple, dans la littérature sur la violence juvénile en milieu scolaire il ressort, tant pour la situation italienne que pour la situation française, que les garçons ont une probabilité plus

élevée d'être impliqués dans des conflits avec des camarades notamment dans des écoles à haute mixité [Colombo, Santagati, 2017 ; Debarbieux, Blaya, 2001].

L'orientation politique des jeunes est une variable qui a un impact important sur les préjugés. Les jeunes qui ont une sensibilité de centre droit ont une attitude plus fermée à l'égard de l'immigration, ce qui n'est d'ailleurs pas surprenant. Ce qui est digne d'être noté, c'est qu'il s'agit de l'expression d'une population jeune ayant une faible expérience de participation politique.

Les effets de l'intégration religieuse ne sont pas négligeables. Plus les jeunes sont pratiquants, moins on observe des problèmes de conflictualité sur les registres socio-économique (sociotropique), sécuritaire et d'identité culturelle. Ce sont des résultats qui s'écartent de certaines études faites sur ce sujet, comme celle de Scheepers et al. [2003] qui a trouvé que la pratique religieuse est inversement proportionnelle à l'intensité du préjugé. Valasik [2010], en analysant l'échantillon français de l'enquête *Welfare and Values in Europe*, parvient à la conclusion que les effets de la religion sur les questions en lien avec le multiculturalisme sont multidimensionnels. Selon le thème de la discussion, la religion « paraît à la fois un facteur de solidarité ou de discrimination, de tolérance ou d'intolérance, d'intégration ou de xénophobie » [p. 199].

Conformément à la littérature sur les contacts inter-groupes [Turner, Cameron, 2016 ; Pettigrew, Tropp, 2008], plus les jeunes français et italiens que nous avons interrogés sont insérés dans des réseaux amicaux ethniquement hétérogènes et moins il y a de préjugés envers l'immigration.

Quant aux attitudes des jeunes concernant leur avenir, ceux qui craignent les effets de la crise sur leur avenir professionnel expriment des niveaux de préjugés plus élevés lorsque l'immigration est présentée comme un phénomène susceptible d'entraver leurs projets personnels. Face à un environnement décevant et qui offre peu de soutien et d'aide, il faut déployer toutes ses forces pour réaliser ses projets et se méfier des autres.

Le fait que le statut socio-économique des adolescents exerce une influence relativement importante sur les réponses données aux questions posées par l'immigration suggère que sur cet aspect aussi, malgré le jeune âge, leur position dans la stratification sociale est bien conscientisée et joue le rôle de facteur à ne pas négliger. Conformément à la théorie des conflits réels, l'intensité du préjugé est inversement proportionnelle au degré

de proximité sociale avec le phénomène migratoire. Plus celui-ci est proche, du point de vue du partage d'une condition sociale similaire, plus l'hostilité et la volonté de protéger ses prérogatives de groupe majoritaire sont prononcées.

Parmi les facteurs qui façonnent les préjugés des adolescents français et italiens figure la formation scolaire. Au fur et à mesure que l'on passe des lycées professionnels aux lycées technologiques, puis aux lycées d'enseignement général, l'hostilité intergroupe diminue. Dans les filières générales, les élèves reçoivent un enseignement plus large par rapport aux autres parcours, qui facilite une meilleure lecture et une meilleure compréhension des faits sociaux. Les lycées généraux favorisent le développement d'un esprit critique, alors que les lycées professionnels et technologiques privilégient une formation plus pragmatique et orientée vers l'acquisition d'un savoir-faire pratique [Bergamaschi, Blaya, Cartaut, 2016 ; Hello, Scheepers, Slegers, 2006 ; Weldon, 2006]. L'étendue de ce résultat me paraît notable. D'une part, nous sommes mis en présence de cultures différentes propres aux parcours scolaires, qui se reflètent dans les attitudes des jeunes interrogés. D'autre part, ces résultats nous confrontent à l'importance de la discussion et du raisonnement en milieu scolaire. J'y reviendrai dans le quatrième chapitre lorsque je traiterai la philosophie de l'éducation interculturelle.

Enfin, les effets du contexte national des jeunes sont présents. Pour les jeunes de la Péninsule, il s'agit premièrement de délimiter les avantages économiques et sociaux, comme la priorité des Italiens sur le marché de l'emploi et dans la distribution des aides sociales. L'immigration est alors montrée du doigt en tant que mal majeur pour la société italienne, aussi bien pour les questions socio-économiques que pour les questions sécuritaires. Malgré ce registre conflictuel d'ordre matériel, la plus grande ouverture des jeunes italiens à octroyer la nationalité aux étrangers peut, dans un premier temps, interpeller. Les explications que j'avais mobilisées pour comprendre cet apparent paradoxe sont de deux ordres. D'une part, la faible emprise de la dimension nationale en Italie peut générer une plus grande souplesse lorsqu'il s'agit de réfléchir à l'inclusion dans la nation. D'autre part, les effets du discours du front *pro-immigrés* piloté essentiellement par le milieu associatif catholique ne sont pas à négliger. Dans ce sens, malgré le fait que la volonté à protéger les prérogatives sociales et économiques soit explicite, elle cohabite avec un sentiment de bienveillance propre au discours de l'Eglise et qui pourrait se résumer par le concept « que malgré tout il faut les accueillir » [Garelli, 2006]. A ces deux

considérations au sujet de l'octroi plus « facile » de la nationalité, on peut en rajouter une dernière qu'il me semble envisageable de relier aux deux premières. Elle a trait au discours sur l'interculturel qui s'est développé dans la Péninsule à partir du début des années 2000. Bien qu'il ne soit pas possible de parler de véritable modèle interculturel [Santagati, 2016], il est plausible que dans un contexte caractérisé par une identité nationale faible et une vision étatique unitaire fragile [Galli della Loggia, 2010], l'accent mis sur le dialogue interculturel, qui a été largement diffusé par le « front pro-immigrés » et qui, par ailleurs, ressort également des politiques éducatives italiennes depuis presque deux décennies [Bergamaschi, Santagati, 2019], ait favorisé des attitudes moins conflictuelles sur les questions identitaires chez les jeunes.

Pour les jeunes français, ce n'est pas sur le plan socio-économique que les tensions entre majoritaires et minoritaires se développent, mais sur le plan socioculturel et identitaire. C'est sur ces deux derniers points que les jeunes Français adoptent des attitudes plus fermées, car l'immigration est alors perçue comme un phénomène qui peut avoir des effets nuisibles sur la culture nationale. Concernant la réticence à accorder la nationalité, la position française semble être contradictoire avec le fait que la France est traditionnellement un pays d'accueil, d'autant plus que depuis quelques années la diversité fait l'objet d'une stratégie politique de valorisation. Toutefois, la question est complexe. Streiff-Fénart [2009] nous rappelle que seules les personnes appartenant à l'élite sont bien acceptées dans le panorama français, ce qui permet de vanter l'assimilation républicaine. Lorsqu'il s'agit de personnes n'appartenant pas à l'élite — la majorité des générations issues de l'immigration ainsi que les flux actuels — la rhétorique de la diversité s'estompe au profit de la préservation de la culture nationale. La défense des traits fondateurs de l'identité nationale est donc au centre des attitudes des jeunes Français, qui sont soucieux de protéger les frontières de leur identité. On est alors confronté à un « sentiment de menace qui pèse sur l'identité collective, définie en termes de nation, de religion ou de communauté » [Wieviorka, 1998, p. 60], contre lequel il faut se donner les moyens de lutter. Cette menace ressentie sur le plan identitaire semble expliquer pourquoi, malgré l'enracinement du phénomène de l'immigration, la nationalité n'est pas accordée de façon automatique, mais est soumise à des critères bien précis. L'immigré alors n'est plus perçu comme un concurrent illégitime qui vise à accaparer les prérogatives de statut propres au groupe majoritaire [Elias, Scotson, 1965], mais plutôt comme une personne dont la présence pose

des problèmes complexes. Les craintes, alors, ne se concentrent plus sur le présent, sur la défense d'un territoire, mais plutôt sur le devenir de la société. Ce n'est pas tant « la situation présente qui paraît poser problème que l'anticipation d'une dégradation de la situation dans le futur », comme les « craintes associées à la disparition de l'identité et de la culture nationale » [Roux, 2009, pp. 312-313]. Les réserves des jeunes Français en ce qui concerne l'octroi de la nationalité résultent d'une tradition nationale solide, pour laquelle un lycéen peut entendre des éloges quotidiennement.

2.5 Perspectives conclusives et prolongements

L'interculturel prévoit de travailler dans un premier temps sur les préjugés et c'est le premier pas que j'ai décidé de faire. C'est un choix qui, aux yeux d'un sociologue orthodoxe qui travaille dans le domaine de l'immigration et des questions éducatives, peut quand même interroger quelque peu. Normalement, cette sociologie est habituée à travailler sur de grandes questions telles que les discriminations, le racisme, les inégalités, les ségrégations et les exclusions, autrement dit sur les logiques sociopolitiques de domination et d'exclusion des groupes minoritaires que la société majoritaire met en œuvre par le biais de ses institutions. Le mérite de ces travaux, comme la contribution de Lorcerie [2021] le souligne, est de comprendre « les dynamiques macrosociologiques d'un phénomène complexe à saisir – et source première des inégalités sociales – tel que la discrimination systémique » [p. 19].

Le préjugé, quant à lui, est une attitude et par conséquent relève des positionnements et des mobiles du sujet. Un sujet qui, pour un courant de la sociologie, principalement d'inspiration marxiste dont l'attention est orientée vers les contradictions dans la reproduction des structures sociales, est simplement une sorte de « hamster » qui tourne en rond dans sa « cage »¹⁶ et fait des opportunités offertes par cette dernière sa source exclusive pour la connaissance du monde social. Dans ce cas, il vaut mieux se consacrer directement à l'analyse de la cage, car elle pourra (peut-être) m'aider à comprendre pourquoi le sujet agit et pense de telle manière. Cette approche a inspiré le *mainstream* de la sociologie qui

¹⁶ Pour moi une métaphore de l'environnement social.

s'est consacrée à l'étude des processus d'in-ex-clusion des populations immigrées dans les sociétés dites majoritaires. Une sociologie qui, par ses racines épistémologiques, part du principe marxien que le social est construit par la complexe interaction des instances dominantes économiques et politiques [Bonilla-Silva, 2021, 1997]. Comme nous l'avons vu, cela a également été le berceau théorique qui, par exemple, a inspiré les travaux sur le multiculturalisme où les questions de l'inclusion ou de l'exclusion sont le précipité des logiques structurelles qui façonnent les relations entre majoritaires et minoritaires. Il n'est pas surprenant que dans ce cadre le sujet – avec ses préjugés – avait peu ou prou une maigre importance.

Compte tenu de ce cadre, ma démarche a été de positionner le préjugé au sein d'une sociologie qui accorde une attention première aux interactions entre les individus, les groupes et l'environnement social. Cela s'inscrit dans les orientations de fond de l'interculturel, un paradigme qui s'est développé d'abord au sein de la psychologie et la science politique et qui, à ce jour, est à la recherche d'une sociologie qui utilise l'analyse critique du social comme outil d'intervention dans ce dernier.

Je pars du principe que les structures à elles seules ne peuvent pas intervenir dans le social et, pour que cela se fasse, elles ont besoin de l'action du sujet. Je pense alors qu'il est tout à fait possible de partir du sujet afin de comprendre les logiques plus complexes, pour essayer de saisir quelle est sa marge de manœuvre au sein des espaces d'action dont il dispose, voire sa capacité d'intervention sur ces derniers. Pour le moins, elle me semble une démarche relativement originale.

Les travaux que j'ai menés dans le cadre du « *pourquoi* » m'ont permis de connaître les raisons à l'origine des réactions d'hostilité que des adolescents expriment envers la « société d'immigration ». Les préjugés que j'ai isolés ont été nourris par des facteurs individuels et contextuels. Les premiers expliquent le type d'arguments qui sont mis en avant pour défendre l'ensemble des prérogatives que les jeunes s'attribuent. Celles-ci peuvent être d'ordre matériel ou symbolique. Les seconds m'ont permis de repérer pourquoi, pour certains, ce sont les registres matériels ou les registres symboliques qui prédominent. Les attitudes des deux populations de jeunes impliquées dans cette étude sont à l'affût de principales instances génératives des représentations de l'immigration et de la diversité qui sont à l'œuvre dans leurs contextes nationaux respectifs.

Les préjugés que j'ai étudiés font état de jeunes déjà bien conscients des opportunités socio-cognitives offertes par leur positionnement social. Ils sont également bien conscients de la place que l'immigration occupe dans leurs sociétés ainsi que des enjeux majeurs qu'elle suscite. Sont-ils alors de simples « hamsters » qui se limitent à tourner en rond dans le seul contexte d'action qui leur est proposé ? Je réponds à cette question par la négative, car si les grands discours et débats publics au sujet de l'immigration sont des déterminants forts de leurs attitudes intergroupes, nous avons également vu qu'ils se déclinent différemment selon les influences exercées par des facteurs d'ordre plus individuel. Les jeunes qui ont participé à cette première étude, peuvent être définis comme des « sujets sociaux socialement situés » [Bourdieu, 1982]. Je prends à titre d'exemple l'influence de l'orientation politique, qui s'inscrit dans les grandes tendances repérées sur des populations d'adultes. En effet, malgré leur jeune âge, les préjugés qui ressortent baignent dans les arguments typiques du débat électoral qui caractérise leur pays. En outre, ils s'inscrivent dans une vision plus générale des dynamiques socioculturelles où, par exemple, les attitudes hostiles vont de pair avec une représentation conservatrice à l'égard de l'émancipation de la femme ou de la morale sexuelle. Je peux exprimer une considération similaire au sujet de l'influence exercée par l'appartenance religieuse chrétienne-catholique. Les jeunes enquêtés qui se déclarent participants, semblent ne pas vouloir contredire la philosophie universaliste et œcuménique qui trouve ses racines dans la vision monogéniste de l'humanité typique de grandes religions monothéistes telles que le christianisme – abstraction faite si ses discours se limitent au registre de l'accueil et n'interviennent pas sur la question de la qualité de la participation sociale.

Enfin, cela a été pour moi un défi d'interroger des jeunes sur des questions et des enjeux que l'on retrouve normalement dans les discussions d'adultes : des discussions qui peuvent se manifester dans le quotidien de la classe et qui, problemement, demandent des réajustements significatifs au niveau des pratiques des enseignants ; des discussions qui, comme l'interculturel le souligne, devraient prendre la forme de dialogues permettant de construire des ponts à partir des similarités entre les individus et les groupes en question. Le fait de connaître le type de terreau qui nourrit des propos hostiles et intolérants me semble un premier pas incontournable afin de mettre en place des interventions adéquates, ou plus modestement pour aider la conception de discussions et de dialogues générateurs de lien social.

Valorisation scientifique - premier questionnement

Articles dans des revues à comité de lecture

Bergamaschi, A. (2013). Adolescents and prejudice: A comparative study of the attitudes of two European adolescent populations regarding the issues that are raised by increasing cultural and religious pluralism. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 302-313.

Bergamaschi, A. (2013). Deux préjugés au miroir. Adolescents et questions d'immigration au sein de l'espace européen. *SociologieS*, Revue de l'Association Internationale des Sociologues de Langue Française : <http://sociologies.revues.org/4330>

Bergamaschi, A. (2013). Il mio amico é diverso. Giovani europei in uno scenario interculturale, *Autonomie Locali e Servizi Sociali*, Il MULINO, 36(2), 265-278.

Bergamaschi, A. (2013). Lycéens italiens et français face à la diversité. Des éléments d'analyse comparée. *Cahiers de l'Urmis* – Dossier : Articuler différentes échelles. Relations micro-sociales au sein de systèmes mondialisés : <http://urmis.revues.org/1164> (comité de lecture constitué ad hoc)

Bergamaschi, A. (2013). Ne touche pas à mon pote. Considérations sur le rôle des amitiés intergroupes dans les attitudes des jeunes Français et Italiens envers les questions posées par l'immigration. *VEI Diversité*, 173(3) (revue classée « interface » par l'HCERES).

Bergamaschi, A. (2011). Les jeunes et la diversité. Préjugés et stéréotypes chez de jeunes lycéens en France et en Italie. *Diversité Urbaine*, 10(2), 29-48.

Bergamaschi, A. (2012). La morfologia del pregiudizio: il fenomeno migratorio agli occhi degli adolescenti italiani e francesi, *Mondi Migranti*, n. 3, p. 163-186.

Bergamaschi, A. (2011). Attitudes et représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 49(2), 93-122.

Bergamaschi, A. (2010). Teenagers and the phenomenon of immigration. A new comparative approach to understand the effects of the context and of the national ideology on the social representation of the immigrant. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3, 148-184.

Bergamaschi, A. (2010). La représentation sociale de l'immigré chez les adolescents Italiens et Français. Effets de contexte et d'attitude nationale. *Migrations et Société*, 22(122-123), 49-73.

Ouvrages

Bergamaschi, A. 2013. *Jeunes français et italiens face à l'immigration. Deux facettes d'un même préjugé*. Paris : L'Harmattan – collection Logiques Sociales, 207 p.

Comptes rendu sur : *Migrations Sociétés*, 2014(151) (HCERES), *Italian Journal of Sociology of Education*, 2014(2) (HCERES).

Chapitres d'ouvrage

Bergamaschi, A. (2014). *Il Pregiudizio giovane. Meccanismi di criminalizzazione dell'immigrazione da parte di adolescenti italiani e francesi*, in Alietti A., Padovan D., *Antisemitismo, Islamofobia e razzismo nella società italiana: rappresentazioni, immaginari e pratiche*, p. 168-186. Milano : Franco Angeli.

Bergamaschi, A. 2012. « Understanding the attitudes toward outgroups in a city level frame of analysis. A theoretical approach », Forum of International and European Research on Immigration (dir.), *Concordia Discors, Understanding Conflict and Integration Outcomes of Inter-Group Relations and Integration Policies in selected Neighbourhoods of Five European Cities*, p. 23-56.

Bergamaschi, A., Gastaut, Y. 2011. « Immigrazione e politiche migratorie in Francia », in Caritas/Migrantes, *Dossier Statistico Immigrazione 2011. XI Rapporto*, IDOS, éd. Nuova Anterem, Roma, p. 41-50.

Communications scientifiques

Juillet 2014 « Il pregiudizio giovane. Meccanismi di criminalizzazione dell'immigrazione da parte di adolescenti français e italiani », Colloque : *Dalla crisi al cambiamento: giovani sociologi a confronto*, (Università di Siena, Associazione Italiana di Sociologia), Siena 4-5 Juillet 2014.

Avril 2013 « Facteurs temporels et socioculturels dans le façonnage des représentations de l'immigré ». Colloque : *Migrations internationales et temporalités en Méditerranée (XIXe-XXIe siècle)*, organisé par l'Université d'Aix-Marseille et l'Institut de Recherche sur le Monde Musulman, Marseille, 10-12 Avril 2013 [communication acceptée mais non effectuée pour des raisons personnelles survenues au dernier moment].

Juin 2012 « À chacun son préjugé : adolescents français et italiens face à la diversité ». Colloque : *Jeunes et Sociétés en Europe et autour de la méditerranée. Itinéraires et identités dans un contexte d'internationalisation* organisé par l'INJEP et l'Universitat Autònoma de Barcelona (GRET), Barcelona 7-9 Juin 2012

Mars 2012 « Religiousness as a Mediator in Representations of Diversity. Elements of a Comparative Study Between Italian and French Teenagers ». Colloque : *Religion and (In) Equalities*. Organisé par Chester University – Departement of Religious Studies (SOCREL), Chester 28-30 Mars 2012

Décembre 2011 « Le préjugé sur les immigrés : une construction sociale ». Journées Scientifiques : *Les discriminations dites ethniques et raciales. Confronter terrains et analyse*, organisées par l'URMIS de l'Université Nice Sophia Antipolis en collaboration avec l'IREMAM de l'Université Aix-Marseille, 7-8 Décembre 2011.

Avril 2011 « Concordia Discors. Understanding conflict and integration in European neighbourhoods », en collaboration avec Ponzo I. Colloque : *Generation Tolerance and social Cohesion: Comparative Perspective on Interethnic Coexistence in the City*, organisé par le réseau européen GEITONIES, Lisbonne 28-29 Avril .

Avril 2011 « L'école et la culture nationale face aux enjeux de la diversité ». Colloque : *Que nous apprend l'analyse du milieu scolaire sur la citoyenneté et le vivre-ensemble ?* organisé par l'Association Francophone de Science politique, Bruxelles 20-21-22 avril

Mars 2011 « Il pregiudizio giovane. Meccanismi di criminalizzazione dell'immigrazione da parte di adolescenti italiani e francesi ». Colloque : *Razzismo, pregiudizio etnico e xenofobia in Italia: prospettive teoriche e di ricerca empirica*, organisé par l'Associazione Italiana di Sociologia et la Facoltà di Psicologia de l'Università di Torino, Turin 11-12 mars

Octobre 2010 « L'interculturalité dans l'espace européen. Stéréotypes et interactions interculturelles chez deux populations adolescentes ». Colloque : *Signes Particuliers Diversité culturelle par l'étude de la langue et de la communication*, organisé par l'Université Vasile Alecsandri, Bacau 8-9 octobre.

Septembre 2010 « Le préjugé dans le système des migrations internationales. Une comparaison des points de vue des (jeunes) majoritaires ». Journées d'Études : *Articuler différentes échelles : relations micro-sociales au sein de systèmes mondialisés*, organisées par de l'URMIS Nice-Paris, Paris 23-24 septembre

Septembre 2009 « Images of Foreigner. Adolescent's attitudes and socializations of diversity ». Colloque : *European Society or European Societies?* organisé par l'European Sociological Association, Lisbonne 3-4-5 septembre

Séminaires sur invitation

Février 2014 « *Jeunes Français et Italiens face à l'immigration. Deux facettes d'un même préjugé* ». Rencontre-débat organisée par : Approches Cultures et Territoires, Région PACA, Centre Régional de la Documentation Pédagogique, Marseille, 7 Février 2014.

Janvier 2014 « *Metodologia di indagine per gli studi sulle relazioni interetniche* », séminaire du Laboratoire « Economia, Società, Politica », Université de Urbino, Urbino (Italie), 18 Janvier 2014.

Janvier 2013 « Les figures de l'altérité », intervention dans le cadre de la journée d'études *Des différences (im)pertinentes ? L'École à l'heure de la complexité* organisée par le Centre National de la Documentation Pédagogique et l'Académie d'Aix-Marseille, Marseille 31 Janvier 2013.

Octobre 2012 « L'École à l'épreuve de la diversité culturelle », intervention dans le cadre de la rencontre publique : *La Dynamique Régionale d'Intégration des Immigrés en Paca dans le cadre du Programme Régional d'Intégration des Populations Immigrées (PRIPI)*, organisée par la Direction Régionale de la Jeunesse, du Sport et de la Cohésion Sociale / Préfecture de la Région PACA, Marseille 8 Octobre 2012.

Décembre 2011 « Le préjugé sur les immigrés : une construction sociale », communication lors de la journée scientifique *Les discriminations dites « ethniques et raciales »*. *Confronter terrains et analyses*, organisée par l'Urmis (Université de Nice) et l'Iremam (Aix-Marseille), Nice 7-8 Décembre 2012.

Février 2011 « I giovani sono razzisti? Un'indagine nella popolazione liceale in Italia e Francia ». Formation en deux séances pour les enseignants au sein du cycle de séminaires annuel organisé par le Centro Studi Medi de Gênes, en collaboration avec l'Ufficio Scolastico Regionale Liguria, Gênes 18 février 2011.

Avril 2011 « La diffusione della xenofobia in ambito scolastico : indicatori e strategie di prevenzione ». Formation en deux séances auprès des enseignants organisée par l'Ufficio Scolastico Regionale Piemonte, Turin 13 avril 2011.

Chapitre 3

Deuxième questionnement :

Comment les préjugés et les interactions interagissent-ils ?

Etudes 2 et 3

1. Les relations entre préjugés et interactions ?

Une fois après avoir présenté les formes que les préjugés peuvent assumer ainsi que leurs raisons, il est important de tourner l'attention sur un autre registre étroitement lié au préjugé. Comme je l'ai montré, avant de me focaliser sur ce dernier, je me suis penché sur son statut épistémique ; c'est-à-dire que je me suis demandé ce que c'est un préjugé. Celui-ci est une attitude et, comme toute attitude, elle est constituée d'idées, opinions, émotions et, enfin, de disponibilités à agir. Après avoir travaillé sur les idées et les opinions, et avoir souligné leur enracinement dans des facteurs socio-culturels, il m'a semblé utile et cohérent de passer au registre suivant. J'ai alors souhaité savoir « comment » les préjugés se manifestent au niveau des interactions entre les élèves et quelles sont leurs conséquences éventuelles sur les jeunes qui en sont les cibles implicites. De la même manière, je me suis également demandé quelles relations subsistent entre les préjugés et les interactions.

Au début de mes activités de recherche, le fait que ces préjugés se manifestaient dans un espace – l'école – où la diversité des cultures et des origines était un de ses éléments constitutifs m'a profondément interpellé. Autrement dit les élèves qui montraient du doigt l'immigration comme un des maux majeurs de notre société partageaient la classe, voir le banc, avec des camarades issus d'autres contextes culturels – ou bien manifestant des appartenances identitaires bien plus complexes. Comment sont perçus les seconds par les premiers ? Quels types de relations subsistent entre eux ? Le préjugé peut-il cohabiter avec des interactions durables ? Et enfin, ces dernières peuvent-elles influencer celui-ci ?

2. L'interaction intergroupe dans le paradigme interculturel

L'interaction ou le contact à caractère intergroupe est un volet central dans le paradigme interculturel. L'interculturel étudie les interactions entre les individus et les groupes pour comprendre dans quelle mesure elles peuvent être un berceau de nouvelles valeurs, culture et identité. Le multiculturalisme quant à lui oriente davantage son attention sur la connaissance, la valorisation et la reconnaissance des différences culturelles. Comme plusieurs auteurs l'affirment, le *mainstream* multiculturaliste qui a occupé la scène pendant plusieurs décennies a eu l'effet de négliger le rôle du contact et de l'interaction pour la construction du lien social dans des contextes marqués par la *super diversity*. Ses efforts se focalisaient principalement sur les registres politique et institutionnel afin de préserver les identités des groupes minoritaires [Zapata-Barrero, 2016, 2017 ; Werkuyten & Thijs, 2013 ; Portera, 2008]. Par contre, comme Zapata-Barrero le souligne, dans le but de questionner la possibilité de changer de disque et passer du « vivre avec la diversité » au « vivre dans la diversité » :

« the interaction among people from different diversity attributions matters, and that this has been overlooked by the multicultural citizenship paradigm, which has mainly concentrated on ensuring the cultural rights of diverse groups. » [Zapata-Barrero, 2016, p. 54]

Plus précisément, dans le cadre du paradigme interculturel le but de l'interaction intergroupe est de permettre de générer des dialogues porteurs de lien et solidarité sociale. Dans ce sens, les suggestions que l'on retrouve dans le *White Paper on Intercultural Dialogue* [2008] sont très explicites et pointent, par exemple, des aspects liés à l'organisation de l'espace urbain. Il faut dire que les buts ne sont pas vraiment novateurs, car au final il s'agit de générer de la mixité et éviter la ségrégation :

« It is essential to engender spaces for dialogue that are open to all. Successful intercultural governance, at any level, is largely a matter of cultivating such spaces: physical spaces like streets, markets and shops, houses, kindergartens, schools and universities, cultural and social centers, youth clubs, churches, synagogues and mosques, company meeting rooms and workplaces, museums, libraries and other leisure facilities, or virtual spaces like the media. Town planning is an obvious

example: urban space can be organised in a "single-minded" fashion or more "open-minded" ways. The former includes the conventional suburb, housing estate, industrial zone, car park or ring road. The latter embrace the busy square, the park, the lively street, the pavement café or the market. If single-minded areas favour an atomised existence, open-minded places can bring diverse sections of society together and breed a sense of tolerance. It is critically important that migrant populations do not find themselves, as so often, concentrated on soulless and stigmatised housing estates, excluded and alienated from city life. » [p. 32]

Cela dit, si l'interaction compte et si on veut aller au-delà des préconisations institutionnelles qui, à maints égards, se limitent à ressasser des principes de non-ségrégation, il est important de se pencher sur ses formes, car il y a plusieurs modalités d'entrée en contact avec la diversité. Et ces différentes formes de contact peuvent aboutir à des scénarios également différents.

D'une part, nous avons le contact que l'on peut qualifier d'anonyme. C'est le cas, par exemple, lorsqu'on déménage dans des quartiers à haute mixité sans connaître au préalable les autres riverains. Ou bien, c'est aussi le cas d'un élève qui commence un parcours scolaire dans un nouvel établissement, mixte aussi, sans être accompagné par d'anciens camarades et sans connaître les camarades de sa nouvelle classe. Le dénominateur commun à ces deux situations est constitué par la variable temps et la variable organisation du contexte. La première variable – le temps – peut être questionnée de la manière suivante : que se passe-t-il au bout d'un certain temps sur le plan des relations de voisinage et des relations avec les autres élèves ? Arrive-t-on à bâtir des relations de voisinage et de camaraderie, « indifférentes » à l'origine des personnes, caractérisées par des affects, des émotions, de l'estime, de la disponibilité à coopérer mutuellement et, enfin, par la conscience de partager quelque chose de commun ? La deuxième variable, le contexte, est résumable de la manière suivante : la manière d'organiser le contexte, exerce-t-elle une quelconque influence sur le plan des interactions ?

Dans la littérature internationale, une des études les plus éclairantes qui a été menée dans le cadre du contact anonyme est l'étude de Putnam *E Pluribus Unum* [2007], par

ailleurs citée par les auteurs phare du paradigme interculturel [Zapata-Barrero, 2017, 2015 ; Matejskova, Antonsich, 2016 ; Cattle, 2016 ; Modood, Zapata-Barrero, 2016]. Il propose une thèse intéressante sur les effets de la mixité au niveau de la confiance interpersonnelle et la participation à des activités civiques ; pour Putnam la confiance interpersonnelle et la participation à des activités civiques représente le cœur du capital social. En étudiant un échantillon représentatif de la population des États-Unis, il a trouvé que dans les contextes mixtes la confiance envers les membres des collectivités immigrées ainsi qu'envers les membres de la société majoritaire est très faible. Dans ce cas, la diversité des quartiers semble produire anomie, isolement social et des faibles taux de participation à des activités civiques, toutes choses étant égales par ailleurs. Une situation qu'il a qualifiée de *hunker down*, et qui correspond au comportement de la tortue qui rentre sa tête dans la carapace lorsqu'elle est confrontée à une situation inconfortable. Pour Putnam, au moins dans le court terme, la diversité ne semble pas générer des relations conflictuelles mais tout simplement un retrait de la vie sociale ; et cela se génère à la fois dans les quartiers pauvres et les quartiers riches. Si l'on se tenait à sa théorie sur le capital social, on pouvait s'attendre à ce que les variables sociologiques classiques telles que les capitaux économiques et scolaires, les appartenances culturelles, religieuses et professionnelles contribuent à produire un cadre multidimensionnel où, d'un côté, les relations endogènes orientées vers le propre groupe d'appartenance (*bonding social capital*) et, d'autre côté, les relations exogènes qui se développent vers d'autres groupes différents du sien (*bridging social capital*) se diversifient à leur intérieur en fonction des appartenances plurielles des individus. En revanche, dans les contextes les plus mixtes – et, répétons-le, toutes choses étant égales par ailleurs – nous n'avons ni l'un ni l'autre cas de figure, mais tout simplement du retrait et de l'isolement.

Le travail de Putnam a mis en exergue les effets de ce que l'on peut qualifier de contact anonyme. Cependant, il s'est « limité » à étudier la relation entre le pourcentage d'étrangers et de population issue de l'immigration sur la sociation et le degré de participation sociale des gens. Ensuite, c'est une étude synchronique qui n'a pas pu prendre en considération ni la variable temps, ni la variable gestion du contexte. Ces considérations ne visent surtout pas à minimiser la valeur de cette étude, qui par ailleurs a reçu une grande attention de la part de la littérature scientifique internationale – sauf de la part des spécialistes d'immigration, ce qui est quelque peu étrange.

Si nous revenons aux deux variables qui peuvent influencer le type de contact et le scénario qui en découle, il est possible à mon sens que le contact anonyme puisse : a) évoluer dans le temps, b) notamment à la suite d'interventions au niveau de la gestion du contexte. Il peut par exemple aboutir à des scénarios marqués par des tensions où les interactions sont imprégnées par des préjugés où l'irréductible différence de l'Autre est le prétexte pour le montrer du doigt comme étant à l'origine de tout problème. Dans le chapitre précédent, j'ai mobilisé la « théorie du conflit réel » et la « théorie de l'identité sociale » pour montrer que ces conflits peuvent se greffer dans des enjeux d'ordre matériel (les ressources) ou d'ordre culturel (l'identité). Dans ce cas, c'est probablement le niveau de proximité physique anonyme avec des personnes d'autres groupes ethniques qui déclenche les préjugés et les discriminations (*bonding*). Mais le contact peut également aboutir à des situations plus détendues, caractérisées par la coopération et le respect mutuel. Lorsque par exemple le contact est chargé d'une valeur affective, émotionnelle et symbolique. Dans ce cas, le contact anonyme évolue dans une direction prosociale probablement grâce à des formes d'interventions qui lui ont permis, dans le temps, de se développer en direction d'autres groupes en minimisant l'emprise des préjugés (*bridging*).

Les principaux théoriciens des interactions intergroupe qui sont mentionnés dans les études sur l'interculturel sont Gordon Allport et Thomas Pettigrew. Allport est le premier auteur à modéliser les effets du contact intergroupe alors que l'apport de Pettigrew peut être qualifié de sous-variante de la théorie plus générale élaborée par son confrère.

3. Le contact dans les relations interculturelles et intergroupes

Je rejoins la position de l'un des plus fervents tenants de l'approche interculturelle lorsqu'il fait part de sa surprise concernant le fait que la théorie du contact intergroupe n'a pas reçu l'attention qu'elle mérite de la part de la sociologie qui travaille sur les questions d'immigration [Cantle, 2012]. Effectivement, elle s'est développée principalement dans le domaine de la psychologie sociale et peu de sociologues, notamment dans l'espace

francophone, lui ont accordé une certaine attention¹⁷. Pourtant, si on se limite simplement à la théorie d'origine d'Allport [1954], les réflexions sur le social sont fort évidentes. Au milieu des années 1950, il propose un modèle psycho-social des conditions pour la naissance de contacts positifs qui présente l'avantage de puiser amplement dans les savoirs d'autres disciplines, notamment la sociologie. Depuis, un des plus féconds domaines scientifiques sur les relations intergroupes s'est progressivement développé. Aujourd'hui, il est invoqué à claires lettres par les principaux théoriciens du paradigme interculturel. La raison est simple, car il se propose en tant que modalité intervention pratique afin de développer des contextes ou des situations où les interactions donnent lieu à des échanges positifs et générateurs de solidarité. Il modélise une théorie où la coprésence physique d'individus appartenant à des groupes ethniques différents peut les amener à développer des interactions positives et génératrices de lien social. Dans ce sens, le point de départ pour la réduction des préjugés est le contact. Ceci dit, comme nous le verrons, il serait naïf de penser que la coprésence physique à elle seule soit une condition suffisante pour faire disparaître les préjugés ; ce qu'Allport qualifie de contact anonyme. Les travaux de Putnam ont montré que, dans le meilleur des cas, elle produit de l'isolement et du retrait. Alors que la « théorie des conflits réels » ou de l' « identité sociale », quant à elles, ne se posent guère la question et adoptent comme point de départ que les tensions entre les *in-out-groups* sont la norme dès que les interactions prennent forme.

Allport adopte un point de départ neutre et se focalise sur les conditions pouvant amener à des contacts qui seraient à même de façonner une représentation positive et inclusive de l'altérité. En partant des résultats obtenus quelques années auparavant par Williams [1947] et Kramer [1950], il porte d'abord son attention sur les effets de la connaissance. Si les individus interagissent dans un contexte qui véhicule de la connaissance utile à la formation d'idées réciproques et, notamment, qui permette de dépasser leurs méfiances initiales, il est possible que, après un certain temps, le contact aboutisse à une réduction du préjugé et à la formation d'un sentiment d'appartenance à une identité commune [Allport, 1954, p. 366-371].

¹⁷ A ma connaissance, les seuls sociologues français qui ont travaillé sur la théorie du contact intergroupes sont : François, A., Magni-Berton, R. (2013). Les dimensions contextuelles de la tolérance à l'égard des immigrés en France : effets de contact et de compétition. *Revue française de sociologie*, 54(1), 53–82.

Allport porte une attention particulière au rôle de la communication dans les contextes à haute mixité. Il lui importe que les groupes mènent des activités communes dans un espace qu'ils occupent de manière conjointe. C'est à ce sujet que la gestion et l'organisation du contexte jouent un rôle primordial dans l'éclosion de contacts positifs entre les individus qui peuvent atténuer les préjugés réciproques. Pour ce faire, c'est par le développement d'activités coopératives que le préjugé peut s'atténuer au cours desquelles, par l'activité communicative implicite, les individus ont la possibilité de se connaître de manière approfondie. A partir de ces considérations, son modèle propose des conditions de base pour que le contact soit efficace :

- a. Premièrement, les interactants doivent avoir un statut égal. Il ne faut pas que les relations au sein du groupe soient, par exemple, organisées de manière verticale sous l'influence de quelques leaders. Des études menées en milieu scolaire aux Etats-Unis ont montré que les tensions et les violences à caractère ethnique entre élèves s'atténuent si des efforts sont faits pour qu'il n'y ait pas de hiérarchies entre élèves. Cela se manifeste notamment lorsque l'identité d'une collectivité et son positionnement dans la hiérarchie sont associés à son rendement académique [Moody, 2000 ; Boeler, 2006].
- b. Deuxièmement, il faut que les contacts soient caractérisés par l'existence d'intérêts réciproques et d'objectifs communs. Zirkel [2008] a montré que si dans une classe les élèves sont amenés à coopérer pour réaliser des activités communes, les perceptions réciproques sont plus positives.
- c. Cela nous amène au troisième point, la surveillance institutionnelle. Selon les études les plus récentes, les établissements scolaires sont invités à éliminer les barrières qui entravent le déroulement d'interactions positives [Turner, Cameron, 2016]. Il est par conséquent important que l'établissement pose un cadre d'interaction formellement établi. Une sorte de guide auquel conformer ses actions, dont le degré d'application est apprécié par le

personnel d'éducation, sous peine de subir des sanctions en cas d'attitudes ou de comportements orientés par le préjugé et l'exclusion.

- d. Quatrièmement, c'est à partir de ces activités coopératives qui permettent une communication mutuelle et fluide que les jeunes peuvent développer l'existence d'un intérêt qui les rapproche. Par exemple, collaborer autour d'un projet commun pour connaître les transformations de certains quartiers de la ville. C'est le cas par exemple des quartiers qui ont connu le phénomène de la *gentrification* : destinations électives pour les primo-migrants il y a quelques décennies, devenus aujourd'hui des quartiers résidentiels. Et il sera intéressant d'apprendre que tous (ou presque) ont eu des membres de leur famille qui ont habité dans ces quartiers aussi bien dans l'époque de leur déchéance et de sa stigmatisation – avec un statut de minoritaire – que dans l'époque de renaissance avec un statut de majoritaire. Dans ce cas, cela permet de comprendre que le statut de majoritaire et de minoritaire varient dans le temps et sont construits à partir, par exemple, de l'organisation du contexte.
- e. Enfin, si l'ensemble de ces critères sont présents, il sera possible de développer le sentiment d'appartenir à quelque chose de commun, la même classe, la même école, la même ville, le même pays. Le raisonnement d'Allport [1954] n'hésitait pas à aller plus loin, jusqu'au sentiment « d'appartenir à la même nature humaine » (p. 389). C'est sur cet aspect qui souligne le partage subjectif d'appartenir à un même collectif que ressort le côté le plus sociologique de sa théorie.

3.1 Le contact intergroupe et les fondamentaux de la sociologie

La théorie du contact d'Allport présente des points communs avec les théories de Weber sur la « communalisation » et la « sociation » élaborées dans l'ouvrage *Economie et*

Société [1971]. La « communalisation » est le sentiment subjectif des participants à une action sociale « d'appartenir à une même communauté » [p. 78]. La « communalisation » a donc à son fondement des liens affectifs, émotionnels et traditionnels. La « sociation », en revanche, se produit lorsque l'action sociale se fonde sur un « compromis [*ausgleich*] » ou une « coordination [...] d'intérêts motivés rationnellement » [p. 78]. Bien que par rapport à la « communalisation », la « sociation » ait un caractère plus instrumental, dans la réalité on assiste à une hybridation de ces types idéaux, car « la grande majorité des relations sociales ont *en partie* le caractère d'une communalisation, *en partie* celui d'une sociation » [p. 79]. Si l'on adopte son raisonnement, l'école est, dans un premier temps, une « sociation » qui doit, comme nous l'avons déjà évoqué, accomplir un but spécifique : « éduquer un 'homme de culture'¹⁸ » [Weber, 2000, p. 178] – donc aboutir à une forme de communalisation.

Quelle est la relation entre ces concepts fondateurs de la sociologie et la théorie du contact si chère à l'interculturel ? La relation réside dans le fait que des groupements sociaux – issus de l'activité de sociation ou de communalisation – existent grâce à des interactions qui doivent véhiculer des valeurs et des normes dont le rôle est important pour la vie et la perpétuation du groupe. Sur ce point, Weber introduit l'idée que toute action sociale peut générer de la culture. Tout système de relations sociales, y compris une « salle de classe » [p. 79], qu'il ait à son fondement un substrat affectif, rationnel ou traditionnel peut permettre l'éclosion de valeurs qui dépassent la finalité originare de cette communalisation ou sociation. Dans ce sens, une activité de sociation fondée sur un objectif aussi rationnel soit-il, comme une salle de classe, peut générer des valeurs et des sentiments qui n'étaient pas prévus au départ et qui dépassent le même objectif instrumental au fondement du groupe. Lorsque les groupes ont la possibilité d'interagir de manière positive (et bien sûr de discuter des sujets qui les interpellent), le contact peut alors générer des nouvelles valeurs – non prévues initialement – qui contribuent à la création d'une nouvelle solidarité. Dans ce second sens, l'école est également une « communalisation ». C'est sur cet aspect que la dynamique éducative formelle assouvit une fonction première de socialisation à des rôles spécifiques et de socialisation à une communauté. Il sera alors intéressant de déchiffrer quelle est la nouvelle culture qui s'est produite à partir de l'activité de sociation initialement prévue. Et il s'agit également de comprendre comment elle s'est

¹⁸ Entre guillemets dans le texte original.

diffusée par le biais de l'interaction jusqu'au point de générer des relations de communalisation. Si l'on emprunte son raisonnement, le but de l'école est alors de créer – ou d'éveiller – le sentiment d'appartenir à une même communauté. Le point à retenir, est que cette socialisation communautaire ne représente pas une action distincte qui pourrait, par exemple, se traduire par un cours d'éducation civique. La socialisation communautaire pour Weber se réalise au moyen de l'exécution et de l'accomplissement des tâches et des activités habituelles. Pour être génératrice de culture et de solidarité, elle doit s'inscrire dans les pratiques ordinaires et quotidiennes.

La théorie du contact présente également des connexions avec la sociologie de Durkheim, et notamment sa théorie sur le « rituel d'interaction ». Le « rituel d'interaction » représente pour Durkheim le mécanisme le plus profond de l'organisation sociale. Il prévoit la co-présence physique, l'attention des membres focalisée sur le même objet et une charge émotionnelle partagée. Ces trois éléments pour Durkheim permettent de créer les symboles d'appartenance au groupe. La croyance dans ces symboles est l'ingrédient clé du sentiment de solidarité qui se génère de l'interaction. Le modèle présente également un côté normatif explicite. La violation d'un rituel d'interaction fait l'objet d'une sanction, car elle est appréhendée comme un défi au sentiment de solidarité du groupe.

Le point essentiel pour mes travaux est que, selon Durkheim, les caractéristiques physiques de la structure des relations influencent ses caractéristiques sociales, morales et intellectuelles. C'est alors le type, ou le niveau de densité des interactions qui contribue à déterminer les comportements et les idées du groupe. Nous verrons par exemple dans l'étude 3 et 4 que le niveau de densité influence les types des contacts ainsi que les représentations de la diversité. Comme il a été remarqué par Collins [1994], le mérite du rituel d'interaction ne réside pas seulement dans l'identification de la nouvelle solidarité qui jaillit de la ritualisation des comportements ; une solidarité qui se veut organique, où c'est l'indispensable interdépendance entre des rôles de plus en plus spécialisés et différents qui génère des rapports de cohésion [Durkheim, 1983]. Le mérite de la sociologie de Durkheim est de s'interroger sur les modalités de transmission de cette nouvelle solidarité sociale. C'est alors au moyen de l'interaction qu'une nouvelle culture du « Nous » peut se générer. D'après ces enseignements, il ressort, premièrement, que si l'interaction est accompagnée, elle produit des valeurs qui alimentent des sentiments d'appartenance (identité). Deuxièmement, il faudrait alors que l'« idée de diversité » s'inscrive dans un

rituel d'interaction. Si cette idée est suffisamment inscrite, elle permettra à tout individu de se sentir membre d'un collectif qui, malgré sa forte diversité, peut le protéger. La diversité sera alors un des traits de ce « sentiment d'appartenir à la même nature humaine » si cher à Allport. Si au contraire cela n'est pas le cas, l'idée de diversité n'évoquera que peur, méfiance et antagonisme.

Ce volet de la contribution durkheimienne est utile pour les propos de ce travail car les travaux menés dans le cadre de ce deuxième questionnement de mes recherches s'adressent aux interactions entre les jeunes. Je me suis d'abord focalisé sur des interactions destructives du lien social, car fortement orientées par des préjugés. Ensuite, j'ai prêté attention à des situations contraires, à savoir des interactions génératives de lien social. J'aborderai ce point au moyen de la théorie du contact [Allport, 1954] et de la théorie de l'amitié intergroupes [Pettigrew, 1997].

Comme je l'ai déjà évoqué, l'intérêt mitigé que la théorie du contact a reçu de la part de la sociologie de l'immigration demeure surprenant. Je dis cela ne serait-ce que quelques années plus tard aux travaux d'Allport, Robert K. Merton [1957], l'un des pers fondateurs de la sociologie américaine, affirmait que le « contact interracial » est un moyen fondamental pour améliorer les relations entre les groupes humains. A l'instar d'Allport, il souligne également que seulement « sous des conditions institutionnelles et administratives appropriées, l'expérience de l'amitié interraciale peut abolir la crainte du conflit racial » [p. 788]. Berry [1980, 2013] a été un des premiers auteurs à s'intéresser à la relation entre l'occasion d'entrer en contact et les attitudes envers les populations immigrées. Ses thèses ne s'éloignent guère du paradigme d'origine. Dans ses travaux, il conclut que toute étude sur le contact intergroupes doit garder à l'esprit deux scénarios possibles : a) les effets positifs sur les attitudes s'avèrent lorsque des conditions pertinentes sont présentes (un contexte qui éduque et accompagne les échanges), b) une augmentation des conflits lorsque l'interaction se déroule dans le vide normatif et axiologique.

Le modèle d'Allport et ses développements nous renseignent quant à l'importance du facteur contexte. La manière d'organiser l'interaction exerce une influence certaine sur les attitudes intergroupes. Précédemment, j'ai évoqué les deux variables qui à mon sens interviennent sur le contact : la variable contexte, dont on vient de présenter l'importance et dont les effets se déploient dans le temps, et là on rejoint la deuxième variable – le temps

– qui est malgré tout, plus difficile à prévoir et contrôler. Le temps et l'organisation du contexte sont alors des facteurs de premier ordre dans la construction d'une nouvelle solidarité qui permette de sortir de ses appartenances initiales. Une nouvelle solidarité qui, comme l'interculturel le préconise, doit s'efforcer de promouvoir l'idée qu'il ne s'agit plus de vivre « *avec* » la diversité ; une idée spécifique au multiculturalisme où ce qui compte est que les différentes identités se partagent l'espace et soient protégées. Comme nous l'avons déjà discuté, l'enjeu est de véhiculer l'idée du vivre « *dans* » la diversité.

Dans un souci de cohérence par rapport à l'évolution de mes activités de recherche et de volonté de respecter l'enchaînement logique des questions qui représentent les trois piliers de mes travaux, je me consacrerai d'abord à des situations où le contact intergroupe donne lieu à des conflits entre élèves. En parallèle à cela, je montrerai quelles sont les conséquences de ces interactions imprégnées de préjugés pour les victimes. Ensuite, je me pencherai sur une autre forme des interactions intergroupes qui, par rapport aux premières, se déroule de manière plus positive. Ces contacts seront étudiés par le biais des effets qu'ils peuvent avoir sur les préjugés.

4. Etude 2 : le contact conflictuel

Au moyen d'une enquête qualitative menée dans des établissements scolaires du 2nd degré, j'ai abordé le rôle de l'altérité au sein des interactions entre élèves et les effets qu'elle peut avoir sur les processus d'identification scolaire de la part des jeunes appartenant à des minorités dites immigrées. Dans ce cas, l'espace de l'établissement est le contexte dans lequel le contact entre des identités et des appartenances différentes se déroule. Notamment, j'ai essayé de comprendre si leur altérité visible à travers des signes extérieurs pouvait influencer les interactions avec les camarades. Dans ce sens, les signes extérieurs d'altérité ont joué le rôle de stigmates potentiels pouvant s'inscrire dans les relations avec les pairs, ces derniers étant qualifiables de « majoritaires » ou bien eux aussi appartenant à des minorités. Ensuite, je me suis tourné vers les effets sur la scolarité de ces relations stigmatisées par le biais de l'origine. Ces questionnements correspondent au « comment » les idées et les (pré)jugements sur l'autre se manifestent concrètement lors des interactions.

Le point de départ théorique a été la littérature sur les difficultés scolaires des élèves migrants, ou issus de la migration. A l'époque de cette enquête, une fois avoir présenté les repères théoriques majeurs, mon objectif a été de repérer une approche pouvant apporter des éclairages complémentaires, pour les moins théoriques, pour expliquer des parcours scolaires que j'avais qualifiés de « chaotiques » [Bergamaschi, 2016, 2021]. En effet, à échelle européenne, il est symptomatique que le statut migratoire représente une des variables les plus explicatives de la qualité du parcours scolaire. Par exemple, dans certains pays les sorties précoces du système scolaire (*early school leaving*), à savoir avec des diplômes inférieurs au diplôme du second cycle de l'enseignement secondaire, sont deux fois plus importantes pour les élèves de première comme de deuxième génération (*first/second generation students*) que pour les élèves non-immigrés¹⁹ [Ralph, Maciej, 2018].

4.1 Cadre théorique : la place des interactions dans les scolarités chaotiques des élèves immigrés

A l'époque, j'avais repéré quatre cadres théoriques majeurs qui étaient mobilisés pour appréhender les parcours scolaires des élèves minoritaires. Le premier cadre se focalise sur les dynamiques socio-politiques qui ont érigé les difficultés scolaires de cette population à un véritable problème sociétal. A partir des années 1980, les difficultés du marché du travail – chômage, contrats à durée déterminée – ciblent principalement les demandeurs d'emploi jeunes et les plus faiblement qualifiés. Le lien entre chômage, oisiveté et délinquance fait partie des arguments politiques et c'est dans les années 1990 qu'apparaît, en Europe, l'expression des « pauvres méritants » en opposition aux *undeserving poors* disséminée par Murray [1990]. Etant donné qu'un tel cadre concernait en large partie les jeunes des milieux populaires et que, à partir des années 1980, leurs principaux lieux de résidence, les banlieues, commençaient à présenter de sérieux problèmes d'ordre public, la question des sorties précoces du système scolaire a alors été abordée sous l'angle de l'insécurité urbaine [Ravon, 2000]. Le principe de la « normativité du diplôme » devient un objectif politique

¹⁹ Selon les dernières statistiques d'Eurostat disponibles (Harte, Herrera, Stepanek, 2017), en France la répartition des sorties précoces selon le statut migratoire était de 8% pour les élèves non-immigrés et 16% pour les élèves immigrés (first and second génération).

incontournable, car l'enjeu est de garder à l'école les publics à risque d'échec afin de les protéger des dangers de la marginalisation et de la déviance [Geay, 2003]. L'immigré devient dès lors le symbole de cet amalgame d'urgence sécuritaire et de besoins éducatifs [Douat, 2007 ; Esterle-Hedibel, 2006 ; Proteau 2003]. Le mérite de ces auteurs est d'avoir mis en exergue, d'un côté, la spirale de stigmatisation de cette catégorie de jeunes et, de l'autre côté, la préoccupation grandissante sur les difficultés qu'ils rencontrent dans leurs parcours scolaires.

Le deuxième cadre analytique se réfère à la théorie de la reproduction sociale [Bourdieu, Passeron, 1964]. Depuis les années 1960, les études qui sont inspirées par cette approche élèvent les effets de la structure socioprofessionnelle à explication dominante des parcours scolaires ; ce qui serait même plus important par rapport aux effets de l'origine des élèves [Duru-Bellat, 1986 ; Boulot, Boyzon-Fradet, 1984 ; Clerc, 1964]. A partir des années 1990, avec le perfectionnement des techniques statistiques, le cadre se modifie légèrement et il ressort que les élèves immigrés connaîtraient des orientations meilleures en seconde technologique et générale par rapport aux élèves français d'origine – « toutes choses égales par ailleurs » [Vallet, Caille, 1996, 2001]. Le Panel élèves 1995 introduit de nouveaux éléments de réflexion. Il montre que la meilleure orientation s'accompagne toutefois d'une plus grande difficulté à rester dans ces filières, notamment les générales, et ce en particulier pour les descendants de maghrébins et portugais [Brinbaum, Kieffer, 2009]. Les contributions les plus récentes, notamment les analyses menées sur la base de données Trajectoires et Origines [INED, 2010] qui est encore en cours d'exploitation, montrent que les élèves de familles immigrées pauvres ne se distinguent pas des enfants français d'origine du même milieu social, voire ils auraient plus de probabilités d'obtenir un baccalauréat. Malgré cela, les mêmes auteurs notent le poids des faibles ressources culturelles qui caractérisent cette population, telles que le manque de connaissances sur le fonctionnement du système éducatif, et qui représentent un élément pénalisant les stratégies qu'une famille peut mobiliser dans la programmation des trajectoires scolaires des enfants [Brinbaum, Mogueu, Primon, 2010, 2012].

Le troisième cadre analytique explique les ruptures scolaires à partir du faisceau de relations que les élèves et leurs familles entretiennent avec l'institution scolaire (enseignants, vie scolaire, chef d'établissement). Une partie de ces recherches mobilise le cadre théorique du « handicap culturel » [Bautier et al., 2002]. Ces auteurs constatent, par

exemple, les grandes difficultés des élèves confrontés à l'impossibilité d'accomplir les tâches scolaires demandées par les enseignants et le malaise qui en découle. Cela les amène à opérer une « très forte division entre les adultes, les enseignants, les blancs, les racistes qui les humilient... et eux, ceux qui sont issus de l'immigration et victimes du racisme » [Lesort, 2002, p. 257]. D'autres recherches orientent l'attention vers les frictions qui se créent au sujet des projets éducatifs des élèves [Frickey, Primon, 2002 ; Zérroulou, 1988]. Selon Brinbaum, Kieffer [2005], « rares sont ceux qui envisagent une entrée précoce sur le marché du travail » [Brinbaum, Kieffer, 2005, p. 56]. La question qui attire alors l'attention concerne les conflits qui peuvent se générer entre, d'une part, les aspirations élevées des familles et de leurs enfants et, d'autre part, les jugements professoraux souvent d'avis contraire. D'après Brinbaum, Moguérou et Primon [2010], les enfants d'immigrés déclarent plus souvent « avoir été moins bien traités lors des décisions d'orientations » [p. 51]. Ce sentiment d'injustice est vécu en tant que discrimination liée à l'origine ou à la couleur de la peau (ibidem). Avoir vécu de telles situations peut alors amener à des comportements de retrait, ces derniers pouvant être à l'origine de désillusions et de frustrations qui ont un effet négatif sur la poursuite des études [Beaud, 2002 ; Van Zanten, 2001].

La dernière approche s'inscrit dans le sillage de ces dernières conclusions. Elle a commencé à faire ses premiers pas depuis une quinzaine d'années et appréhende la réussite ou l'échec scolaire en se focalisant sur les facteurs qui ont trait à l'organisation de l'offre éducative. Les auteurs qui s'inscrivent dans ce courant analysent des actions institutionnelles qui visent implicitement et de manière involontaire à pénaliser de façon répétitive les groupes minoritaires, autrement dit la thèse de la « discrimination systémique » [Simon, Stavo-Debauge, 2004]. Dans ce cas, il n'est plus question d'interroger les facteurs structurels ou bien les interactions au sein de la classe, mais la qualité de l'offre de formation proposée par les établissements qui scolarisent plus d'élèves d'origine immigrée. Une offre de formation qui subit les effets d'une concentration élevée de jeunes « immigrés » et, du reste en général, issus de familles fortement démunies de ressources économiques et culturelles et d'équipes éducatives (en majorité jeunes, peu expérimentées et marquées par une rotation importante), à savoir une « dégradation des conditions d'apprentissage » plus globale [Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, 2015] qui a pour effet d'accentuer davantage les inégalités sociales de départ.

Les conclusions des approches qui viennent d'être présentées permettent de repérer quelques facteurs majeurs pouvant affecter la scolarité des élèves immigrés, plus précisément : a) la socio-dynamique de la xénophobie et de la domination qui s'articule au niveau sociétal et qui stigmatise et discrimine les élèves immigrés ; b) l'influence exercée par la stratification sociale et le bagage économique-culturel qui conditionnent fortement leurs capacités d'action ; c) les difficultés vécues dans les différents processus de socialisation et d'acculturation, et qui ressortent de la relation « élèves (et leurs familles)-école ».

Après avoir identifié ces facteurs, je me suis demandé si on ne pouvait pas orienter l'attention vers un domaine qui n'était pas encore très exploré et qui, compte tenu de l'âge de nos interlocuteurs, représente à mon sens un thème de recherche majeur pour les sciences de l'éducation. C'est pour cette raison que je me suis focalisé sur les effets des contacts entre les élèves eux-mêmes, de la manière dont ils sont appréhendés par les jeunes et influencent leurs sentiments au sujet de l'école. Selon l'étude de Roussier-Fusco [2003] menée dans des établissements de la banlieue parisienne, chez certains enseignants, l'origine ethnique représente un facteur qui influence les attitudes envers les élèves. Alors qu'il est rare qu'elle constitue un facteur d'union du groupe-classe, il est plus fréquent qu'elle représente un motif de tensions et de conflits entre les élèves qui contribuent à aggraver les scolarités les plus vulnérables. Cela correspond à l'objectif de l'étude que j'ai menée, à savoir les effets des préjugés sur les interactions entre élèves et les répercussions qu'ils peuvent avoir sur le niveau d'engagement scolaire des élèves dits « immigrés ».

Le point de départ de mon propos repose sur le processus d'identification à l'école de la part des élèves [Gottfredson, 2001]. Lorsque les expériences avec ses pairs sont bonnes (pour ne pas dire amusantes), il est aisé d'attribuer un sens positif à son rôle d'élève. Si ce processus se met en place, l'identification d'un jeune à sa scolarité occupera une place importante en termes de son identité, voire représentant une de ses facettes. Si par contre l'espace scolaire est rebutant en raison de mauvaises expériences, par exemple avec les camarades, l'attribution de sens au rôle d'élève et l'identification avec l'école pourraient s'affaiblir. Il est alors probable que ces conditions affectent de manière négative la poursuite des études. Autrement dit, si les expériences avec les camarades sont agréables, ce qui contribuera à la création d'un climat scolaire et de classe positif, on aura plus envie d'aller à l'école tout simplement pour passer de bons moments avec eux. La motivation à rejoindre

l'enceinte scolaire sera affaiblie si, au contraire, ces expériences sont négatives, ce qui contribue à la formation d'un climat non accueillant et repoussant l'élève.

C'est à partir de cette perspective que je me suis intéressé, plus particulièrement, aux dynamiques qui, au sein de l'espace scolaire, font de l'altérité un élément significatif et structurant des interactions entre élèves. Je me suis penché sur les effets des contacts intergroupes dans des établissements hautement mixtes lorsqu'ils se déroulent de manière non accompagnée et peuvent être assimilés aux effets des contacts anonymes que j'ai présenté précédemment. Le focus de la recherche s'est alors orienté sur des interactions conflictuelles qui, d'une part, font de l'origine le prétexte de la stigmatisation et des conflits correspondants et, d'autre part, affectent la réussite des victimes. La réflexion que j'ai développée porte sur le rôle des préjugés dans l'ethnisation de l'espace scolaire, à savoir un « processus de stigmatisation et donc de différenciation » [Debarbieux, 1998] qui prennent forme au sein de la dialectique des représentations réciproques au sein d'établissements hautement hétérogènes [Rinaudo, 1998].

Je me suis alors focalisé sur la manière d'appréhender la diversité par les élèves à partir de quelques signes qui permettent de renvoyer l'Autre à une irréductible diversité, source d'ostracisme et d'exclusion. Dans ce sens, la théorie de Goffman [1963] sur les stigmates est d'un intérêt certain. Dans ses travaux, il distingue trois types de stigmates : les stigmates « moraux » qui relèvent des tares du caractère telles que les maladies mentales, les « monstruosité du corps » ou les déformations et anomalies physiques, et les « stigmates tribaux » qui se relient aux traditions ethnoculturelles et aux traits physiques de certains groupes ; ce sont les deux dernières qui nous intéressent tout particulièrement. Ces marquages ou signes n'ont pas de valeur en soi. Ils sont socialement construits et entrent en jeu en tant que pré-jugements pendant la relation à l'Autre permettant d'établir un écart par rapport à un critère de normalité sociale réelle ou supposée. La personne victime des préjugés qui y sont rattachés est réduite à une seule dimension, toute action étant alors interprétée à partir du filtre interprétatif offert par le stigmate, dans notre cas spécifique les attributs physiques ou symboliques qui peuvent évoquer l'idée d'altérité. Par le biais de ce filtre, elle est séparée du « Nous » et renvoyée vers une altérité intrinsèque à sa nature. C'est à partir de la croyance dans cette irréductible différence que l'identité de l'Autre est aplatie sur un seul (pré)jugement qui représente l'unique élément saillant de son identité. Cela me paraît apporter des informations intéressantes pour comprendre de façon plus approfondie

le rôle des préjugés dans l'espace scolaire et de mieux saisir la socio-dynamique de l'ethnicisation des rapports scolaires entre élèves.

4.2 Méthodologie

Le terrain de l'étude est situé dans deux collèges en Réseau d'éducation prioritaire (REP+) et un lycée. Le choix de ces établissements a été suggéré par leur profil particulier. Il s'agit en effet d'établissements avec un taux important d'élèves issus de la migration de première comme de deuxième, voire de troisième génération, et qui sont caractérisés par les taux de réussite les plus faibles au sein de l'Académie. Le premier collège, que nous appellerons collège Kandinsky, compte environ 450 élèves. Il est situé sur le périmètre d'une cité actuellement en cours de rénovation. Le taux de boursiers atteint 50% des jeunes et 25% des élèves sont de nationalité étrangère. Le deuxième collège, que nous nommerons collège Chagall, est d'une taille un peu plus importante (550 élèves environ) et est situé dans le cœur d'une banlieue n'ayant jamais fait l'objet de programmes de rénovation depuis sa création. Le taux de boursiers concerne 40% des inscrits et 20% sont des élèves non français. La situation du lycée est fort différente. Situé dans un centre-ville à forte prévalence commerciale, il propose des filières scientifiques et littéraires à environ 800 élèves. Les titulaires d'une bourse représentent 12% des inscrits totaux et la proportion des élèves étrangers avoisine 10%.

Les outils que j'ai mobilisés sont des entretiens semi-directifs de courte durée avec les élèves ainsi que des observations concernant les interactions lors de récréations. Il ne m'a pas été possible d'utiliser une démarche plus formalisée telle que des questionnaires et des entretiens de durée plus longue menés avec la présence d'un magnétophone. D'une part, à ce stade de l'étude, la difficulté à faire parler les élèves au sujet des relations qu'ils entretiennent avec leurs pairs est importante. D'autre part, les enseignants et le personnel de la vie scolaire, qui se sont impliqués dans l'étude et ont joué le rôle de facilitateurs pour accéder au terrain (notamment pour avoir l'accord du chef d'établissement et la sélection des élèves pour les entretiens), ont manifesté une réticence palpable à l'introduction de supports pour l'enregistrement des données. Autrement dit j'ai eu l'impression d'avoir affaire à des questions scolairement très sensibles.

Ainsi, le choix des élèves avec lesquels j'ai conversé se fait en consultation avec le personnel scolaire. Bien que cette stratégie de sélection présente des biais inévitables, liés aux perceptions de nos interlocuteurs, c'était le seul moyen à disposition pour recueillir des données. En outre, j'ai pris le risque parce que, comme il a été évoqué plus haut, des catégories sociales et linguistiques telles que « élèves immigrés » ou « minorités ethniques » sont le résultat d'un processus interactif. Dans un espace aux frontières bien délimitées tel qu'un établissement scolaire, la formation de groupes est le résultat d'un jeu de représentations et de catégorisations qui prend forme au sein des discours qui circulent dans les couloirs, les classes, la cantine et la cours de récréation. C'est pourquoi, la demande que j'ai adressée au personnel scolaire visait à m'orienter vers des jeunes avec une expérience d'immigration directe ou indirecte, qui présentaient des difficultés scolaires et qui, d'après leur point de vue, étaient à risque d'échec. Au total, je suis entré en contact avec 20 élèves, 12 collégiens et 8 lycéens, la plupart originaires d'Afrique du Nord et de l'Europe centrale. Parmi eux, 5 collégiens et 3 lycéens nous ont fait part de relations tendues ou peu positives avec leurs pairs. De la même manière, suite à des conversations avec les enseignants, ils présentaient tous des résultats scolaires insuffisants qui se sont manifestés soudainement depuis peu de temps et qui étaient en contre-tendance par rapport à leur dossier habituel. D'après la littérature, cela représente un des signes à retenir suite à des incidents occasionnés, probablement, avec les pairs [Carra, 2011 ; Debarbieux, Blaya, 2011]. Le guide d'entretien se consacre à deux thématiques majeures. Celles-ci ont été abordées au moyen d'une logique à entonnoir, en commençant par des questions générales pour ensuite questionner sur des thématiques plus spécifiques. Dans un premier temps, les jeunes ont été interrogés sur leur rapport à l'école (exemples de questions : « Comment te sens-tu à l'école ? D'après les enseignants, ton rendement est en train de se dégrader. Partages-tu leurs avis ? Quelles en sont les raisons ? »). Dans un second temps, les questions ont porté sur le rapport avec les camarades (exemples de questions : « Passes-tu du temps avec tes camarades, à l'école et une fois les cours terminés ? J'ai appris qu'en ce moment le rapport avec tes camarades n'était pas optimal. Pourquoi ? Que se passe-t-il précisément ? As-tu vécu des expériences particulières ? »). J'ai employé ces variables indépendantes afin de comprendre davantage la situation de désengagement et découragement scolaire dans laquelle les élèves se trouvaient. Cette variable dépendante est alors étudiée par le biais

de leurs ressentis subjectifs par rapport aux relations avec les pairs et, notamment, à leur envie de continuer à s'engager et à poursuivre leurs études.

L'approche suivie pour l'analyse des données privilégie le ressenti de ces actes de violence chez les victimes, en d'autres termes la dimension subjective de la violence « au sens qu'elle apparaît comme telle au sujet » [Debarbieux, 1998] et les répercussions qu'elle peut avoir sur la scolarité des élèves qui la subissent. Le type de violence, dont il est question dans ce texte, est une violence principalement symbolique – mais qui peut s'accompagner par des actions physiques – qui vise à minorer et inférioriser, en ayant recours aux plus communs stéréotypes en matière d'immigration ou de diversité culturelle qui peuplent le discours public. Je me suis penché sur les interactions entre les élèves qui se développent au sein de la « boîte noire » de la classe et de l'établissement, un thème qui commence à se frayer un chemin dans les réflexions sur l'échec scolaire en France, comme à l'international.

4.3 Résultats : les contextes des interactions, un aperçu

Compte tenu de l'importance que l'interculturel accorde au contexte, à savoir le lieu où les contacts peuvent prendre forme, avant de présenter les points de vue des élèves, il n'est pas inintéressant de partager quelques impressions au sujet des environnements scolaires dans lesquels l'étude s'est déroulée. D'abord, la réception de l'étude de la part des adultes des établissements a suscité des réactions tantôt positives tantôt plus critiques envers les objectifs de la recherche.

L'emphase sur les difficultés scolaires de la population d'« élèves cible » était la réaction première chez le personnel scolaire. Les élèves issus de l'immigration sont présentés comme les « plus à risque », les plus « difficiles », ceux qui ont le « plus de mal à suivre la norme scolaire » ; ce sont les expressions utilisées lors des conversations. Les arguments avancés afin d'expliquer les raisons de ces problèmes, comme le montre le témoignage du CPE du collège Kandinsky, portaient souvent sur la difficulté de l'institution à s'adapter à une population d'élèves, de plus en plus hétérogène, et qui se caractérise par des besoins vis-à-vis desquels les enseignants ne sont pas suffisamment préparés.

Ce n'est pas facile cette histoire de la diversité, de l'interculturel, etc..., etc...
vous savez, pour moi une chose est d'apprendre à nos élèves à vivre dans la

diversité... Ah ça oui, c'est facile ça. Une autre chose est de se trouver confrontés tous les jours à des classes qui sont trop plurielles [mime les guillemets, nda]... Je ne sais pas si je m'explique... Ici, nous sommes face à des élèves qui ne partagent en rien nos attentes scolaires, probablement ils sont habitués différemment, et ça on ne peut pas le contester. Mais ça complique énormément les choses, hein... Moi et notamment mes collègues enseignants ne sommes pas formés pour travailler dans ces conditions. Il faudrait d'abord qu'on nous apprenne à gérer cette pluralité de coutumes, d'habitudes et toutes les réactions qu'elle suscite pour pouvoir les canaliser dans les protocoles du Ministère. Mais bon, peut-être ce n'est pas possible [rire, nda].

L'accent qu'il pose sur le manque de formation dont le personnel scolaire souffre est un aspect intéressant. L'interculturel se fonde, entre autres choses, sur la possibilité de développer des contacts positifs et constructifs et, comme nous l'avons vu dans la section précédente, c'est le type d'accompagnement que le contexte propose qui joue un rôle décisif dans leur manière de se dérouler.

Quelques enseignants nous ont fait part de leur vision des interactions entre élèves au sein de l'espace scolaire, et notamment des attitudes racistes et discriminatoires de certains élèves ainsi que de leur difficulté à gérer ces situations. Un enseignant du collège Chagall nous livre, sans ambages, le cadre dans lequel les relations des élèves de son établissement évoluent.

Enseignant : Vous savez, ils sont tous séparés, chacun dans son coin... les arabes d'un côté, les tchéchènes de l'autre... même discours pour les nôtres [les français d'origine, nda]. Comment voulez-vous qu'on fasse... regardez là [la cour de récréation, nda] ils sont bien tous dans leurs coins. *Auteur* : Vous n'avez jamais essayé de les aider à se "mélanger" [guillemets mimés, nda]. *Enseignant* : Impossible... Ils te répondent que les immigrés sont tous des criminels, des terroristes, des feignants qui profitent de l'État et qui imposent leur mode de vie aux français. C'est triste, mais ils sont tous imbibés de télé. *Auteur* : Ce sont des propos tenus par quel groupe d'élèves ? Vous voyez ce que je veux dire ? *Enseignant* : Eh... [hésitation, nda]. Nous [les enseignants, nda] on est désarmés, c'est beau cette histoire du dialogue interculturel, mais pour nous l'essentiel est de les garder tous à l'école, le reste est secondaire.

Les paroles du CPE du collège Kandinsky vont davantage au cœur de notre problématique et pointent directement les relations entre élèves.

CPE : Vous savez, ceux avec qui cela se passe moins bien sont les élèves nouvellement arrivés. En ce moment, nous avons des problèmes avec les tchéchènes, des tout-petits qui sont en France depuis peu de temps. Ils ont beaucoup de mal avec la langue, les parents on ne les voit jamais et quelques-uns commencent à faire les touristes. Je pense qu'une bonne partie ne terminera pas l'année. Globalement... ils la passent très mal... les autres se moquent d'eux... *Auteur* : Dans quels sens ? Quel genre de moqueries ? *CPE* : Plusieurs... mais aussi figurez-vous parce qu'ils ne maîtrisent pas bien le

français... vous savez, quand on rigole entre ados il faut être pétillant sinon on ne te considère pas. *Auteur* : Mais... [hésitation, nda] les élèves français ne comprennent pas leurs difficultés ? *CPE* : Mais ce ne sont pas les nôtres ! Ce sont des gamins d'origine algérienne ou africaine qui sont là depuis des années. Ce sont eux qui se moquent de ces petits.

Dans ces derniers témoignages, nous pouvons premièrement remarquer que l'interculturel est un concept présent dans les représentations de nos interlocuteurs. Cependant, faute de formation ils peinent à le situer au niveau des pratiques scolaires. Secondairement, il ressort leur rôle implicite dans le processus d'altérisation. Notamment, dans ces deux derniers extraits, le recours à l'opposition « nous-eux » est frappante. C'est effectivement le recours au « nous » qui attire l'attention, car « nous » est le qualificatif utilisé pour parler des élèves majoritaires, ou français d'origine. Les distanciations dans la cour de récréation sont un fait qui se reproduit dans les propos de nos interlocuteurs, ce qui, dans une optique socio-constructiviste, ne peut que contribuer à renforcer les séparations. Il n'est pas anodin que le premier interlocuteur qualifie d'« impossible » toute tentative d'aider les élèves à interagir de manière positive et pacifique.

Ensuite, le processus de distanciation et d'infériorisation, décrit dans le second extrait, met en exergue la dialectique entre bons et mauvais immigrés. Les premiers sont les « représentants » de la deuxième, voire troisième génération, qui peuvent afficher leur maîtrise des codes de la société française vis-à-vis des nouveaux arrivés. Ce n'est pas un hasard si l'opposition ressort entre les groupes d'origine Africaine et ceux originaires de l'Europe de l'Est, car elle représente un véritable tournant dans l'histoire migratoire de la France. Par extension, l'objet de la dispute – toujours selon les dires du CPE – se situe sur un registre symbolique. La maîtrise de la langue est en effet l'un des ingrédients de la recette assimilative républicaine et alors « moi qui la maîtrise, je peux afficher une identité positive en me servant de tes difficultés ». C'est une situation qui rappelle les rapports de pouvoir analysés par Elias et Scotson [1965] dans *Logiques de l'exclusion*, exactement comme dans les quartiers de Winston Parva. Dans ce collège, les élèves qui occupent le contexte républicain depuis longtemps affichent une identité de groupe dominant par rapport aux camarades arrivés récemment. Le mécanisme déclencheur de ces discriminations réside dans le fait, qu'au bout du compte, les deux groupes partagent la même origine sociale. Le contact active alors des attitudes compétitives qui amènent les *established* à se différencier des *outsiders* afin de préserver leurs prérogatives de groupe qui s'attribue le statut de

dominant, au moins sur le plan symbolique. Le seul moyen pour accomplir cela est l'humiliation et l'exclusion de leurs rangs.

Mes observations, dans ces deux établissements, pendant les moments de récréation, confirment les témoignages que nous avons cités ; la présence de groupes isolés était frappante. En effet, j'ai pu constater que les catégorisations utilisées par mes interlocuteurs : « noirs », « maghrébins », « est-européens » et « français », correspondaient à des groupes clos. Les surveillants du collège Kandinsky m'ont confirmé la présence de bagarres fréquentes notamment entre « maghrébins » et « est-européens », mais qui à leurs dires n'ont « jamais tourné au drame, pour le moment on n'a jamais dû appeler les pompiers [rire, nda] ». Ces perceptions d'un contexte scolaire composé de groupes différents, se rapprochent presque des critiques qui ont été adressées au multiculturalisme. Pour ces surveillants et le conseiller d'éducation, les interactions entre élèves sont perceptibles en premier lieu par des « identités ethniques » en opposition. Cependant, je n'ai pas d'éléments permettant de comprendre quelle est la proportion de l'« hétéro » et de l'« auto-attribution » de ces catégories. Pour le moment, elles ont simplement l'air d'être imposées par l'institution. Il s'agit d'une vision qui évoque, de manière implicite, des différences irréductibles et incompatibles qui sont mobilisées pour expliquer la nature-même de leur comportement.

4.4 Résultats : les interactions entre les élèves

Les conversations avec les élèves ont renforcé le tableau que l'on vient de présenter. Abdul²⁰ est en cinquième dans le collège Chagall. Il est né en France de parents nés au Maroc et possède la nationalité française. Selon les enseignants, son attitude envers l'école était positive en sixième, mais cette année, elle s'est détériorée. Ses résultats scolaires sont en train de se dégrader, il est de plus en plus isolé. Certaines de ses absences de la première heure de cours commencent à être suspectes. Voici un extrait de l'entretien que j'ai mené avec cet élève :

Abdul : Oui, l'envie d'étudier m'a passé. Étudier ne sert à rien... ne sert à rien pour nous. *Auteur* : Que veux-tu dire exactement ? Pourquoi tu parles au

²⁰ Tous les prénoms des élèves sont des pseudonymes.

pluriel « nous » ? *Abdul* : Parce que c'est comme ça, vous le voyez bien, non. Ici, ce n'est pas la place pour ceux comme moi. On n'est pas les bienvenus, c'est tout. *Auteur* : Pourquoi tu penses que tu n'es pas le bienvenu ? Et quand tu dis « nous » à qui tu te réfères ? *Abdul* : [hésitation et gêne palpable, nda] Parce que je voudrais faire autre chose... et ici ce n'est pas possible... même mes parents m'ont dit que c'est comme ça [il dévie du sujet et on préfère orienter la conversation vers son comportement isolé, son rapport avec les autres élèves, nda]. *Auteur* : Selon les enseignants tu serais de plus en plus isolé, cela correspond-t-il à la réalité ? *Abdul* : Je n'ai pas envie... je n'aime pas ce qu'ils font ces faces de pet [énervé, nda]. Quand une fois j'ai essayé de parler avec eux ils se sont moqués de moi... *Auteur* : Ils... de qui tu parles ? *Abdul* : [difficile de le faire parler, nda] *Auteur* : Moqué de toi ? Et qu'est-ce qu'ils t'ont dit ? *Abdul* : Bah... ils se croient tous supérieurs, ils sont gonflés. Ils ne comprennent rien de nous... Ils se sont moqués de moi... ils m'ont appelé le terroriste [ton tonitruant, nda]. *Auteur* : Que penses-tu faire ? Tu en as parlé avec quelqu'un ? *Abdul* : Ça ne sert à rien... ici, ce n'est pas ma place.

Malgré sa gêne, qui se manifeste à plusieurs reprises par exemple en refusant de préciser le « sujet » lorsqu'il parle au pluriel, il est probable que « ils » soient des camarades français d'origine, d'où sa difficulté à répondre directement à la question. D'après ses paroles, il ne semble pas avoir d'intentions vindicatives. Tout simplement, il nous fait part de sa déception vis-à-vis de l'école et de sa rage pour l'humiliation que ses camarades lui ont fait subir en raison d'un signe d'appartenance qui évoque un stigmatisme typiquement tribal. Selon les enseignants, depuis le début de l'année scolaire, il se plaît beaucoup moins au collège que l'année précédente, comme si quelque chose s'était passé en déclenchant une baisse de motivation.

L'extrait d'entretien ci-dessous témoigne que l'expérience de deux garçons du collège Kandinsky est plus marquée par une violence flagrante. Ces élèves sont en quatrième et leurs parents respectifs sont nés au Sénégal. Ils nous font part des conflits qu'ils ont eus avec les autres élèves de la classe.

Bilal : Ils sont racistes... j'en ai marre de ces bobos... ils te regardent comme des chiens et ils ne viennent jamais vers nous... *Auteur* : Ils... de qui parlez-vous ? Et qu'est-ce qu'il s'est passé ? *Assane* : Écoutez monsieur, l'autre jour à la gym il y en a un qui m'a demandé si c'était ce que je mangeais qui donnait cette odeur à ma peau... et le type était sérieux, vous comprenez ? *Auteur* : Oui, c'était sûrement un ignorant. Vous en avez parlé avec quelqu'un ? *Bilal* : Ah non, parler non... nous, on ne parle pas, on les a tapés ces salauds. *Assane* : Oui, on les a bien tapés [rire, nda]. *Auteur* : D'accord, vous leur avez fait comprendre qu'ils ne devaient pas se moquer de vous, mais que pensez-vous faire maintenant, en parler au prof principal ? *Assane* : En parler au prof ? Mais ils ne nous donneront jamais raison... Monsieur, moi je vous dis qu'ici je ne veux plus rester, c'est un endroit trop pourri [ton agressif, nda]. *Bilal* : oui... pourquoi on devrait rester ici à nous faire humilier par ces racistes, il vaut mieux partir et chercher un boulot. *Auteur* : vous pensez vraiment que vous n'allez pas le regretter ? *Bilal* : regretter quoi ? [ton provocateur, nda],

c'est bien mieux d'aller à travailler que de rester ici, cet endroit n'est pas pour nous, je n'ai plus envie de continuer à me faire engueuler par ces cons.
Auteur : D'accord, mais qui sont-ils les cons dont tu me parles. *Bilal* : [ne répond pas et il dit qu'il est tard et qu'ils doivent rentrer].

Bien qu'on puisse le déduire facilement, encore une fois, il est difficile de leur faire exprimer clairement qui sont les « autres », les « nous » qui d'après leurs paroles les humilient et sont des racistes. La rage est forte, car la conscience de leur propre différence via les signes du corps est évidente. D'après les enseignants, ces deux élèves sont eux aussi en difficulté scolaire. Si en sixième et cinquième la situation était assez positive, depuis le début de l'année leur attitude a empiré. S'ajoutent à cela plusieurs absences de début de matinée ainsi que du temps passé dans le couloir à traîner avec d'autres élèves « blacks » – terme employé par un enseignant – en dehors des moments de récréation. Les parents ont été convoqués par le CPE et le principal-adjoint et ils se seraient excusés de ce comportement. Apparemment, ils ne sont pas au courant de la situation décrite ci-dessus.

L'aspect à mon sens marquant, qui ressort de ces deux derniers extraits d'entretien est que la vision négative des camarades s'accompagne par une méfiance envers le personnel scolaire et sa capacité à intervenir afin de leur venir en aide. Cela rejoint les résultats des travaux sur les violences et le harcèlement en milieu scolaire lorsqu'ils pointent la relation entre sentiment de victimisation des élèves et degré de réactivité de la part du personnel de l'établissement [Blaya, 2006 ; Debarbieux, 2016]. Si des épisodes de violence restent impunis, voire font l'objet de dérision, de minimisation ou tout simplement d'indifférence, les victimes peuvent développer des sentiments de méfiance vis-à-vis des adultes de l'établissement. Après tout, ils ont fait le premier pas, ils ont dénoncé des comportements qui sont considérés incorrects, y compris de la part du règlement intérieur de l'établissement, et il est normal qu'ils attendent des réponses adéquates. Si celles-ci n'arrivent pas, la méfiance peut commencer à affecter la relation pédagogique.

Le témoignage suivant concerne une fille de seconde, Samira. Elle est née en Algérie et arrivée en France à l'âge de 5 ans. Selon les dires des enseignants, depuis son arrivée au lycée, elle a présenté des problèmes de motivation. Si au collège la situation était positive, elle a évolué négativement depuis cette année. Nous sommes dans le deuxième semestre et elle est de plus en plus absente. Les enseignants craignent qu'elle n'arrive pas à terminer l'année en cours.

Samira : Bah... oui j'aime bien étudier, j'aimerais avoir un bac mais bon... ici n'est pas le top. *Auteur* : Que veux-tu dire par « ici ce n'est pas le top » ? *Samira* : ... [hésitation, nda] on a l'impression que les autres te regardent toujours avec méfiance... et au bout d'un moment ça fatigue. *Auteur* : Ce sont les enseignants qui ne sont pas très sympa avec toi ? *Samira* : Non, avec eux ça va, ça va... il y en a qui sont même cool. *Auteur* : [la conversation s'est focalisée sur les camarades, nda] Donc, tu me disais que tu avais un bon rapport avec tes copines de classe que tu as retrouvées au lycée et, à un moment donné, il s'est dégradé. *Samira* : Oui. *Auteur* : Et pourquoi ? *Samira* : Bof... que voulez-vous que je vous dise... elles se sont fermées c'est tout. *Auteur* : Fermées dans quel sens ? Elles ne te parlent plus ? *Samira* : Non, elles ont compris comment moi et ma famille on est fait. Et il y a certaines personnes qui ne nous aiment pas. Ils pensent être supérieurs, c'est tout. *Auteur* : Supérieurs dans quel sens ? *Samira* : [difficile de la faire parler, nda.] Un samedi j'étais avec ma mère et une de ces connes m'a vue avec le foulard. C'est ma faute je devais le savoir. *Auteur* : et avant personne ne t'avait jamais vue avec le foulard ? *Samira* : Non parce que c'est juste depuis quelques temps que je le porte, mais seulement quand je suis avec ma famille. *Auteur* : et qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là ? *Samira* : bah... c'est difficile à expliquer... tu te sens jugée, critiquée, moquée... et tu ne comprends pas pourquoi. Tu ne sais pas... pour moi cela a été violent. *Auteur* : et que penses-tu faire maintenant ? *Samira* : Ah c'est sûr que je ne vais pas lâcher, si quelqu'un espère que je change il se trompe bien [ton ferme, nda]. *Auteur* : d'accord, et concernant ta scolarité ? *Samira* : Ah... ça c'est une bonne question [rire, nda], je verrai, soit je reste ici soit je vais faire un CAP, mais je ne sais pas encore.

La réaction de Samira repose entièrement sur le registre des signes identitaires. Apparemment, fière de ses origines et de ses traditions, elle a très mal vécu cette forme de stigmatisation qui porte sur l'un des symboles de la féminité dans le milieu musulman. Une stigmatisation qui à ses yeux a été douloureuse et violente et qui apparemment n'a fait que renforcer l'adhésion à son groupe culturel de référence. Il est probable que, dans le cas de Samira, la mauvaise expérience avec ses camarades ait entraîné une baisse d'identification à l'école, et elle se plaît beaucoup moins à passer du temps avec eux. Pour la deuxième fois, nous rencontrons l'expression « ils se sentent supérieurs » au sujet des camarades français d'origine. On observe que cette tension semble se greffer sur le sentiment d'être minoré ou inférieur par rapport à une incontestable France majoritaire et qui se représente supérieure.

La situation de Pierre est encore plus dure. Né en France de parents ivoiriens, lui aussi en seconde, il est victime de moqueries lourdes qui s'appuient sur ses stigmates physiques, à savoir sa couleur de peau et une posture peu gracieuse (il est très bossu). Dans son cas, les problèmes remontent au collège où, bien qu'il ait eu un rendement dans la norme, il rencontrait déjà des difficultés d'interaction avec les autres camarades. Ce cadre s'est

aggravé au lycée et, depuis le début de l'année, les difficultés concernent aussi les résultats scolaires.

Auteur : Que se passe-t-il avec tes camarades ? Tes enseignants ont peur qu'il y ait quelque chose qui n'aille pas. *Pierre* : [très hésitant à aborder le sujet, à plusieurs reprises affirme que tout va bien mais, à un moment donné, il lâche, nda] Je n'ai pas envie de rester avec eux, c'est tout... je n'ai pas envie. *Auteur* : Je ne comprends pas bien, peut-être tu peux me donner quelques exemples ? *Pierre* : [après une longue hésitation, il a la chair de poule, nda] Moi je n'en peux plus, ils se moquent toujours de moi, mais moi je n'en peux plus... j'étais en salle de gym et là deux cons ont commencé à m'appeler macaque... et après ça a continué. C'est tout... *Auteur* : qu'est-ce que tu as ressenti à ce moment-là. *Pierre* : [il réfléchit longuement, nda] j'ai compris que j'ai la peau noire... que je suis moche. *Auteur* : Et ça arrive souvent qu'on te dise ça ? *Pierre* : Oui, depuis ce moment-là souvent... *Auteur* : quelques élèves en particulier ? *Pierre* : la moitié de la classe. *Auteur* : Tu en as parlé avec quelqu'un ? *Pierre* : Non, je n'ai pas envie... il faut que je me barre, c'est tout. *Auteur* : qu'est-ce que tu veux dire précisément ? *Pierre* : je veux m'en aller d'ici. *Auteur* : pour aller où ? *Pierre* : je ne sais pas.

Pierre est exaspéré, car il est au centre d'une situation de harcèlement qui est en train de mettre à dure épreuve ses nerfs. Notamment, sa conscience concernant ses stigmates physiques s'est mutée dans la conscience de sa différence. Une différence, la sienne, qui résulte de la combinaison de « monstruosité du corps » et « stigmates tribaux ». Il est conscient qu'il doit faire quelque chose et sa première réaction est de vouloir quitter son lycée. Les enseignants ont compris que les relations avec ses camarades ne sont pas bonnes mais pas au point de saisir la complexité de la situation. En effet, d'après les conversations que j'ai eues, aucune action spécifique n'a été entreprise. On ne peut pas exclure que cet incident et les dynamiques qui ont suivi ont aggravé la préalable situation de souffrance et ont été l'élément déclencheur d'une baisse de sa motivation scolaire.

4.5 Discussion

Cette étude me semble pouvoir apporter des réponses au deuxième questionnaire qui est ressorti de mes recherches et qui se demande « comment » les préjugés se manifestent dans les interactions au sein de l'espace scolaire. Pour y répondre, je me suis focalisé sur des interactions concrètes. Des interactions qui ne sont pas généralisables à scénario dominant mais qui, certes, caractérisent le quotidien de plusieurs établissements

scolaires. Les interactions que j'ai observées et étudiées nous renseignent à la fois au sujet de la « forme » et des « conséquences » des préjugés. Je commence par la « forme ».

D'après les données présentées, les contextes scolaires dans lesquels l'étude s'est déroulée sont des espaces marqués par des contacts qui évoluent dans un sens destructif du lien social. Les interactions entre les élèves que j'ai rencontrés sont imprégnées de préjugés que les contacts n'atténuent pas, mais au contraire paraissent intensifier. La diversité culturelle est un motif d'affrontement et d'humiliation. Les relations entre les élèves reposent sur des fractures ethniques. Selon les témoignages, les élèves interrogés semblent au centre de relations conflictuelles à caractère inter-groupe ; ils expriment des jugements négatifs envers les pairs, une méfiance envers les adultes de l'établissement et, notamment, une baisse de motivation à poursuivre leurs études et, selon les enseignants, ce dernier aspect se couple avec un dossier scolaire en cours de dégradation.

Par un pur réflexe de précaution, je me suis également demandé si les élèves que j'ai rencontrés n'étaient pas en train de surévaluer de manière intentionnelle un phénomène qui à leurs yeux pourrait se qualifier de « raciste », voire de le sur-mobiliser pour justifier une baisse d'intérêt envers l'école. Cette précaution faite, notons-le avec attention, lorsqu'ils évoquent les mauvaises expériences avec les camarades français d'origine, ils le font avec beaucoup d'hésitation et de circonspection. Pourquoi utiliser tant de précautions si, en effet, il ne s'agissait que d'une sur-mobilisation, voire de fantasmes ? Il se peut que la crainte d'accuser explicitement les *insiders* de s'éloigner de la devise républicaine soit aussi motivée par la présence d'un chercheur à leurs yeux majoritaire. Cela étant dit, les « accidents » dont ils m'ont fait part, s'inscrivent dans des stéréotypes forts actuels au sujet de la diversité tels que le terrorisme et l'intégrisme islamique. Dans d'autres cas, j'ai été par contre face à des préjugés flagrants, dignes des plus lourds discours populistes et xénophobes. Cette dernière considération relie certains propos de notre population aux travaux sur les préjugés « flagrants » et « voilés » [Pettigrew, Fraser, Roel, 1997, 1995] appliqués aux études sur la jeunesse [Sarafidou, Govaris, Loumakou, 2013]. Selon ces études, les manifestations flagrantes des préjugés, comme celles que nous avons présentées, sont un trait distinctif des populations jeunes alors que les préjugés plus subtils ou voilés se manifestent lorsque la socialisation politique est plus achevée et cela se refléterait dans des stratégies discursives plus sophistiquées [Aboud, Mendelson, Purdy, 2013 ; Prinstein, Dodge, 2008]. Compte tenu de la difficulté à étudier certaines formes des

préjugés voilés car très ambiguës et hermétiques, nous avons là un argument qui soutient l'importance de se focaliser sur les discours et les représentations des plus jeunes étant donné qu'elles sont, finalement, plus franches et transparentes.

A mon avis, il faut retenir que les tensions qui ressortent des témoignages ici présentés prennent racines dans les stéréotypes sur les signes de l'altérité, qui le figent dans une irréductible différence. Une différence qui, dans notre cas spécifique, est mobilisée afin d'exprimer des sentiments d'antipathie envers ses camarades. Les micro-conflits entre les élèves trouvent leurs racines, d'une part, dans les stéréotypes et les préjugés au sujet de la diversité culturelle et, d'autre part, dans le manque d'organisation du contexte de la part du personnel scolaire. S'agissant d'établissements accueillant des publics « à problème », on se serait attendu à une plus grande vigilance afin que les interactions se déroulent de manière plus fédératrice. D'ailleurs, comme dans les situations de « contact anonyme » que j'ai évoquées plus haut, l'absence d'organisation fait que les catégories ethno-raciales sont instrumentalisées, servant de prétextes aux querelles qui marquent le quotidien entre adolescents.

En ce qui concerne les « conséquences », il ressort que pour les élèves que j'ai rencontrés et qui sont les cibles des préjugés, les interactions correspondantes affectent leur sentiment d'adhésion à la classe, à l'établissement et, plus généralement, au rôle d'élève. L'identification scolaire de l'élève s'appauvrit alors, à cause des interactions difficiles rencontrées à l'école. Selon les enseignants, ces élèves sont à risque d'échec scolaire et ne bénéficient pas d'une place valorisée au sein du groupe-classe. Beaud [2002] est parvenu à une conclusion similaire en étudiant la scolarité des élèves de milieu populaire. D'après son étude longitudinale, il montre qu'une « scolarité heurtée et chaotique au lycée », tantôt pour les difficultés de rendement, tantôt pour des relations pas fluides avec les enseignants et les pairs, peut amener ces jeunes à fuir l'école et chercher « une sorte de repli sur le quartier » [p. 135], ce dernier espace jouant le rôle de refuge vis-à-vis d'un accueil désagréable au lycée.

L'ensemble de ces éléments contribue à dessiner la présence d'un climat scolaire et d'un sentiment de bien-être dégradés, ce qui représente un important facteur à mobiliser pour expliquer les scolarités à problème. Notamment, l'aspect qui appuie cette thèse réside dans le caractère soudain de la baisse du rendement et de la motivation, car les difficultés

des élèves que j'ai rencontrés se sont manifestées au cours de la dernière année uniquement. Cela représente pour moi un signe important quant à la vulnérabilité de certains élèves. Il est en effet probable qu'ils présentaient déjà un terrain social et psychosocial vulnérable et il a suffi de quelques expériences désagréables avec les pairs pour faire baisser le sentiment d'appartenance à l'établissement et les faire glisser vers une démotivation scolaire. Comme les derniers rapports PISA [2015] l'expliquent bien, un lien étroit existe entre le sentiment d'appartenance à l'école et les performances scolaires. La situation de la France est à cet égard particulièrement problématique, car elle fait partie du groupe des systèmes d'enseignement du panel PISA avec les scores d'appartenance les plus faibles. Même si les données selon l'origine migratoire des élèves ne sont pas disponibles pour l'Hexagone, il ressort pour l'ensemble du panel que ce sont les jeunes "immigrés" de première et de deuxième génération qui se démarquent par les sentiments d'appartenance les plus faibles.

A ce jour, les liens subtils entre les manifestations de violence ethnicisée à l'école et la réussite des élèves qui les subissent représentent une thématique en cours de développement [Astor, Benbenishty, Rami, 2009 ; Debarbieux, 2011 ; Poulin, Beaumont, Blaya, Frenette, 2015]. Nora et Cabrera [1996], en étudiant les facteurs susceptibles de déclencher un processus de décrochage parmi les collégiens minoritaires aux États-Unis [afro-américains et hispano-américains], pointent les préjugés et les moqueries à caractère ethnique dont ils font l'objet de la part des camarades « blancs » [Nora, Cabrera, 1996]. Le fait de subir ces attitudes « affaiblit leur adhésion aux attentes académiques [...] et affecte leur décision de rester au collège ». Hall et Rowan [2001] ainsi que Adriana *et al.* [2012], reprennent ces résultats pour démontrer que les tensions à caractère ethnique augmentent le risque de décrocher, notamment chez les garçons hispano-américains [Adriana, Wong, Gonzales, Dunka, 2012 ; Hall, Rowan, 2001]. Ainsi, n'est-il pas rare d'observer des cantines où l'on forme des « tables ethniques » qui côtoient des tables « plus blanches » [Charlot, 2000]. Moignard [2008], dans une comparaison de la délinquance juvénile entre la France et le Brésil, avance l'hypothèse que l'école française contribue au renforcement de groupes de jeunes autour d'attributs ethniques, en raison des formes d'exclusion et de stigmatisation dont ils font l'objet. Au vu de leur difficulté à se conformer à la « norme scolaire », les jeunes ne peuvent alors que s'adonner à des comportements déviants et ascolaires.

Au vu de ce contexte, la poursuite des études dans ce domaine pourrait chercher à comprendre la façon dont, pour les élèves minoritaires, la combinaison de facteurs, habituellement considérés comme pouvant conduire à des formes d'échec scolaire, se double d'une variable supplémentaire, à savoir l'ethnicisation et la stigmatisation de leur statut au sein des interactions entre pairs en milieu scolaire, laquelle peut devenir, selon les situations, un facteur particulièrement excluant. Cette piste de recherche peut s'insérer de manière intéressante dans le débat sur les difficultés scolaires des élèves immigrés. Elle se fonde sur la notion de préjugé et sur le rôle qu'il peut exercer au sein des interactions entre les élèves. Notamment, la piste de recherche principale qui, à mon sens, se dégage de cette étude porte sur le rôle potentiel de la gestion du contexte afin que les interactions entre les élèves se déroulent dans le respect des préconisations propres à la théorie du contact intergroupe que j'ai évoquée en ouverture de ce chapitre. Il est vrai que les établissements impliqués dans cette étude sont des établissements qui se distinguent par le fait qu'ils cumulent plusieurs formes de désavantages socio-scolaires. Les thèmes des violences, du harcèlement et des sorties précoces sont en effet bien présents. Ceci dit, si l'un des objectifs d'une école qui se veut démocratique et inclusive est la réduction des différences de performance selon l'origine des élèves, il me semble alors important de prendre en compte certains interstices des relations entre les élèves pouvant amener à une baisse du sentiment d'appartenance. Il est possible que pour le personnel d'éducation que j'ai rencontré les notions d'éducation à l'altérité et éducation interculturelle, bien que présentes dans leurs discours, sonnent comme des préoccupations mineures parce que le quotidien de la classe est marqué par l'impératif de la gérer et prévenir les débordements. Mais peut-être que, à force de consacrer ses énergies sur les symptômes les plus évidents, on risque de laisser dans l'ombre les racines du problème. La motivation scolaire est affaiblie, car la saillance de la diversité culturelle au sein de l'établissement ne fait pas l'objet d'une attention particulière. Les contacts et les interactions se génèrent sous des formes anarchiques permettant aux préjugés de prendre le dessus.

Et qu'en est-il des perceptions des enseignants ? Les enseignants que j'ai rencontrés ont fait preuve d'une représentation de l'espace scolaire fortement fragmenté. Dans leurs perceptions, les relations entre les élèves au sein de l'établissement semblent se structurer en fonction de dynamiques marquées par des oppositions entre les groupes ; des représentations qui m'ont été communiquées de manière naïve, certes, mais que le

chercheur doit appréhender avec attention s'il se range du côté de la « prophétie autoréalisatrice ». Les données dont je dispose sur cet aspect sont cependant limitées et ne me permettent pas d'approfondir la question d'un éventuel « effet établissement ». Toutefois, et en guise d'hypothèse à vérifier dans une étude ultérieure, il est possible d'avancer qu'une telle manière de se représenter l'établissement puisse influencer la dynamique de contacts et des interactions en contribuant à renforcer et accroître les tensions. Les effets de cette « prophétie auto-réalisatrice » pourraient alors entrer en interaction avec un véritable « effet établissement », à savoir les discours qui y circulent auprès des adultes au sujet de la diversité ethnoculturelle en général ainsi que dans le spécifique de l'établissement. Ces discours représenteraient alors le substrat idéologique pouvant influencer la manière de gérer et d'organiser la diversité au sein des classes, des filières et pendant les activités proposées. Par exemple, Debarbieux [2005] pour la réalité française et Argidag, Driessen et Merry [2015] pour la situation belge, ont montré les effets propres à la proportion d'élèves dits minoritaires au sein des établissements. Contrairement aux attentes, dans certains cas, des établissements avec des pourcentages élevés d'élèves minoritaires se singularisent par des relations apaisées entre élèves, alors que, dans d'autres cas, des établissements avec des pourcentages plus réduits se démarquent au contraire par une proportion plus importante de tensions et attitudes intolérantes. Cela signifie que, au-delà des caractéristiques de contexte brutes (par exemple, le pourcentage de minoritaires), l'appréhension de la diversité culturelle par les systèmes d'enseignement, par exemple à travers l'orientation des élèves du collège au lycée, la constitution des classes et des sections ainsi que la manière d'aborder les questions qu'elles posent au niveau sociétal par les enseignants, peut influencer la perception de l'altérité chez les élèves. C'est ce que je qualifie d'organisation d'un contexte marqué par la *super diversity*.

Enfin, cette étude ne se veut pas représentative de la globalité de la réalité scolaire française. Cependant, il s'agit de contextes qui ne sont pas rares et qui trouvent écho dans le panorama éducatif républicain. Pour cette raison, je crois que la déconstruction des stigmates renvoyant aux origines représente un enjeu éducatif de premier ordre. Les élèves que j'ai rencontrés se sentent tous victimes de jugements négatifs portant sur les signes les plus visibles de leur identité. Dans ce sens, ils ont l'impression que l'image sociale qu'ils renvoient aux autres est aplatie sur un seul trait identitaire qui fait l'objet d'une connotation fort négative. C'est un seul stigmatisme qui façonne leur identité au sein des relations entre

camarades, celui-ci pouvant rappeler des signes « tribaux » – l'appartenance religieuse et culturelle – et des signes plus physiques – comme la couleur de la peau. Est-il surprenant de retrouver de tels comportements chez des adolescents ? Ma réponse est négative, car nous sommes confrontés à une population qui baigne pour une large partie de son quotidien dans un contexte qui, comme les études sur la « discrimination systémique » le montrent [Felouzis, Fouquet-Chauprade, Charmillot, 2015] lui aussi contribue à fomenter des divisions et des segmentations. A cet effet, les discours du personnel d'éducation que j'ai pu saisir ont été édifiants. Étant donné que pour une population en quête de construction identitaire, une des principales préoccupations est de s'aligner sur la « normalité » et faire preuve d'allégeance au groupe des « dominants », il est alors tentant de montrer du doigt tout ce qui s'écarte de la norme utilisant des stratégies discursives facilement repérables dans le discours public. Accuser l'Autre d'anormalité en raison de ses signes les plus extérieurs est alors un moyen simple pour affirmer publiquement sa propre « normalité ».

5. En guise de transition : le facteur « temps » au sein des interactions intergroupes

Cette étude nous a permis de commencer à aborder le rôle du contact intergroupe dans le plus ample paradigme de l'interculturel. Plus précisément, j'ai commencé par des situations où le contact est générateur de conflits et, par conséquent, ne contribue pas à construire des sentiments d'appartenance à une identité fédératrice. Pour parvenir à cela, deux variables m'ont semblé être essentielles : l'organisation du contexte et le temps. Il s'agit de deux paramètres demandant un certain investissement qui s'étend dans la durée. Et si je peux agir au niveau de l'organisation, la marge d'intervention sur le facteur temps, aussi bien de la part du « savant » que du « politique », est, quant à elle, bien plus compliquée. Mais c'est un investissement qui me paraît nécessaire si l'on veut que les contacts évoluent dans un sens fédérateur. Si cet investissement est absent, il est probable que les effets du contact intergroupe n'aient pas au-delà du stade de la tension et de la fragmentation.

En disant cela, le message que je veux transmettre porte sur le fait que, comme la littérature le souligne, l'insaisissable facteur « temps » a quand-même son mot à dire, notamment lorsqu'on se focalise sur une population jeune. Sur ce point, la littérature nous

dit que la fréquence de développer des interactions intergroupes positives – qui dans l’idéal, comme j’en parlerai dans l’étude suivante, peuvent être qualifiées de relations amicales – se réduit avec l’âge [Aboud et al., 2003 ; Kabawata, Crick, 2008]. Cela par exemple est un résultat qui correspond à ce que j’avais trouvé dans le cadre d’une analyse des données post-thèse.

Par exemple, la majorité des lycéens français et italiens qui avaient déclaré avoir des amis issus de cultures, religions, traditions différentes, ont également affirmé avoir noué ces relations d’amitiés « depuis longtemps » (école primaire ou collège) et non au lycée ; le tableau suivant illustre bien cette distribution (Bergamaschi, 2013). Bien que significative pour les deux échantillons, cette distribution est plus nette pour le groupe d’adolescents français par rapport au groupe d’adolescents italiens. Je reprendrai cette dernière considération dans la discussion (par. 7).

Tab. 3 — *Si tu en connais, quand les as-tu rencontrés ? (% - N=1.198)*

	<i>Depuis longtemps^a</i>	<i>Récemment^b</i>
Echantillon français	77,4	22,6
Echantillon italien	60,3	39,7

^a Ecole primaire + collège

^b Lycée

Pour le moment, ce qui est à souligner est qu’étant donné que la plupart des jeunes déclarent avoir développé des amitiés intergroupes depuis le collège, voire depuis l’école primaire, il se peut que la faible emprise des préjugés et des stéréotypes qui caractérise cette période de la vie représente une voie interprétative à retenir. Par conséquent, à mesure que l’on grandit pour arriver à l’adolescence, les relations que l’on décide de développer seront progressivement sujettes à un tri toujours plus sélectif qui dérive de l’accroissement des filtres cognitifs, moraux et rationnels qui marquent l’identité d’un individu. Il semble que les catégories intériorisées par les jeunes qui ont déclaré avoir des amis immigrés à un âge relativement précoce ne les ont pas amenés à faire des choix particulièrement sélectifs. C’est plutôt le développement socio-psychologique au cours de l’adolescence qui semble les avoir orientés vers une nette préférence pour leur groupe d’appartenance, c’est-à-dire pour le groupe majoritaire. Sans doute est-ce à partir de l’adolescence que les catégories

intériorisées commencent à se charger de jugements de valeur négatifs, ce qui amène à privilégier des relations avec les majoritaires et à éviter des relations avec les minoritaires.

J'ai ouvert cette parenthèse, car il me semble important de ne pas baisser l'attention sur les interactions en milieu scolaire. L'école est un « espace d'identités » [Steinitz, Solomon, 1986], l'un des premiers contextes où les individus ont la possibilité de se confronter mutuellement, de mettre en jeu leurs appartenances et de voir ce qu'il se passe lorsque ces dernières sont la toile de fond sur laquelle le rapport à soi-même et aux autres prend forme. Si ces interactions sont accompagnées, il est possible qu'elles permettent le développement de représentations, de valeurs et d'identifications collectives d'une étendue plus vaste par rapport à ses appartenances initiales. Cependant, comme nous venons de le voir, le cadre peut se modifier dans les contextes où les interactions ne sont pas accompagnées. Je souscris alors à la suggestion de Pettigrew et al. [2011] qu'il est cependant important de prêter attention aux situations qui contredisent la théorie où les contacts produisent des relations conflictuelles. Cela permet de comprendre les raisons de ces relations dégradées, la force des préjugés chez les jeunes et les conséquences qu'ils peuvent exercer au niveau, par exemple, de leur scolarité.

6. Etude 3 : le contact générateur de solidarité

Après avoir présenté des situations où le contact intergroupe évolue vers des configurations qui ne sont pas propices au développement de solidarité et sentiments d'appartenance, je peux maintenant diriger l'attention vers des situations contraires, où l'interaction à caractère intergroupe produit des effets positifs pour le moins au niveau des manières de se représenter les questions en lien avec le phénomène migratoire. Certaines différences sont apparentes par rapport à l'étude précédente. Ce dernier se focalisait sur le poids des préjugés au niveau des interactions concrètes entre élèves. Comme nous l'avons vu, il s'agissait de contacts, qui se développaient en absence d'accompagnement pédagogique, assimilables par leurs manières de se dérouler et leurs conséquences sur des contacts anonymes dont les effets étaient destructifs de tout sens de solidarité. Par contre, l'étude que je présente dans cette section se consacre à une dimension plus cognitive et perceptive, à savoir les effets des contacts intergroupes sur les préjugés que les adolescents

expriment envers la présence des minorités immigrées. Si, dans l'étude précédente, je me suis focalisé sur la relation « *préjugés* > *contacts* », dans cette étude, je me concentre sur la relation inverse « *contacts* > *préjugés* ». En outre, dans ce cas, je suis bien loin d'une situation d'anonymat comme la précédente, car les contacts que je vais étudier revêtent le caractère de l'amitié. Il s'agit de deux formes d'interactions intergroupes différentes, et qui représentent les points de départ et d'arrivée du paradigme interculturel. Point de départ parce que, pour l'interculturel, il est essentiel de générer des espaces d'interaction où individus et groupes porteurs d'appartenances différentes peuvent sortir de la métaphore de la « tortue » décrite dans l'étude de Putnam [2007]. Comme nous l'avons vu dans la section théorique de ce chapitre, dans les contextes marqués par un fort pluralisme ethno-culturel, la pluralité des identités peut entraîner isolement et retrait de la vie sociale, voire des situations de conflits manifestes pour des enjeux matériels ou symboliques. Point d'arrivée parce qu'il est important de s'émanciper de cette situation et faire en sorte que des relations d'anonymat ou conflictuelles évoluent vers des relations chargées de liens affectifs. C'est le cas des relations amicales.

Nous sommes en train d'entrer dans une version spécifique de la théorie du contact intergroupe qui est représentée par le contact intergroupe à caractère amical. Même si je risque d'être accusé de naïveté, à fondement du lien social il n'y a rien de plus solide que les relations amicales. C'est lorsque je regarde les personnes autour de moi avec une attitude pleine d'affection que je contribue à la consolidation des formes élémentaires de la vie en société : le respect et le soutien réciproques. C'est la raison pour laquelle je trouve étonnant que les textes officiels sur l'interculturel se limitent à évoquer l'importance des contacts intergroupes sans proposer des pistes d'action concrètes pour permettre à des contacts anonymes potentiellement conflictuels de se transformer en relations chargées de sentiments. *The White Paper on Intercultural Dialogue* (2008) se borne à souligner la nécessité d'organiser des espaces facilitant des interactions positives dans la *super diversity*.

L'étude que je vais présenter est issue du recueil des données effectué pour ma thèse de doctorat. Cependant, c'est seulement plusieurs années plus tard, en 2018-2019, que j'ai pensé à les utiliser pour réfléchir à des hypothèses différentes par rapport aux hypothèses de la thèse. Plus précisément, je me suis focalisé sur le rôle des amitiés intergroupes en tant que variable explicative des préjugés que les jeunes expriment envers les questions que l'immigration internationale soulève. J'ai voulu vérifier ce lien – amitiés intergroupes vs

préjugés – compte tenu des différences socioculturelles qui caractérisent les deux contextes où la thèse de doctorat a été menée, le sud-est de la France et le nord-ouest de l'Italie.

6.1 Cadre théorique : la théorie du contact intergroupe

Contrairement aux textes institutionnels sur l'interculturel, la littérature sur les relations intergroupes s'est longtemps intéressée au rôle des amitiés intergroupes entre la population locale et les immigrés dans la réduction des préjugés envers ces derniers. Cette tradition d'études se greffe sur la théorie plus générale du contact élaborée par Allport [1954]. Comme nous l'avons vu, selon Allport, dans les relations entre les populations majoritaires et minoritaires, il est probable que l'hostilité soit supplantée par des attitudes mutuellement positives et solidaires, si certaines conditions sont présentes : a) l'égalité de statut entre les individus et les groupes, b) l'absence de compétition, c) la coopération en vue d'objectifs communs, d) la présence d'un contrôle institutionnel qui sanctionne les comportements déviants (préjugés, discriminations, etc.). Cette théorie a été approfondie par Pettigrew [1997], qui s'est concentré sur une typologie plus restreinte des contacts intergroupes, c'est-à-dire les contacts d'amitié.

Si la contribution d'Allport se « limite » à identifier les conditions situationnelles et structurelles qui facilitent le respect mutuel, l'attention de Pettigrew va plus loin et se concentre sur les mécanismes socio-cognitifs qui président au développement d'attitudes inclusives. Selon Pettigrew [1997, 1998], les relations amicales avec les membres des groupes minoritaires favoriseraient « l'empathie intergroupe », le « désir de mieux les connaître [les minorités] » et le « décroisement » de sa propre mentalité [1997, p. 174]. La théorie de l'amitié intergroupe de Pettigrew met en exergue un processus généralisant et cumulatif. Un processus de généralisation, car la naissance des relations amicales favorise le développement de visions positives envers les membres du groupe minoritaire. Un processus cumulatif car ces nouvelles visions atténuent les freins et les peurs à nouer des relations amicales avec des membres appartenant à des groupes minoritaires. Dans ses études les plus récentes, Pettigrew affirme que les effets bénéfiques des amitiés sont valables avant tout pour les membres du groupe majoritaire. Elles pourraient améliorer l'empathie envers le groupe minoritaire, par exemple en renforçant le mouvement social

impliqué dans la lutte contre la discrimination et l'exclusion sociale [Pettigrew, Tropp, Wagner, Chris, 2011] ; je trouve que cette dernière considération est particulièrement intéressante au vu de certaines remarques que la sociologie critique adresse à la psychologie sociale, résumables dans son manque d'attention par rapport à des actions permettant d'enclencher le changement social [Dhume, Hamdani, 2013].

En résumé, dans la théorie interculturelle de Pettigrew, on retrouve les quatre principes socio-structurels d'Allport, avec l'ajout d'un cinquième élément qui est représenté par « l'opportunité » de contact [Pettigrew, Tropp, 2008]. Pour favoriser la naissance d'une nouvelle solidarité sociale, il est alors nécessaire de développer des contextes propices à l'émergence de contacts intergroupes positifs, idéalement conçus pour construire des relations amicales entre les membres du groupe majoritaire et les groupes minoritaires ; et cet aspect a été emprunté par le côté pragmatique de l'interculturel. En ce sens, l'origine des attitudes positives réside dans la possibilité d'interagir, dans certaines conditions, avec des membres de groupes minoritaires.

Compte tenu du caractère situé de cette étude, il n'est pas inintéressant de prêter attention à la place des relations intergroupes à caractère amical au sein des études sur l'immigration et l'éducation. Les recherches sur les relations interethniques qui envisagent les hypothèses d'Allport et de Pettigrew sont assez récentes aussi bien en France qu'en Italie. Certaines études françaises se sont focalisées sur l'effet des relations entre pairs à l'école. En effet, les études de Debarbieux sur la violence à l'école [2003 ; Debarbieux, Blaya, 2011] ont montré que différents pourcentages d'élèves appartenant à des minorités ethniques dans les écoles peuvent contribuer à la formation de scénarios différents. Dans certaines institutions avec un taux élevé d'élèves appartenant à des minorités, une forte violence a été observée entre les groupes minoritaires et les élèves français d'origine, tandis que d'autres écoles avec la même proportion ont affiché des interactions harmonieuses. Cela indique que probablement nous sommes confrontés à un « effet établissement » et que la qualité des interactions entre les étudiants locaux et minoritaires est influencée par la manière dont la diversité est gérée par chaque institut. Une revue critique des relations ethniques dans les écoles françaises a été réalisée par Ichou et van Zanten [2014]. Il s'agit majoritairement d'études ethnographiques qui ont apporté la preuve que dans les établissements scolaires mixtes, les origines des élèves peuvent aussi bien aboutir à des relations conflictuelles que représenter un terrain propice pour le développement de relations amicales. Le rôle de ce

que je viens de nommer « effet établissement » est certainement décisif, et encore une fois nous sommes confrontés à l'importance de la variable « organisation du contexte ». Dans certaines études prises en examen, il ressort qu'un score ethnique élevé – mesuré par la somme de plusieurs variables comme la langue parlée à la maison, le lieu de naissance, le prénom, etc. – était associé à une faible intégration scolaire et à une préférence pour les amis issus de groupes ethniques minoritaires (amitiés intra-groupes) [Fouquet-Chauprade, 2011]. D'autres études ont souligné que, si les catégorisations ethniques entre élèves sont la norme, celles-ci ne sont pas toujours associées à des préjugés ou à des comportements violents [Achard, et al., 1992].

Sur un thème différent par rapport à la réalité éducative, François et Magni-Berton [2013] sont les seuls sociologues français à avoir mobilisé la théorie du contact d'Allport. Leur étude est menée à échelle des départements, mais uniquement en termes de contact anonyme. Ils ont constaté que les Français qui vivent dans une zone avec un pourcentage élevé d'immigrants montrent de meilleures attitudes envers ce phénomène d'immigration. Cependant, après contrôle du taux de chômage, les effets positifs du contact disparaissent. Des taux de chômage plus élevés sont alors corrélés à une plus forte intolérance à l'immigration, notamment dans les préfectures où la densité des populations immigrées est importante. Cela est probablement le résultat de leur variable indépendante, à savoir le contact anonyme, qui n'est pas suffisant pour favoriser des attitudes et des interactions intergroupes positives – voire contreproductif.

En Italie, des études récentes ont commencé à analyser la discrimination ethnique, les contacts interethniques et les conflits dans des contextes éducatifs multiculturels [Santagati, 2015]. Certaines études, par exemple, ont enquêté sur les attitudes des élèves autochtones envers les immigrés dans les écoles du secondaire inférieur de l'Italie centrale et ont constaté que la fermeture envers la diversité culturelle est plus forte chez les jeunes garçons et les élèves qui sont placés aux extrémités de la hiérarchie sociale, plus isolés, avec des difficultés relationnelles, ou moins satisfaits de leur environnement scolaire [Azzolini, Mantovani, Santagati, 2019]. D'autres études psychologiques sur des élèves de l'enseignement secondaire [Vezzali, Giovannini, Capozza, 2010] ont constaté que la quantité de contacts – en termes d'occasions offertes par le contexte – améliorerait les attitudes intergroupes pour les élèves du groupe majoritaire et minoritaire. Une étude exploratoire, menée dans des écoles secondaires du nord de l'Italie [Colombo, Santagati,

2017], a montré que les tensions entre pairs locaux et immigrés étaient plus fréquentes dans les classes qui présentaient un degré plus élevé de problèmes d'ordre personnel et où il y avait de faibles niveaux d'interaction entre pairs (peu d'aide réciproque, peu de contacts en dehors de l'école, par exemple)

En résumé, d'après la recherche empirique, les effets des contacts amicaux sur les préjugés sont généralement positifs et inversement proportionnels, en particulier pour les adolescents. Il est essentiel de souligner le fait que la plupart de ces études ont été menées sur des échantillons uniques. En revanche, très peu d'études comparent les effets des amitiés intergroupes dans des populations situées dans des contextes nationaux différents, où la présence de groupes minoritaires est associée à différentes caractéristiques sociales, politiques et culturelles. Comme je l'ai présenté dans le deuxième chapitre, l'immigration en France et en Italie est un phénomène avec des aspects historiques et politiques différents. De la même manière, les postures de ces deux pays envers le statut de la diversité culturelle au sein de l'espace public varient de manière non négligeable. En Italie, la classe politique et l'opinion publique composent avec un phénomène récent qui est apparu de manière soudaine et qui est en train de se constituer un statut socio-économique au sein de la société italienne. Les réactions portent alors sur la protection de prérogatives matérielles. La France, au contraire, compose avec un phénomène qui marque le paysage social depuis bien plus longtemps dont le statut public interroge les cordes les plus profondes de la culture politique nationale. Dans ce cas, les réactions sont le reflet de questions identitaires.

D'après les spécificités de notre échantillon de deux groupes d'adolescents sélectionnés en France et en Italie, les hypothèses principales de l'étude prévoient que :

- a) les adolescents qui déclarent avoir des amis membres de groupes minoritaires se distinguent par des niveaux de préjugés inférieurs à ceux de leurs pairs avec peu ou pas de telles amitiés ;
- b) les effets positifs (et inversement proportionnels) des amitiés intergroupes sur les préjugés émergent quels que soient les types de préjugés et abstraction faite des réactions que les deux contextes nationaux manifestent envers les enjeux sociaux posés par le phénomène migratoire.

6.2 Méthodologie

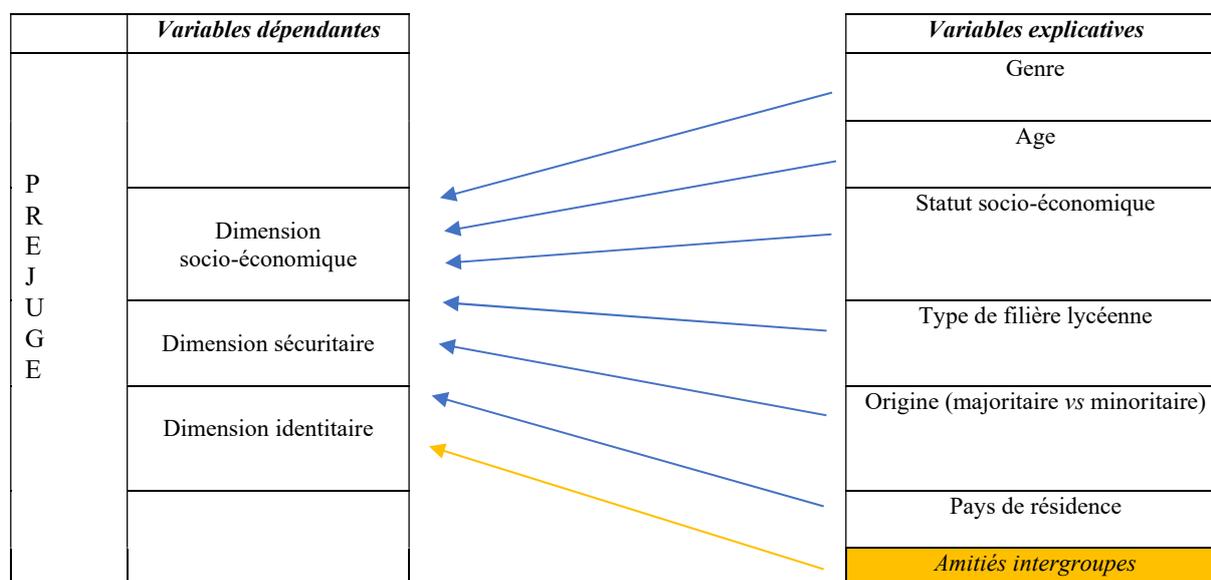
D'un point de vue méthodologique, les caractéristiques de l'échantillon – $N = 1\,198$ (46,3% Français et 53,7% Italiens, âge moyen 17,2 ans) – et la procédure de sélection des participants sont les mêmes que celles mentionnées dans la première étude. Même discours pour les variables dépendantes qui interrogent les jeunes sur des questions d'ordre :

- **socio-économique** : 4 items likert (p. ex. : La présence d'immigrés est généralement une bonne chose pour l'économie [*italienne / française*] ; Les immigrés volent le travail des [*Italiens / Français*] – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord) ;
- **sécuritaire** : 1 item likert (En général, l'immigration a-t-elle contribué à augmenter le taux de délinquance en [*France – Italie*] – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord) ;
- **identitaire** : 4 items likert (p. ex. : Les immigrés enrichissent la culture [*italienne / française*] ; Les écoles devraient consacrer plus de temps à l'enseignement de l'histoire et de la culture des immigrés – 1 tout à fait d'accord vs 4 pas du tout d'accord).

La variable indépendante principale est constituée par le niveau d'amitiés intergroupes possédées par les jeunes : « Aujourd'hui en [*France / Italie*], il y a des personnes qui ont des origines, des religions, des cultures et des traditions différentes. Toi-même as-tu des amis parmi ces personnes ? ». Conformément à la littérature sur cette thématique, d'autres variables indépendantes ont été mobilisées en tant que variables de contrôle [Hooghe, Meeusen, Quintelier, 2013 ; Pettigrew, Tropp, 2011]. Il s'agit du pays de résidence, du genre, de l'origine majoritaire ou minoritaire des participants²¹, de l'âge, du type de filière lycéenne (technologique + professionnelle vs générale) ; le statut socio-économique de la famille des élèves. Le diagramme suivant illustre la relation entre les variables indépendantes et dépendantes.

²¹ Pour la construction de cette variable dichotomique voir la page 53.

Diagramme 1 - Relations entre variables dépendantes et explicatives.



6.3 Résultats descriptifs

Dans un premier temps, je présente les caractéristiques descriptives des amitiés intergroupes des jeunes français et italiens impliqués dans l'étude. Puisqu'elles représentent la variable centrale de notre hypothèse, je me penche sur leurs interactions à la fois avec les prédicteurs socio-démographiques et les trois dimensions des préjugés prises en examen.

D'après les résultats, il ressort que les contacts amicaux entre majoritaires et minoritaires sont plus nombreux chez les jeunes Français que chez leurs camarades italiens. Les jeunes nationaux d'un pays d'immigration ancienne ont plus de relations amicales avec les membres de groupes minoritaires que les jeunes nationaux d'un pays d'immigration récente. Plus de huit jeunes Français sur dix déclarent avoir des amis immigrés, soit un nombre bien supérieur aux jeunes Italiens (*beaucoup* + *quelques-uns* : France 84,7 % ; Italie 35,7 %). La force de l'association entre les variables ($\phi = 0,51$) suggère que les influences contextuelles sont dans ce cas largement déterminantes (tableau 4).

Concernant l'âge, pour l'échantillon sélectionné en Italie, plus les participants sont âgés, plus les amitiés intergroupes sont fréquentes ($p .001 - \beta = -.159$) ; dans l'échantillon sélectionné en France, cette variable n'est pas significative. Pour les adolescents italiens, les amitiés avec des pairs minoritaires étaient plus fréquentes chez les participants minoritaires

que chez les participants majoritaires (oui, beaucoup + oui, quelques-uns : 82,3% vs 36,0% ; $p .001 - phi .38$) alors que, dans l'échantillon d'adolescents français, l'origine n'exerce aucun effet significatif et exactement la même proportion (les trois quarts) des participants majoritaires et minoritaires déclarent avoir ces amitiés. La répartition des amitiés par genre montre de légères différences dans les deux échantillons, les filles ayant plus d'amis appartenant à des groupes minoritaires que les garçons (échantillon italien : 49,5% vs 41,4% - $p 0,017, phi 0,10$; échantillon français : 88,1% vs 81,6% - $p .013, phi .11$). Ensuite, le statut socio-économique de la famille des élèves n'a d'effets significatifs que pour les adolescents sélectionnés en Italie où les participants insérés dans une famille de classe moyenne et moyenne élevée ont déclaré posséder plus d'amitiés par rapport aux pairs insérés dans des contextes moins aisés ($p .004 - \beta = -.118$) ; cette relation entre le statut socio-économique et les amitiés intergroupes n'est pas significative pour les adolescents sélectionnés en France. Enfin, concernant le type d'école, 51,5% des adolescents italiens fréquentant des écoles techniques et professionnelles déclarent avoir des amis issus de groupes minoritaires (oui, beaucoup + quelques-uns) contre seulement 37,1% des adolescents fréquentant des cours à dominante scientifique ou littéraire ($p .000 - phi .15$). Les effets de la filière lycéenne n'étaient pas significatifs pour les adolescents français.

Tab. 4 — *Aujourd'hui, en France / Italie, il y a des personnes qui ont des origines, des religions, des cultures ou des traditions différentes. Toi-même, as-tu des amis parmi ces personnes ? (%)*

	<i>Beaucoup + quelques-uns</i>	<i>Assez peu + aucun</i>
Echantillon français	84,7	15,3
Echantillon Italien	38,5	61,5

*** $p \leq 0,001$

Après cette première étape, j'ai vérifié la présence d'interactions significatives (Pearson) entre les amitiés intergroupes avec les trois dimensions du préjugé. Plus on entretient ces genres d'amitiés, moindre est le niveau de préjugé pour chaque dimension (tableau 5) ; j'ai trouvé les mêmes résultats même une fois après avoir répété les tests pour les deux échantillons séparés. J'ai également constaté que la relation entre le pays de résidence et les dimensions des préjugés était significative, l'échantillon italien affichant des craintes plus fortes sur les aspects socio-économiques ($p .000 - F (12.88), SD .082$) et

sécuritaires ($p .001 - F (10.07)$, $SD .023$), tandis que les questions d'identité ($p .000 - F (16.31)$, $SD .038$) étaient plus prononcées dans l'échantillon français. Ces deux derniers résultats démontrent l'existence d'interactions significatives entre les principales variables indépendantes et dépendantes de cette étude et légitiment le modèle théorique proposé. L'objectif était de vérifier ces premières interactions dans le cadre de modèles multivariés.

Tab. 5 – Corrélations entre les amitiés intergroupes et les variables dépendantes (*Pearson*)

	Intergroup friendships	Socio-economic dimension	Public order dimension	Identity dimension
Intergroup friendships (<i>pearson</i>)	1	-,394**	-,317**	-,186**
<i>P</i>		,000	,000	,000
<i>N</i>	1 412	1 478	1 431	1 413

**La corrélation est significative au niveau 0.01 (bilatérale).

6.4 Résultats explicatifs : les amitiés et les préjugés

Dans une deuxième phase, j'ai analysé les effets des amitiés intergroupes sur les préjugés, en tenant compte de l'influence exercée par les autres prédicteurs. Pour cela, j'ai réalisé trois modèles de régression linéaire hiérarchique (entrée par blocs), en insérant dans un premier temps l'ensemble des variables de contrôle, en ajoutant la variable des amitiés intergroupes dans un deuxième temps.

D'après les résultats, les tendances suivantes se sont dégagées (tableau n° 6 pour l'ensemble de l'analyse). Premièrement, l'introduction de la variable sur les amitiés intergroupes a augmenté de manière significative la prédiction des trois modèles : plus les adolescents déclaraient avoir des amis de groupes minoritaires, moindre était la force de leurs préjugés. En ce qui concerne les autres variables, la probabilité d'afficher un niveau plus important de préjugés était plus élevée pour les adolescents fréquentant les lycées techniques et professionnels que pour les pairs fréquentant des filières générales. De plus, les adolescents appartenant au groupe majoritaire étaient caractérisés par une probabilité plus élevée de manifester des préjugés plus forts que ceux appartenant à des groupes minoritaires. Quant au genre, les garçons étaient caractérisés par des préjugés plus importants sur les questions d'ordre public et d'identité que les filles. L'âge n'était significatif que sur la dimension socio-économique ; il ressort que plus les participants sont jeunes, plus

les préjugés sont forts. Enfin, en ce qui concerne le pays de résidence, nous avons constaté que les adolescents sélectionnés en Italie présentaient plus de préjugés sur les questions socio-économiques et d'ordre public tandis que les adolescents sélectionnés en France présentaient un conflit plus intense par rapport aux préoccupations identitaires. Le statut socio-économique de la famille était le seul prédicteur qui n'a pas exercé d'effets significatifs.

Ces modèles ont montré un premier résultat majeur : comme on peut le voir dans le tableau suivant, les amitiés intergroupes ont systématiquement réduit les préjugés et sont le prédicteur le plus fort (β) sur les questions d'ordre socio-économique et d'ordre public, alors qu'elles étaient le deuxième prédicteur par ordre d'importance concernant les questions identitaires, pour lesquelles le prédicteur le plus fort était le pays de résidence.

Tab. 6 – Régressions multiples hiérarchiques (block method).

<i>Dimension socioeconomique</i>				
Models	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>ES</i>	<i>p</i>
1 N = 1 471 <i>R</i> ² ,158***	<i>Constant</i>		3,661	
	Gender	-0,75	,156	,002
	Age	,057	,084	,056
	Kind of school	-,234	,172	,000
	Majority vs. Minority origin	-,328	,209	,000
	SES middle vs. high	,034	,185	,221
	SES low vs. high	,050	,207	,077
	Country of residence	-,119	,182	,000
2 N = 1 470 <i>R</i> ² ,263***	<i>Constant</i>		7,079	,398
	Gender	-0,42	,147	,063
	Age	,061	,079	,031
	Kind of school	-,261	,161	,000
	Majority vs. Minority origin	-,235	,203	,000
	SES middle vs. high	,020	,173	,434
	SES low vs. high	,040	,193	,127
	Country of residence	-,065	,188	,023
	Intergroup friendships	-,384	,090	,000

<i>Dimension sécuritaire</i>				
Models	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>ES</i>	<i>p</i>
1 <i>N</i> = 1 438 <i>R</i> ² ,103	<i>Constant</i>		2,225	
	Gender	-,153	,046	,000
	Age	,035	,025	,277
	Kind of school	-,126	,051	,000
	Majority vs. Minority origin	-,166	,061	,000
	SES middle vs. high	,029	,054	,332
	SES low vs. high	-,027	,061	,368
	Country of residence	-,065	,053	,026
2 <i>N</i> = 1 437 <i>R</i> ² ,210***	<i>Constant</i>		2,123	
	Gender	-,121	,044	,000
	Age	-,032	,024	,301
	Kind of school	-,148	,049	,000
	Majority vs. Minority origin	-,086	,061	,001
	SES middle vs. high	,014	,052	,622
	SES low vs. high	-,017	,058	,554
	Country of residence	-,089	,056	,004
	Intergroup friendships	-,324	,027	,000
<i>Dimension identitaire</i>				
Models	<i>Variables</i>	<i>Bêta</i>	<i>ES</i>	<i>p</i>
1 <i>N</i> = 1 428 <i>R</i> ² ,105	<i>Constant</i>		3,661	
	Gender	-,151	,075	,000
	Age	,027	,041	,381
	Kind of school	-,051	,083	,061
	Majority vs. Minority origin	-,125	,102	,000
	SES middle vs. high	-,033	,089	,268
	SES low vs. high	-,003	,100	,910
	Country of residence	,027	,087	,000
2 <i>N</i> = 1 427 <i>R</i> ² ,188	<i>Constant</i>		3,580	
	Gender	-,132	,074	,000
	Age	,028	,040	,360
	Kind of school	-,064	,081	,016
	Majority vs. Minority origin	-,072	,103	,005
	SES middle vs. high	-,042	,087	,149
	SES low vs. high	-,010	,098	,734
	Country of residence	,342	,094	,000
	Intergroup friendships	-,234	0,45	,000

****p*≤.001, ***p*≤.01, **p*≤.05

6.5 Résultats explicatifs : les amitiés, les préjugés et les facteurs socio-culturels

Dans cette dernière étape, je me suis concentré sur le rôle joué par les amitiés intergroupes en considérant les spécificités des préjugés pour chaque échantillon. Les participants ayant des amitiés avec des groupes minoritaires ont montré moins d'intolérance sur chacune des trois dimensions des préjugés et c'était le prédicteur avec le plus fort impact sur les variables dépendantes, à l'exception de la dimension identitaire où le prédicteur le plus fort était le pays de résidence. Entre-temps, les adolescents sélectionnés en Italie et les adolescents sélectionnés en France présentent différents types de préjugés. En d'autres termes, l'analyse précédente se limitait aux effets directs des amitiés intergroupes sur les préjugés et à l'influence des autres prédicteurs tels que le pays de résidence des participants. Pour vérifier la deuxième hypothèse, qui stipule que les amitiés avec les groupes minoritaires réduisent l'hostilité quel que soit le type de préjugé qui a émergé de chaque échantillon, j'ai réalisé des modèles d'analyse de modération où les relations directes entre les amitiés intergroupes et les préjugés étaient contrôlées par l'influence du pays de résidence.

Le premier modèle de modération se focalise sur la dimension socio-économique. Les effets d'interaction (int_1) ne sont pas significatifs ($p = .530$) et la valeur 0 est comprise dans l'intervalle de confiance (faible = $-.47 < 0 >$ élevé = $.24$). Cela signifie que les effets directs des amitiés intergroupes sur la dimension socio-économique des préjugés n'étaient pas affectés par le type des préjugés dominants dans les deux échantillons et qui sont reliés aux caractéristiques des contextes.

Le deuxième modèle d'analyse de modération abordait les questions d'ordre public. Les effets d'interaction (int_1) ne sont pas significatifs ($p = .970$), la valeur 0 étant comprise dans l'intervalle de confiance (faible = $-0,10 < 0 >$ élevé = $0,10$). A l'instar du modèle précédent, les effets propres aux amitiés intergroupes ont continué à être significatifs sur les questions d'ordre public quel que soit le type de préjugé dans les deux contextes.

Le troisième modèle d'analyse de modération se concentrait sur les questions identitaires. Dans ce cas, les effets d'interaction (int_1) sont significatifs ($p = .000$) et la valeur 0 n'est pas comprise dans l'intervalle de confiance (faible = $-.45$, élevé = $-.10$). Cela signifie que les effets directs des amitiés intergroupes ont été modifiés par les effets liés aux spécificités des deux échantillons. D'après le nuage de points (*scatter plot*), il ressort que

les amitiés intergroupes réduisent de manière plus prononcée les préjugés des adolescents sélectionnés en France (α -.61) par rapport aux préjugés des adolescents sélectionnés en Italie (α -.32). Dit autrement, les effets des amitiés intergroupes sur les questions d'ordre identitaire sont plus prononcés pour les participants français par rapport aux participants italiens.

L'analyse de modération a montré que, pour les deux premières dimensions des préjugés, les effets des amitiés intergroupes sont fermes, quelles que soient les spécificités des deux contextes. En ce qui concerne les questions identitaires, les amitiés intergroupes ont manifesté leurs effets par le biais des caractéristiques du pays de résidence des participants.

6.6 Discussion

Ces résultats nous amènent à plusieurs considérations au sujet du rôle des amitiés intergroupes. D'abord, la première hypothèse de l'étude a été corroborée, à savoir : plus les adolescents entretiennent des relations amicales avec des personnes baignant dans d'autres milieux culturels (amitiés intergroupes), plus leurs niveaux de préjugés sont faibles. Ensuite, la seconde hypothèse n'a été confirmée que pour deux des trois dimensions des préjugés : quel que soit le type de préjugés qui caractérise les deux échantillons, les amitiés intergroupes contribuent à faire baisser leur force notamment pour les dimensions socio-économiques et sécuritaires alors que, pour la dimension identitaire, leurs effets sont influencés par le pays de résidence des participants. En effet, la baisse du préjugé lié aux problèmes identitaires sous l'effet des amitiés intergroupes est apparue surtout pour les adolescents sélectionnés en France. J'amorce la discussion en m'attachant premièrement aux effets des relations intergroupes à caractère amical sur les préjugés. Secondairement, je discuterai le profil et le caractère de ces relations.

Concernant les effets des contacts amicaux, pour les deux groupes d'adolescents, plus le nombre d'amis appartenant à des groupes minoritaires est élevé, plus les niveaux de préjugés envers les enjeux socio-économiques et d'ordre public liés au phénomène migratoire sont faibles, abstraction faite du rôle exercé par le pays de résidence dans le façonnement du type de préjugé – et l'amitié intergroupe est le prédicteur avec le plus grand pouvoir explicatif. Comme suggéré par Pettigrew et al. [2011], il est probable que passer

des moments positifs en compagnie d'amis avec des origines culturelles différentes permette de se défaire des clichés les plus courants sur l'immigration qui circulent dans un contexte donné. L'influence des amitiés intergroupes sur la dimension identitaire est, au contraire, modérée par le pays de résidence, et le fait d'avoir des amitiés intergroupes joue surtout pour le groupe des adolescents français. Malgré les effets des amitiés intergroupes aillent toujours dans la même direction, sur les questions d'ordre identitaire, le principal facteur explicatif est le pays de résidence.

Bien que cette étude ne permette aucune généralisation statistique de ses résultats à l'ensemble de la jeunesse italienne et française, il est possible de lier l'impact différentiel des amitiés intergroupes sur la question identitaire aux spécificités caractérisant, au moment de la collecte des données, les débats nationaux sur l'immigration et les relations interethniques. D'une part, même si les immigrés sont largement installés dans le paysage social français et notamment dans les régions du sud-est avec une forte occasion d'échanges intergroupes, cela ne signifie pas nécessairement que les points de vue sur le phénomène migratoire soient forcément moins conflictuels. Les craintes plus marquées sur les questions identitaires qui caractérisent les adolescents sélectionnés en France correspondent bien au débat qui est mené dans ce pays depuis plusieurs années sur le modèle assimilationniste et la tentative d'effacer les racines culturelles des générations d'immigrés pour les fondre dans le « creuset français » [Noiriel, 1988]. Pour cette raison, je suppose que le pays de résidence est la variable exerçant la principale influence significative sur les enjeux culturels et identitaires dans l'échantillon français. Ce résultat se reflète dans le discours public français sur l'immigration qui, comme nous l'avons vu, s'inspire d'une philosophie politique visant à transformer l'hétérogénéité socioculturelle des immigrés en quelque chose d'homogène et adéquat au concept républicain français de nation et de citoyenneté, animé par la philosophie de « l'indifférence aux différences » [Bourdieu, 1966].

Le fait que ces peurs identitaires se retrouvent fortement dans les attitudes d'une population jeune confirme que les dernières « politiques identitaires » menées de 2003 (Loi sur le voile) à 2010 (Débat sur l'identité nationale) ont laissé une empreinte tangible dans le discours public. Des questions plus matérielles, telles que la priorité des autochtones sur le marché du travail, au niveau de la distribution des politiques sociales ainsi que les préoccupations concernant la criminalité étaient assez importantes dans les années 1960 et 1970 et continuent de faire surface au cours des campagnes électorales actuelles [Evans,

Ivaldi, 2018]. Cependant, à ce jour, ces questions ne soulèvent pas des préoccupations aussi vives par rapport à la préservation de l'identité républicaine et, conformément à la théorie de la menace symbolique, la présence de « l'altérité » issue de l'immigration est perçue et évaluée par le prisme de l'appartenance à une identité et à une culture nationale spécifiques [Brechon, Tcherna, 2009]. Tout cela pour dire que, dans le contexte français, les débats identitaires et culturels sont tellement saillants qu'avoir des amitiés intergroupes est une condition – et, au vu des résultats, peut-être même une nécessité – pour faire baisser l'intolérance sur ces questions. Ces craintes évoquent l'analyse du paysage politique international initiée par Huntington [1996], qui a mis en évidence le choc croissant entre les civilisations, où les conflits les plus violents surgissent dans la sphère culturelle. Ces conflits culturels émergent fortement dans des contextes où l'immigration a une longue tradition et sa gestion politique est liée à un système de valeurs qui est le reflet de la Nation ; son assimilation de la part des immigrés est la condition d'accès à la communauté nationale.

En revanche, la plus grande crainte pour les enjeux socio-économiques et d'ordre sécuritaire exprimés par les adolescents sélectionnés en Italie ainsi que leur moindre densité d'amitiés intergroupes, correspondent au climat qui a marqué l'Italie dans la première décennie des années 2000. C'est à cette époque que la conscience collective de ce pays s'est rendu compte du glissement du statut de l'Italie, de pays d'émigration à pays d'immigration. Depuis son apparition dans l'espace public (et jusqu'à présent), l'immigration internationale a toujours été enveloppée dans une rhétorique centrée sur l'invasion et l'urgence. Il s'agit d'une vision dominante qui, malgré quelques nuances, a distingué le discours tant des partis de centre-droit que des partis de centre-gauche, et qui a eu pour effet d'inculquer le sentiment de privation de « notre territoire » auprès de la population native [Ambrosini, 2009]. Cette vision a conduit à des revendications principalement matérielles : la priorité sur le marché du travail ou pour la distribution des aides sociaux, et le mécontentement au sujet de la criminalité. Conformément à la « théorie du conflit réaliste », un accroissement soudain de la diversité ethnique exacerbe les distinctions intra / hors-groupe et favorise les conflits, en particulier lorsque les ressources sont perçues comme limitées [Blalock, 1967]. Il est possible que dans un contexte caractérisé par une identité nationale faible et une vision étatique unitaire fragile [Galli della Loggia, 2010], l'accent mis sur le dialogue interculturel qui a caractérisé les politiques éducatives, ait favorisé des attitudes moins conflictuelles sur les questions identitaires chez les jeunes italiens impliqués dans cette étude. Cependant,

nous sommes conscients que l'interculturel s'est répandu surtout en Italie et dans d'autres pays d'Europe du Sud où l'immigration est récente et les questions identitaires et culturelles perçues comme moins problématiques que les problèmes économiques et les inégalités sociales [Zapata-Barrero, 2015].

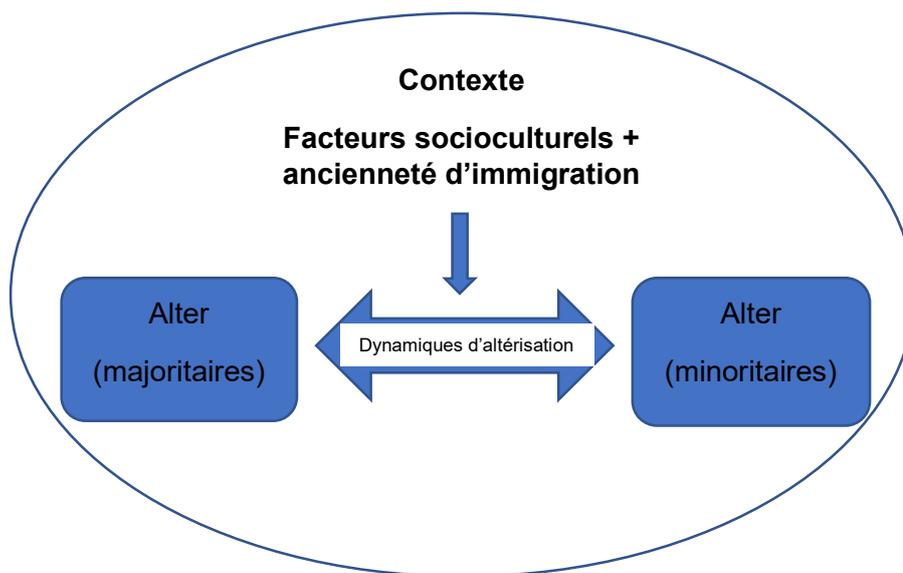
D'après ces résultats, il est possible que la principale différence entre la perception du phénomène d'immigration chez les adolescents sélectionnés en Italie et les adolescents sélectionnés en France réside dans des conceptions différentes de la culture nationale. Lorsque celle-ci est la matrice des politiques publiques comme en France, l'*outsider* est d'abord appréhendé par sa diversité identitaire, tandis que lorsqu'elle est moins centrale par rapport à la définition de la chose publique comme en Italie, l'*outsider* est d'abord appréhendé par les enjeux matériels que sa présence soulève. Ces différentes visions sont stimulées par la forme des contacts que l'on entretient avec les populations minoritaires.

Ensuite, cette étude montre que les interactions intergroupes sont plus fréquentes pour l'échantillon d'adolescents français que pour leurs pairs italiens. Pour l'échantillon italien, la plupart des amitiés intergroupes sont concentrées au sein des groupes minoritaires eux-mêmes ; autrement dit les réseaux d'amitié sont plus homogènes d'un point de vue socio-culturel. Alors que, dans l'échantillon français, ces amitiés sont également réparties entre les jeunes majoritaires et minoritaires, de sorte que les réseaux d'amitié semblent plus hétérogènes. Cette situation est probablement une conséquence de l'arrivée relativement récente de la migration internationale en Italie. Cela peut signifier, premièrement, que dans un contexte d'immigration récente, les occasions concrètes d'interaction intergroupes sont encore limitées [Pettigrew, Tropp, 2011]. Deuxièmement, la fermeture est réciproque en raison du climat conflictuel qui caractérise un tel contexte. En effet, les amitiés intergroupes se concentrent davantage au sein des jeunes minoritaires. Dans ce cas, la méfiance envers l'alter empreigne les deux points de vue, ceux des jeunes majoritaires et ceux des jeunes minoritaires. Pour les premiers, ce sont les préjugés au sujet des Marocains, des Albanais et des Roumains²² qui freinent l'ouverture. Tandis que pour les seconds, ce sont les pairs italiens qui représentent l'inconnu. Ce résultat suggère que la question du rapport à l'altérité ne se déroule pas dans un cadre unidirectionnel et, notamment, elle n'est pas à appréhender du point de vue de la société d'accueil (ou majoritaire) uniquement. En effet, elle concerne

²² Les origines les plus importantes d'un point de vue démographiques à l'époque du recueil des données.

également les représentations des nouveaux arrivants au sujet de cette dernière. Dans ce sens, le statut d'alter est : a) interchangeable selon le regard de l'interlocuteur que l'on adopte, b) façonné par les caractéristiques du contexte. L'image suivante modélise ce raisonnement.

Image 1 – Modélisation des dynamiques d'altérisation selon l'influence de facteurs socioculturels et temporels.



Il n'est donc pas surprenant que le niveau d'interaction soit significativement plus faible en Italie que dans le contexte français. La plus longue familiarité avec l'immigration internationale et les relations interethniques qui caractérisent la France se traduisent également par des amitiés plus denses. Ceci suggère que dans un contexte d'immigration de longue durée, tel que le sud-est de la France, la figure de l'immigré est désormais un élément plus ordinaire du paysage social et transversal à la morphologie sociale. En fait, les effets du profil socio-démographique individuel sur la densité de ces interactions étaient très faibles. Au contraire, dans un contexte où l'immigration internationale est un phénomène nettement plus récent comme le nord-ouest de l'Italie, les choix des relations amicales semblent davantage orientés par les caractéristiques de la position des individus dans la structure sociale. Par exemple, l'hétérogénéité ethnique du réseau amical augmente avec l'âge des jeunes. Cela peut signifier que, dans un contexte d'immigration récente, il est plus

facile de nouer des amitiés intergroupes lorsqu'on possède plus de liberté dans la gestion du temps libre. Alors que les plus jeunes sont peut-être davantage soumis aux discours et aux interdictions du berceau familial au sujet de ce phénomène. Pour les jeunes italiens, les effets des facteurs socio-démographiques ressortent aussi au niveau de la stratification sociale. Les menaces d'ordre socio-économique et sécuritaire interpellent en particulier ceux qui, en raison de la position de leurs familles dans la hiérarchie socioprofessionnelle, craignent de subir davantage les effets de la présence immigrée. Conformément à cette représentation, les amitiés intergroupes sont moins fréquentes pour les jeunes issus des milieux moins aisés. Les résultats propres à la filière lycéenne pour les élèves italiens peuvent s'expliquer par un effet des caractéristiques de la population des établissements scolaires. Actuellement, ce sont les formations lycéennes qui préparent pour une insertion rapide sur le marché du travail, qui accueillent la majorité des élèves immigrés – un statut qui en Italie correspond souvent à « étrangers ». Alors que leur présence dans les filières qui préparent pour des études longues est bien plus réduite. Ce cadre, qui correspond à des formes d'investissement scolaire où les déterminants sociaux classiques [Bourdieu, 1966] interagissent avec les stratégies déployées par les familles [Boudon, 1973], fait que les occasions de contacts sont plus importantes là où la présence d'élèves immigrés est plus significative. Cette réflexion pourrait entrer en contradiction avec les considérations que je viens d'exprimer au sujet des effets de la stratification sociale sur le niveau d'hétérogénéité du réseau amical. Après tout, la population des filières technologiques et professionnelles est moins aisée par rapport à la population des filières générales. Je reviendrai par la suite sur cette apparente contradiction (par. 7.1).

Compte tenu de ces résultats, pour le groupe de jeunes italiens, les liens d'amitié se structurent principalement en suivant les espaces interaction typiques au positionnement dans la structure sociale, alors que les jeunes français semblent disposer d'une marge de manœuvre plus importante.

Enfin, le seul facteur qui exerce une influence à la fois pour les jeunes italiens et les jeunes français est le genre. Les amitiés intergroupes sont plus fréquentes chez les filles par rapport aux garçons, et cela quel que soit le contexte de résidence. Il semblerait que les moindres préjugés que les filles manifestent par rapport aux garçons, et dont nous avons déjà discuté au moyen des effets propres à la socialisation de genre (étude 1), concernent également le registre conatif. En effet, si nous passons des relations amicales aux relations

de type intime, comme le fait d'avoir déjà eu un.e petit.e ami.e issu.e des minorités immigrées, nous retrouvons le même cadre. Bien que je n'aie pas encore approfondi l'étude de ce genre de relations, il est intéressant de noter que, à la fois pour l'échantillon de jeunes français et pour l'échantillon de jeunes italiens, les relations de type intime concernent davantage les filles que les garçons (et la relation statistique est bien significative).

Malgré ces différences dans les deux contextes et les quelques variations socio-démographiques, les effets des contacts amicaux sur les préjugés sont assez clairs. Les adolescents qui font partie d'un réseau ethniquement hétérogène se caractérisent par une vision moins conflictuelle de l'immigration.

7. Le contact intergroupes entre facteurs « contextuels » et « temporels »

Dans ce chapitre, j'ai présenté les arguments en soutien du deuxième questionnaire qui a caractérisé le déroulement de mes travaux de recherche : compte tenu de l'importance que le paradigme interculturel accorde aux préjugés et aux interactions : a) comment les préjugés se manifestent-ils chez les jeunes en milieu scolaire ? Influencent-ils les manières d'interagir ? b) et ces dernières, influencent-elles les préjugés ?

Les travaux que j'ai présentés montrent que la relation entre préjugés et contacts intergroupes est complexe. Cette complexité est à mon sens liée à plusieurs paramètres. D'abord, elle est sensible à la variable « organisation du contexte ». Dans la première étude, j'ai présenté des situations où les préjugés s'incarnent dans des interactions problématiques. J'ai assisté à des formes de violence scolaire où l'identité de l'autre était aplatie sur une seule de ses facettes, constituée par des stéréotypes et des préjugés à l'égard de ses origines et de ses stigmates correspondants. Dans ce cas, les contacts que j'ai étudiés sont des relations qui vont à l'encontre de toute tentative de construire des liens de solidarité à partir des interactions dans la diversité. Bien qu'il soit paradoxal de qualifier d'anonymes les contacts au sein de l'enceinte scolaire, les interactions que j'ai observées se rapprochent sensiblement de ce tableau car, lorsque je n'étais pas confronté à la narration de conflits, j'étais confronté à des espaces ethniquement fragmentés. La sociation entre les jeunes se déroulait principalement selon des lignes ethniques. Ensuite, la force des préjugés qui se manifeste dans ces interactions conflictuelles aboutit également à des conséquences

concrètes au niveau du parcours scolaire. Les jeunes cibles de ces actions imbibées de préjugés présentaient tous une forte démotivation scolaire.

On voit bien alors l'importance de l'organisation du contexte, notamment lorsqu'on est confronté à des établissements accueillant une population en majorité vulnérable et où le personnel d'éducation ne peut pas compter sur des formations spécifiques pour la gestion des situations interculturelles. Cette observation rejoint les considérations avancées par Duru-Bellat et van Zanten [2012] au sujet des « logiques » adoptées par les enseignants lorsqu'ils sont confrontés à une gestion complexe de la diversité. Aussi bien la posture propre à l'« indifférence aux différences » – emblème de la devise républicaine – que la « valorisation de la diversité » d'orientation militante sont le résultat d'une formation insuffisante pour intervenir dans des établissements qui font de la ségrégation scolaire leur nature première. Dans le premier cas, c'est la diffusion du modèle républicain qui génère des sentiments de dévalorisation, voire de mépris de la part de certains élèves. Dans le deuxième cas, leur diversité est exacerbée – et parfois ridiculisée – par des initiatives à caractère principalement folkloriste.

Affirmer que pour réussir à l'école il faut d'abord avoir envie d'y aller, ne serait-ce que parce que cela me permet de passer de bons moments avec mes potes, me semble une évidence. Mais qui, malgré tout, n'a pas encore l'attention qu'elle mérite de la part de la sociologie de l'éducation, toujours préoccupée à relier la réussite (ou l'échec), soit à des facteurs structurels, soit à des calculs rationnels. Cette critique n'est pas accompagnée par un jugement de valeur. Tout simplement, elle est motivée par le sentiment qu'il est possible de parcourir d'autres pistes de recherche complémentaires aux premières qui peuvent aboutir à des formes d'intervention plus immédiates ; et sans avoir la prétention qu'elles soient érigées à *explanans* unique et dominant.

Dans la deuxième étude, où j'ai décidé de questionner comment la relation à l'Autre est structurée lorsqu'on possède des contacts intergroupes à caractère amical, le cadre est différent. Nous avons vu que le « contact » intergroupe exerce un rôle de premier plan dans la structuration des attitudes envers la « société de l'immigration ». Les interactions à caractère amical contribuent de manière significative à baisser les préjugés, ce qui représente l'objectif premier du paradigme interculturel. Ensuite, faciliter les interactions entre les groupes afin qu'elles évoluent vers des échanges fédérateurs des différentes

identités représente le côté pragmatique de ce paradigme. Cependant, la question des contacts intergroupes à caractère amical mérite quelques considérations supplémentaires.

Tout d'abord, dans l'étude que j'ai présentée, les amitiés intergroupes sont fort sensibles au facteur « temps ». Si, dans les cas précédents, j'évoquais plus souvent le facteur « organisation du contexte », il me semble que le rôle du « temps » ressort davantage dans la dernière étude. Les amitiés intergroupes sont plus fréquentes auprès des participants français par rapport aux participants italiens. Même discours pour les relations de nature plus intime. Comment expliquer cela sans mobiliser en premier lieu la notion d' « inégale ancienneté d'immigration » [Baccaini, Rossi, 1998] qui caractérise les deux contextes où l'étude s'est déroulée ? Malgré les tensions et les conflits qui marquent les « sociétés de l'immigration », l'installation progressive de l'immigré dans les représentations collectives permet de faciliter certaines formes d'interaction. Il est possible que d'autres facteurs, davantage liés à la sphère politique (organisation du contexte), soient à prendre en considération ; comme certains slogans sur la France plurielle qui visent à rassurer quant au bon fonctionnement de la machine assimilative républicaine [Streiff-Fénart, 2009], ou la plus récente demande institutionnelle de prendre en compte la diversité en milieu scolaire²³, alors que finalement il s'agit principalement de la diversité en termes d'apprentissages ou bien, dans le meilleur des cas, de celle liée à la question de genre.

Une fois dit cela, il est difficile à mon sens de ne pas accorder un rôle décisif au facteur temps. Les effets de celui-ci ressortent plus clairement à des niveaux macro, où la comparaison présentée permet de les mettre en lumière plus facilement par rapport à des contextes plus micro où les données dont je dispose ne sont que synchroniques ; comparer des sociétés par rapport à une propriété partagée, en l'occurrence le phénomène migratoire international, permet au rôle des facteurs macrosociaux tels que le temps de se dégager plus facilement.

7.1 Un contact intergroupes avec des limites, certes, mais intéressant pour la sociologie

Comme évoqué dans la section théorique de ce chapitre, le contact inter-groupes ne me paraît pas bénéficier d'une attention particulière de la part de la sociologie et, maintenant

²³ Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif – 2019-2024. En ligne : <https://eduscol.education.fr/media/1618/download>

je peux l'ajouter, notamment de la part du *mainstream* propre à la sociologie critique de l'immigration. Cette dernière oriente l'essentiel de ses réflexions sur les logiques d'exclusion et de discrimination, les contacts et les interactions intergroupes étant des simples terrains, données, pour repérer et déconstruire les premières. Dans ce cas, le contact intergroupe ne représente pas un objet d'études en soi, car l'attention du chercheur est monopolisée par les contradictions des logiques macro qu'il faut isoler et dénoncer. Les contacts et les interactions en tant que données d'enquête sont alors utilisés pour faire une anatomie des logiques systémiques. Ils sont des objets de recherche *per se*, en fonction de l'utilité qu'ils apportent pour analyser un autre objet.

Je suis tout à fait conscient qu'il serait erroné de penser que le contact tout seul aide à réduire les préjugés et que l'occasion des contacts en elle-même soit une condition suffisante pour permettre la naissance d'interactions positives [Turner, Cameron, 2016 ; Pica-Smith, Contini, Véloria, 2016]. Dans certains cas, même lorsque l'occasion d'entrer en contact avec la diversité est présente et l'organisation du contexte s'efforce d'accompagner les interactions, nous assistons à des comportements qui ne vont pas dans le sens attendu. Des études menées sur le sujet, notamment en milieu anglo-saxon, soulignent que, dans des établissements mixtes, la tendance dominante est représentée par des interactions endogènes au groupe d'appartenance, alors que les interactions intergroupes entre les élèves sont plus rares [Bagci et al., 2014 ; Wilson, Rodkyn, Rayan, 2014 ; Currarini, Jackson, Pin, 2010 ; Aboud, Sankar, 2007].

A cet effet, rappelons que l'un des objectifs premiers du paradigme interculturel est de saper les obstacles aux interactions intergroupes. Zapata-Barrero [2015] affirme que, même lorsque l'occasion de contact existe, les individus peuvent être démotivés à interagir en raison des effets de stéréotypes et de préjugés qui génèrent de la distance sur un registre micro ainsi que des discriminations institutionnelles (marché de l'emploi, immobilier, politiques scolaires, droits politiques, etc.) qui érigent des frontières sur un registre plus méso ou macro. Ces facteurs peuvent bien sûr rendre difficile la construction d'échanges positifs, et les effets des contacts peuvent alors être paradoxaux, car ils se limitent à cristalliser davantage les préjugés (*bonding*). C'est pour cela que l'interculturel, dans ce cas en tant que politique pour intervenir au niveau local, a besoin d'un soutien central afin d'endiguer les facteurs qui peuvent entraver les interactions intergroupes. Pour les tenants les plus fervents du paradigme interculturel, l'élimination de ces obstacles peut se faire par

l'emprunt de certaines préconisations de l' « intégration civique » [Zapata-Barrero, 2015 ; Meer, Modood, 2012 ; Levrau, Loobuyck, 2013]. Il est alors essentiel que les populations dites « immigrées » maîtrisent correctement la langue du pays, respectent les principaux codes culturels et les normes civiques. Cela me paraît une demande évidente qui peut trouver un accord quel que soit le paradigme ou le modèle utilisé pour la gestion de la diversité. Mais si l'on veut ne pas jouer à l'autruche, ne faudrait-il pas que même la société dite majoritaire repense ses attitudes de fond ? Autrement dit, la question des discriminations structurelles, si chère au paradigme multiculturel, ne peut pas être délaissée aussi facilement. L'*establishment* doit non seulement promouvoir de nouvelles narrations qui mettent en valeur les contacts dans la diversité – cela est bien sûr important pour permettre aux premières interactions de s'amorcer dans l'espace public – mais aussi nécessairement rediscuter les formes des rapports de pouvoir au sein de la société ; sinon, la « charpente de la maison » n'est solide qu'à partir du premier étage. Ensuite, la valeur de l'interaction « dans la diversité » doit se construire et être véhiculée tantôt par le micro, tantôt par le macro. Par le micro, on peut intervenir par le biais d'interventions sur les préjugés et les stéréotypes qui désamorcent peurs et sentiments de compétition. Cela doit s'inscrire dans la conception de nouvelles narrations où au niveau macro les rapports de pouvoir entre les groupes sont repensés. L'école, bien sûr, a son rôle à jouer sur les deux registres à la fois.

De la même manière, il est tout à fait possible que les préjugés envers les minorités immigrées persistent même chez des personnes insérées dans des réseaux amicaux ethniquement hétérogènes. Bien qu'au niveau de la littérature internationale, la réduction des préjugés via les contacts amicaux soit un résultat ferme depuis le milieu des années quatre-vingt-dix, et que la plupart des études considèrent les contacts amicaux comme un prédicteur important du niveau de préjugés [Aboud, Mendelson, Purdy, 2003 ; Feddes, Noak, Rutland, 2009 ; Levin, Van Laar, Sidanius, 2003 ; Pettigrew, Tropp, 2008], il faut reconnaître que ces effets positifs ne s'étendent pas toujours au phénomène de l'immigration dans sa globalité. Il s'agit d'un point essentiel, notamment pour les études quantitatives, qui, souvent, se limitent à ne considérer la relation entre la variable « relations amicales » et les attitudes envers les minoritaires que pour les capacités prédictives de la première sur les secondes, sans prendre réellement en compte les caractéristiques sociologiques des amitiés – comme j'ai notamment proposé dans l'étude 2. Ainsi, malgré

la puissance des contacts à caractère amical, des poches d'hostilité perdurent. Si je me limite aux résultats des travaux de recherche que j'ai présentés, il semblerait que les jeunes interrogés scindent les expériences positives vécues au quotidien avec des pairs issus de la diversité des discours public plus amples qui, par exemple, impliquent les minoritaires. L'expression : « *S'il vous plaît, ne me parlez pas d'immigrés... sauf de mon ami Abdul* » résume assez bien la situation. Il s'agit d'une dissonance cognitive et il serait intéressant de comprendre pourquoi et comment Abdul bénéficie d'une telle aura qui le préserve des préjugés.

On est amené à avoir la même interrogation au sujet des préjugés plus marqués chez les jeunes italiens fréquentant les filières professionnelles et technologiques. Dans ces filières, la présence immigrée est plus importante et les jeunes qui les suivent se démarquent pour avoir plus d'amis issus de la diversité par rapport aux pairs des filières générales ; alors que ces derniers expriment moins de préjugés et ils ont également moins d'amitiés intergroupes. Une fois les effets propres aux ressources culturelles et économiques du contexte familial neutralisés, il est à mon sens possible d'avancer la lecture suivante. D'une part, les filières professionnelles et technologiques du fait de la composition de leur population offrent plus d'occasions de nouer des relations amicales intergroupes. D'autre part, c'est la plus grande occasion de contact qui permet également la naissance de conflits intergroupes qui, à la fois, sont alimentés par des préjugés et alimentent ces derniers. Pour les élèves inscrits dans des filières ethniquement plus homogènes, comme les filières générales, les occasions de contacts amicaux et d'avoir des relations conflictuelles à caractère intergroupe sont plus réduites. Ces derniers devront alors mobiliser moins d'arguments pour justifier le statut d' « Abdul » par rapport à leur vision de la diversité. Ces deux cas de figure s'inscrivent bien dans la théorie durkheimienne de la densité sociale. A la fois dans les filières où la haute mixité détermine une haute densité de contacts et dans les filières à plus faible mixité où la densité des contacts est réduite, ce sont les caractéristiques de la structure qui déterminent ses aspects sociaux, en l'occurrence le degré de relations amicales intergroupes, la qualité du climat scolaire, les manières de se représenter la diversité.

Si l'on considère que l'objectif principal de l'interculturel est de parvenir à la création d'une nouvelle solidarité, un nouveau sens du « Nous », il est alors essentiel de prêter attention aux dynamiques propres à la relation causale « *préjugés <> amitiés* »

intergroupes ». Par exemple, à ce jour, la littérature scientifique n'explique pas la relation causale entre ces deux variables et à laquelle on peut attribuer à la fois le statut de « dépendante » et « indépendante ». McLaren [2003] indique qu'aujourd'hui les sciences sociales ignorent si c'est le faible niveau de préjugé qui favorise les relations intergroupes ou si c'est le contact qui aide à le réduire et qui accomplit donc une fonction éducative ; c'est un point d'une importance fondamentale sur lequel de nombreux auteurs se sont penchés sans cependant arriver à fournir une explication satisfaisante [Wagner et al. 1989 ; Pettigrew, 1998 ; McLaren, 2003]. En d'autres termes les niveaux plus bas de préjugé que l'on retrouve chez les personnes qui déclarent avoir des amis d'autres cultures sont-ils déterminés par les contacts amicaux, ou inversement, ces amitiés sont-elles le résultat de personnalités ayant à la base des niveaux de préjugés plus faibles ? Selon Turner et Cameron [2016] la plus grande partie de la littérature concerne des études synchroniques, et il est difficile de comprendre la relation causale entre les contacts intergroupes et les niveaux de préjugés. En d'autres termes le contact intergroupe est-il la cause première de la réduction des préjugés ou est-ce la réduction des préjugés qui facilite le contact ? Ainsi, la majorité des études considèrent les effets du contact intergroupe comme variable explicative par défaut. Selon l'étude menée par Hamberger et Hewstone [1997], le contact amical réduit les manifestations xénophobes, en particulier les formes les plus violentes et les plus évidentes, comme les « préjugés flagrants » étudiés par Pettigrew et Meertens [1995]. Berge, Lancee et Jasper [2017] montrent que la présence d'amitiés est associée à des niveaux plus faibles de préjugés à la fois pour les adolescents des groupes majoritaires et minoritaires. De plus, certains auteurs soulignent que les effets positifs ne se limitent pas à la représentation des enjeux typiques des « sociétés d'immigration » [Lease, Blake, 2005 ; Pica-Smith, Poynton, 2017]. Par exemple, les adolescents qui déclarent avoir des amitiés intergroupes font également état de compétences sociales plus développées et une plus grande satisfaction au niveau de leur scolarité. Veroot, Scholte et Scheepers [2011] ont étudié un échantillon d'adolescents néerlandais et ont souligné la nécessité de distinguer clairement les effets des amitiés intergroupes des effets d'un contact purement aléatoire ou anonyme. Si les premières sont systématiquement associées à une diminution des préjugés, les apports de l'interaction anonyme sont nuls. Cela corrobore l'impact des conditions socio-structurelles, qui ont été proposées par Allport et étudiées plus en détail par Pettigrew. Personnellement, je préfère souscrire aux suggestions de la théorie d'origine des amitiés intergroupes qui

affirme qu'elles exercent des effets la fois généralisants et cumulatifs : d'une part elles améliorent les représentations de l'autre et, d'autre part, ces représentations moins craintives permettent de nouer plus aisément des relations intergroupes [Pettigrew, Tropp, Wagner, Chris, 2011]. Dans ce sens, je partage l'affirmation de Pica-Smith, Contini et Véloria [2016] lorsqu'elles soutiennent que :

« contemporary contact theorists view intergroup friendships as both a consequence of optimal intergroup contact between groups and as a condition that is a necessary component optimal intergroup contact. » [p. 107]

Dans ce sens, l'interculturel en tant que paradigme pour la gestion de la diversité doit alors proposer un cadre à la fois socio-cognitif, normatif et politique pour que ces deux effets puissent se générer de manière durable.

Comme l'étude longitudinale menée par Hooghe, Meeusen et Quintelier [2013] a mis en évidence, le facteur âge est une autre variable dont les effets sont à retenir. Dans leur étude sur des adolescents entre 16 et 21 ans, Hooghe et al., [2013] soutiennent que les effets des amitiés intergroupes sont particulièrement importants au début de l'adolescence et qu'ils diminuent avec l'âge. Si je reprends la lecture sur la dissonance cognitive exprimée plus haut, avec l'entrée dans la vie adulte il y aurait alors plus d' « Abdul » qui font exception à la règle par rapport à l'adolescence et aux phases précédentes. Liées à ce point, d'autres études ont trouvé que le facteur âge est également important au niveau de la plus simple construction des amitiés intergroupes. Celles-ci semblent se développer précocement et au fur et mesure que l'on grandit, ce sont les amitiés intra-groupes qui finalement ont le dessus [Fishbein, 1996 ; Fishbein, Imai, 1993; Rutland, Cameron, Bennett, Ferrell, 2005].

Sur ce point, bien que mes travaux aient toujours été menés de manière synchronique, lorsque j'ai étudié les effets des amitiés intergroupes sur les représentations de l'altérité, le cadre qui se dessine est complexe. Il ressort par exemple que, aussi bien pour les jeunes français que pour les jeunes italiens, les amitiés intergroupes se sont développées à un âge précoce, au collège ou bien à l'école primaire. D'un point de vue de leur genèse, quelles que soient les caractéristiques socio-culturelles d'un contexte, c'est la moindre emprise des stéréotypes et des préjugés manifestés dans les années précédant l'adolescence (collège et école primaire), qui probablement facilite la construction de ces genres d'amitiés. Cela étant

dit, à une analyse plus approfondie il est ressorti que ce cadre se dessine de manière plus nette pour les jeunes de l'Hexagone alors que la proportion de jeunes de la Péninsule qui a développé ces amitiés plus tardivement (lycée) est moins négligeable par rapport aux premiers. L'idée de diversité semble alors assumer des statuts différents en fonction de l'âge des personnes et des caractéristiques du contexte. D'une part, les jeunes italiens ont dû prendre davantage du temps pour se familiariser avec ce phénomène récent et, peut-être, négocier avec les discours présents au niveau du berceau familial qui allaient dans un sens inverse à leurs projets amicaux. D'autre part, l'habitude à côtoyer la diversité en France fait que ces genres d'amitiés ne rencontrent guère d'obstacles à s'inscrire dans les années de la vie qui sont encore relativement imperméables aux discours publics sur la diversité, alors que lesdits obstacles semblent se manifester avec plus de force une fois l'adolescence atteinte. La suggestion interculturelle qui ressort de ce cadre est alors la suivante : dans un contexte qui compte une longue expérience d'immigration, c'est notamment pour les adolescents qu'il faudrait adresser des dispositifs d'éducation interculturelle alors que dans un contexte où l'immigration est un phénomène plus récent, c'est notamment dans les années précédant l'adolescence qu'il faut investir pour l'éducation à la diversité.

Une fois ces précisions faites, qui relèvent des spécificités socio-culturelles des deux contextes pris en examen, je tiens à souligner la nécessité à ne pas cantonner la tendance de fond que j'ai repéré, à savoir que les amitiés intergroupes prennent davantage forme à un âge précoce.

Enfin, à l'instar de ce que j'ai dit au sujet de mes premières études sur le préjugé, je suis tout à fait conscient que le contact intergroupe concerne une dimension individuelle, alors que les discours publics et les représentations, où les stéréotypes et les préjugés prennent forme et alimentent par la suite des formes de discriminations, baignent dans des logiques plus structurelles. Dans leur ouvrage sur l'éducation interculturelle Pica-Smith, Contini et Véloria (2016) reconnaissent que le contact intergroupe a un statut important au sein du paradigme interculturel. Malgré cela, elles font part de leur pessimisme quant à l'intérêt de travailler sur une dimension micro comme le contact afin de réduire les préjugés et améliorer les interactions. Elles affirment qu'il serait plus utile de démanteler les logiques structurelles de stigmatisation et de domination de l'altérité afin de créer des conditions d'interaction plus positives. Leur vision sur le rôle du contact intergroupe dans la construction d'une solidarité fédérative de la diversité est plutôt pessimiste et c'est pour

cette raison qu'elles préfèrent adopter une perspective inverse (*top-down*). Comme je l'ai déjà évoqué précédemment, je n'ai pas la prétention que, à partir du micro, on puisse changer le macro (*bottom-up*) en faisant levier sur le bon cœur des individus. Une fois cela admis, ne pas prêter attention aux dynamiques individuelles et, notamment, aux liens qu'elles entretiennent avec les dynamiques structurelles et au rôle qu'elles peuvent jouer dans les processus de changement social, comme la transformation des représentations de l'Autre, me paraît une erreur. Et puisque c'est en observant le micro que je peux comprendre les effets des logiques macrosociales, cela me paraît une erreur à prendre au sérieux. Ne serait-ce que parce que c'est par le biais du micro que les lois du macro se mettent en place. C'est pour ces raisons que les contacts et les interactions inter-groupes peuvent représenter des objets de recherche *en soi*, même pour la démarche sociologique.

Valorisation scientifique – deuxième questionnaire

Articles dans des revues à comité de lecture

Bergamaschi, A., Santagati, M. (2019). When friendship is stronger than prejudice. Role of intergroup friendships among adolescents in two distinct socio-cultural contexts of immigration. *International Review of Sociology*, 29(1), 36-57.

Bergamaschi, A., Blaya, C. (2018). Introduction: two educational systems, two societies, two social philosophies. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1(3), 1-8

Co-coordonateur du dossier (2018) « Youth Ethnicity and School Policies: a Cross National Approach in France and in Italy » pour l'*Italian Journal of Sociology of Education*, 10(3), A. Colombo (Université de Milan), A. Bergamaschi, (Université Côte d'Azur), C. Blaya (HEP de Vaud), B. Fouquet-Chauprade (Université de Genève).

Coordonnateur du dossier (2017). Inégalités, mobilités et discriminations dans le cadre scolaire. Editorial. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*, Observatoire international de la violence à l'école, 2, 3-8.

Bergamaschi, A. (2017). Les problématiques scolaires des élèves immigrés au prise de l'ethnicisation des relations entre pairs. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*, Observatoire international de la violence à l'école, n 2, 37-64.

Bergamaschi, A., Blaya, C., Cartaut, S. (2016). Les élèves de lycée professionnel au-delà des idées préconçues. Les cas des « lycées des métiers ». *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 45(1), <http://osp.revues.org/4731> ; DOI : 10.4000/osp.4731

Bergamaschi, A. (2016). Décrochage scolaire et immigration. Un regard sociologique sur la scolarité des élèves immigrés en France. *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n 35, 157-152.

Blaya, C., Bergamaschi, A. (2015). L'abbandono scolastico in Francia. Analisi critica delle politiche pubbliche. *Scuola Democratica*, 2, 425-439.

Chapitres d'ouvrage

Bergamaschi, A. (2021). « Stigmatisation et ethnicisation des origines des élèves « immigrés »: une approche complémentaire pour comprendre des scolarités chaotiques ». In Pascal Terrien, Noemie Olympio (dir.), *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle. Conditions, contextes, innovations*. Marseille : Presses Universitaires de Provence, 285-313.

Bergamaschi, A. (2014). *Le processus d'accrochage-décrochage scolaire au prisme de la dispense en EPS*, in Flavier E., Moussay S., *Lutter contre le décrochage scolaire : les réponses locales des professionnels*, p. 65-78. Bruxelles : De Boeck.

Bergamaschi, A., Ponzio I. (2012). *Una survey di quartiere. Radicamento nel quartiere e atteggiamenti verso l'immigrazione*, in Ferruccio P., Ponzio I., *Concordia Discors Convivenza e conflitto nei quartieri di immigrazione*, 119-150. Roma : Carocci Editore.

Rapports de recherche

Blaya, C., Bergamaschi, A., Cartaut, S., Rocchia, S. (2015). *V.I.P. – Vers l'insertion professionnelle*. Rapport d'évaluation remis au Rectorat de l'Académie de Nice, 94 p.

Communications scientifiques

Juin 2017 « Le bien être à l'école au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs ». Colloque : Qualité de vie à l'école (Centre de Recherche en Education Nantais - Université de Nantes, Conseil national d'évaluation du système scolaire), Nantes 1-2 juin 2017.

Mars 2017 « La réussite scolaire au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs ». Congrès international « Inégalités : quelles contributions des « éducations à... » ? (Université de Tunis, Université Centrale, Université de Genève, Université de Lyon) 2-4 mars 2017 Hammamet (Tunisie)

Juillet 2015 « Les élèves de Lycée Professionnel : la tension particulière entre le travail et l'école », avec Blaya C. Colloque : *Dispositifs d'accrochage et continuité éducative* (Haute Ecole Pédagogique de Lausanne, Laboratoire sur l'accrochage scolaire et les alliances éducatives (LASALE), Lausanne 6-8 juillet 2015.

Octobre 2014 « Les difficultés scolaires des élèves "immigrés" : explications dominantes et suggestions de recherche », Colloque : 7èmes Rencontres Jeunes et Sociétés (RJS7): *Migrations de jeunes vers, en et depuis l'Europe*, Poitiers les 22 et 24 octobre 2014 [communication acceptée mais non effectuée pour des raisons personnelles survenues au dernier moment].

Séminaires sur invitation

Juin 2018 Discutant du texte de Verdier E., Doray P. *Quantification du décrochage au Québec et en France : effets de perspective et jeux d'échelle*. Séminaire du Laboratoire d'Economie et de Sociologie du Travail (LEST) – Université d'Aix-Marseille, 11 juin 2018.

Décembre 2016 « Relations interethniques et réussite scolaire ». Séminaire organisé par le Département de la recherche de la Haute Ecole Pédagogique de BEJUNE, Bienne, 7 décembre 2017.

Février 2015 « *Le décrochage scolaire au prisme de l'éthnicisation de l'espace scolaire* », Rencontre-débat organisée par l'Observatoire des Quartiers Sud Marseille, Structure Fédérative d'Études et de Recherches en Éducation de Provence (SFERE – Université Aix-Marseille), Marseille 6 Février 2014.

Décembre 2014 « *Les problématiques scolaires des élèves immigrés au prisme de l'éthnicisation des relations entre pairs* » communication lors de la journée scientifique *Inégalités, discriminations et mobilités dans le cadre scolaire* », organisée par l'Urmis (Université de Nice), Nice 17 Décembre 2014.

Chapitre 4

Troisième questionnement :

Les capacités de l'école à contrecarrer les préjugés

Etude 4

1. Les capacités de l'école à contrecarrer les préjugés

Nous sommes arrivés au dernier des trois questionnements qui se sont manifestés tout au long de mes travaux de recherche. Après avoir travaillé sur les manifestations des préjugés chez les jeunes et sur les caractéristiques de leurs interactions intergroupes, notamment sur les liens entre préjugés et contacts, je me demande si l'école peut jouer un véritable rôle de prévention des facteurs qui peuvent biaiser les représentations de la diversité et, par conséquent, freiner des interactions intergroupes positives. Autrement dit l'école peut-elle contribuer à la formation : a) tantôt de représentations positives de la diversité culturelle, b) tantôt d'une éducation à l'interaction où cette dernière n'est pas structurée sur le seul registre d'opposition « Nous » vs « Eux » ? Il s'agit au final de permettre la conception d'un sentiment du « Nous » où, comme je le disais plus haut, il ne s'agit plus de « vivre *avec* la diversité » mais de « vivre *dans* la diversité ».

Nous avons affaire à des jeunes, des adolescents, à savoir une population qui commence à manifester ses points de vue sur les questions de société. La manifestation de ces points de vue est un passage essentiel pour comprendre sa place au sein de la société et au sein des rapports sociaux. Cette activité compréhensive et réflexive se fait par des dialogues et des discussions que les jeunes construisent autour des différentes questions qui animent le paysage social. Le but ultime de ces discussions est que le point de vue de chacun obtienne du respect et de l'attention, ce qui contribue à la formation du sentiment d'existence sociale. Cela se réalise au moyen de l'échange dialogique avec les autres, un dialogue où l'individu prend conscience de ses positionnements envers le social grâce aux réactions de ses pairs. La forme et le contenu de ce dialogue, permettrons également de

prendre conscience de son positionnement par rapport aux positionnements des autres. Nous retrouvons comme par hasard le rôle majeur de la « reconnaissance » dans la formation de l'identité, ce qui est propre au paradigme multiculturel.

Lors de mes enquêtes menées auprès du milieu scolaire, je me suis aperçu, en discutant et en observant les enseignants [Bergamaschi, 2010, 2011, 2013, 2017], que les discussions sur des sujets de société caractérisent de manière percutante l'espace de la classe. Les sujets qui sont soulevés par les élèves sont ceux qui marquent le paysage social, tel qu'il est décrit par les médias de masse, ou tel qu'il est discuté au sein de la famille ou avec les copains. L'éventail est alors large : la crise économique, l'écologie, les attentats, la question de genre, l'euthanasie, l'homosexualité, les inégalités, les religions, l'immigration, les réfugiés, la place des autres cultures au sein de « Notre » société ; ce sont quelques sujets de discussion qui, à un moment donné, peuvent se manifester au sein d'un cours de littérature comme de mathématiques. Si les disciplines humanistiques représentent un contexte où la probabilité que ces sujets se manifestent est, en ligne théorique, plus élevée, il faut également déconstruire l'idée qu'ils ne concernent pas, ou très peu, les disciplines propres aux autres disciplines. En fait, la probabilité que ces discussions se manifestent au sein de la classe dépend aussi des caractéristiques des relations entre les élèves et des sujets qui à un moment donné peuvent représenter des enjeux de confrontation. Des confrontations dont le seul but est de faire en sorte que son propre point de vue soit « reconnu ». Ce qui ne signifie pas qu'il puisse aspirer au statut de vérité dominante, mais tout simplement que sa vision du monde soit appréhendée comme quelque chose de sérieux et digne de respect. Si, en ligne de principe, cela est bien vu par les enseignants, dans le sens que ce sont des attitudes perçues comme normales et utiles à la formation citoyenne, elles génèrent également certaines difficultés, car elles sont souvent appréhendées comme de véritables « irrptions » dans la routine quotidienne de la classe. L'espace de la classe n'est alors pas étanche à ce que les élèves vivent à l'extérieur. Ce qu'ils expérimentent tout simplement dans les couloirs, à la cantine ou dans la cour de récréation peut les accompagner une fois rentrés dans la classe. Et, selon les situations, ces confrontations peuvent s'interposer dans la relation pédagogique ordinaire. Plusieurs enseignants interrogés lors de mes recueils de données au sein d'établissements scolaires, me faisaient part de leurs difficultés à mener des discussions sereines sur la question du rapport à l'Autre, sur le racisme, l'intolérance, etc. Il me semble alors utile de se demander quelles sont les capacités de l'école, ses marges

d'actions, dans la promotion d'une éducation qui a comme objectif le « vivre *dans* la diversité ».

Il semblerait alors que cette éducation à « vivre *dans* la diversité » doive passer par des discussions sur des « sujets controversés », voire des « faits inconfortables », qui peuvent même devenir « désagréables » pour reprendre les positions de Weber [1959]. Il s'agit de sujets qui déclenchent des discussions où on a le sentiment que, si on veut participer et contribuer de manière significative à la réflexion, il faut inévitablement se mettre à nu par rapport à ses propres opinions personnelles. Je dis cela parce que les questions que la diversité ethno-culturelle est en train de poser au sein des sociétés démocratiques sont des questions socialement complexes. Et, pour traiter cette complexité, les acteurs institutionnels se sont fait guider par les suggestions de la sociologie de l'éducation de matrice durkheimienne : à l'instar de l'époque où les nations contemporaines se sont formées, où les instances intellectuelles et politiques se sont tournées vers l'école pour la formation d'un sentiment d'identification collective, l'école est à nouveau aujourd'hui appelée pour faire face à un sentiment du « Nous » qui semblerait mis à mal par la diversité.

2. L'éducation multiculturelle à fondement de l'éducation interculturelle

C'est à partir de ces constatations que la notion de pédagogie ou éducation interculturelle a commencé à voir le jour. A l'instar de la logique suivie pour présenter le paradigme interculturel (chap. 1), même dans ce cas il me semble utile d'introduire la pédagogie qu'il propose à partir de la matrice épistémique mère, à savoir la pédagogie multiculturelle.

La philosophie politique multiculturaliste que nous avons présentée dans le premier chapitre a également proposé une vision de l'éducation qui correspond à son modèle de société. J'estime qu'il est important de lui accorder une certaine attention, car quelques-unes de ses thèses trouvent un écho dans la pédagogie qui est proposée par l'interculturel.

Il est étonnant que les auteurs qui se sont dévoués davantage à développer la pédagogie multiculturelle ne relient pas de manière explicite leurs travaux à un des

théoriciens majeurs du multiculturalisme. Je dis cela car Taylor accorde une réflexion modeste, mais percutante et significative par rapport au rôle de l'éducation scolaire au sein de la société multiculturelle. Plus précisément, il s'inspire des travaux de Fanon [1961] sur la condition des dominés dans les pays colonisés. Pour ce théoricien de la libération, l'objectif premier des colons a été d'inculquer une image dépréciative des sociétés et des modes de vivre des colonisés. Il s'agit pour Fanon d'un véritable processus de resocialisation – ou rééducation si on préfère – des populations colonisées. Il s'est développé sur un arc temporel très long et a abouti à la construction d'une conception de soi négative dépourvue de tout élément d'authenticité. C'est au moyen de l'imposition et l'assimilation de cette représentation que la domination coloniale a eu la possibilité de perdurer dans le temps ; et, selon certains, continue à perdurer jusqu'à nos jours [Blancel, 2015].

C'est à partir de ces thèses que Taylor développe sa réflexion sur l'éducation [1992, p. 119-133]. Pour lui, chaque société qui s'est empressée de définir une morale, un sens de la justice et du sacré, en d'autres termes une société qui propose des « horizons de pensée » [p. 132], mérite du respect et a quelque chose d'important à dire aux générations futures. La question est de développer des moyens de communication susceptibles d'apporter de la reconnaissance aux différentes instances sociales qui la composent et, soulignons-le bien, qu'elle ne soit pas ethnocentrique. C'est le cas lorsque la reconnaissance se fait par le biais des catégories analytiques et de pensée de la société majoritaire uniquement. Par exemple, une fois je discutais avec un enseignant d'histoire des religions qui exerçait en Italie et il me présentait les religions asiatiques, comme le bouddhisme et le shintoïsme, à partir de la catégorie des sacrements qui est typique de grandes religions monothéistes, alors que la socialisation religieuse dans ces pays se fait de manière fort différente. On peut également penser à des situations bien plus simples d'un point de vue intellectuel, comme le fait d'intégrer certains plats et parfums exotiques dans le but d'enrichir une cuisine nationale et de pouvoir dire qu'elle est une cuisine ouverte sur le monde et à la diversité. Dans ce sens, nous sommes plutôt confrontés à une sorte d'homogénéisation culturelle qui vise à inclure la diversité dans des modèles qui restent dominants. Taylor évoque alors la nécessité d'élaborer de « nouveaux vocabulaires d'horizons » [p. 123] et c'est sur ce point que l'éducation a un rôle majeur à jouer, d'une part, au niveau de ses acteurs et, d'autre part, au niveau des contenus qu'elle diffuse. Pour lui, il faudrait, par exemple, accorder plus de place

à des enseignants issus d'autres groupes culturels, en premier lieu les minorités noires et les femmes. L'objectif est de proposer des modèles culturels de référence qui soient alternatifs au modèle « euro-centré ». De la même manière, il est pour lui essentiel de revoir les programmes et proposer, par exemple, des cours « afrocentriques » notamment dans des établissements accueillant des populations en majorité noires. Le but est de contribuer à déconstruire les images dépréciatives que, pendant des siècles, la domination blanche a inculqué, par exemple, dans l'esprit de ces groupes. Autrement dit, il s'agit de casser l'idée que toute valeur, tout mérite et toute créativité sont apanage exclusif du « mâle blanc européen ». La tâche que l'école peut accomplir est d'inscrire son action dans le paradigme dialogique et contribuer à donner « la reconnaissance légitime à ceux qui en étaient jusque-là exclus » [121]. Il s'agit à la fois de revoir les contenus et d'être disposé à jouer un rôle quelque peu révolutionnaire.

Bien que Taylor ne soit pas cité de manière explicite – et les raisons de cela mériteraient d'être creusées – nous retrouvons ses suggestions chez d'autres auteurs qui, par contre, ont marqué la littérature sur la *multicultural education*. C'est le cas par exemple de James A. Banks qui, de nos jours, est présenté comme la référence phare dans ce domaine. Ses travaux s'inscrivent dans le mouvement anti-raciste et anti-ségrégationniste qui a pris corps aux Etats-Unis dans les années 1960, et ils ont une visée éminemment pragmatique : améliorer la condition sociale des noirs au moyen de l'éducation formelle. Le manifeste de sa pédagogie peut se résumer de la manière suivante : les dogmes des pays démocratiques sont secoués par les problématiques posées par l'immigration internationale et les écarts entre, d'une part, leurs principes égalitaires et universalistes et, d'autre part, la réalité quotidienne des élèves issus des minorités est flagrante et prouvée par le milieu scientifique [Banks, 2009 ; Banks, Banks, 2005]. Pour contrecarrer ces contradictions, il estime alors essentiel de parvenir à impulser, par le biais de l'éducation scolaire :

« *a movement designed to empower all students to become knowledgeable, caring, and active citizens in a deeply troubled and ethnically polarized nation and world.* » [Banks, 1993, p. 22]

Les travaux de Banks parviennent à formaliser un modèle d'éducation multiculturelle en plusieurs dimensions, dont deux jouent un rôle principal. Il s'agit d'abord de la *content integration*, lorsque les enseignants intègrent leurs cours avec :

« *examples, data, and information from a variety of cultures and groups to illustrate the key concepts, principles, generalizations, and theories in their subject area or discipline.* » [Banks, 1993, p. 26]

Cela représente la modalité probablement la plus répandue de proposer de l'éducation multiculturelle et en même temps, pour Banks, c'est la modalité la plus faible, car elle risque de se restreindre aux disciplines où l'intégration de contenus en lien avec les minorités et leur histoire est, aux yeux des enseignants, la plus facile à faire (histoire, littérature, géographie, etc.).

La deuxième dimension est la *knowledge construction*. C'est la dimension la plus complexe, car son objectif est de déconstruire les thèses et les catégories dominantes de la connaissance *mainstream* et montrer qu'elles ne sont uniquement représentatives de la culture blanche et européenne. Il s'agit alors d'intervenir à la fois sur les enseignants et les élèves pour faire prendre conscience aux premiers du caractère ethnocentrique du savoir qu'ils dispensent et pour permettre aux seconds de comprendre qu'il y a plusieurs catégories de pensée alternatives qui ne peuvent pas être hiérarchisées.

A côté de ces deux dimensions principales, Banks en mentionne trois autres. L'*equity pedagogy*, à savoir la nécessité de se doter de techniques pédagogiques qui facilitent la réussite même pour les élèves les plus en difficulté. Pour ce faire, Banks mise principalement sur les techniques d'apprentissage coopératives qui permettent de valoriser l'univers culturel des minorités.

Ensuite, il propose une refonte profonde de la structure et de l'organisation des systèmes d'enseignement – *empowering school culture and social structure* – afin que les différents groupes ethniques puissent y puiser « a sense of equality and empowerment » [p. 26]. Dans ce cas, c'est l'école elle-même qui doit se positionner en tant qu'acteur de changement de l'environnement scolaire, en proposant d'abord des modalités d'évaluation équitables pour tous et, ensuite, en créant un discours auprès du personnel scolaire véhiculant l'idée que tous les élèves sont de bons apprenants.

Enfin, la dimension *prejudice reduction* a un certain écho par rapport aux propos de mon travail. Pour Banks, il est important de comprendre les processus de formation et les caractéristiques des attitudes « ethniques » et « raciales » chez les plus jeunes. Il plaide pour des interventions très précoces, à partir de l'âge de 3-4 ans, afin d'apporter les notions et

les modalités nécessaires pour appréhender et interagir de la manière la moins stéréotypée possible. Cela est envisageable à condition de travailler sur des sources d'information qui permettent de construire des représentations des groupes ethniques les plus authentiques (*realistic images* [Banks, 1993, p. 26]). Il base ses considérations principalement sur les premiers travaux expérimentaux sur le sujet menés par la psychologie sociale et la psychologie du développement [Phinney, Rotheram, 1986]. Les unités et les séquences pédagogiques qui intègrent des contenus au sujet des différents groupes peuvent aider les élèves à développer des attitudes intergroupes positives, mais à condition que l'école et les enseignants offrent un cadre propice pour leur éclosion [Banks, 1995].

Comme Pica, Contini et Véloria le soulignent [2016], l'éducation multiculturelle est une approche qui vise à transformer les rapports de pouvoir dans la société dans le but de :

« *create schools informed in educational equity practice, to challenge dominant discourses and deficit ideologies, to deconstruct oppressive hierarchies in schools, and to highlight and change the systems of inequitable distribution of power and privilege.* » [p. 27]

Elle veut former des citoyens qui soient d'abord des militants prêts à défendre la cause des opprimés de l'histoire contemporaine et redistribuer le pouvoir au sein de la société. Mais pour faire cela, il faut en amont ouvrir les yeux des enseignants pour qu'ils soient conscients des risques inscrits dans leurs pratiques et les contenus des programmes à générer des inégalités et des discriminations. L'éducation multiculturelle œuvre dans le cadre d'une « idéologie politique critique », inspirée par les thèses de l'École de Francfort et de la pédagogie de l'opprimé de Paulo Freire [1970].

Compte tenu de sa charge révolutionnaire, il n'est pas surprenant qu'elle soit pratiquée de manière différente selon les enseignants et le contexte. Dans la littérature, on retrouve quatre différentes manières de faire de l'éducation multiculturelle qui varient selon le degré de militantisme [Banks, 1995]. Les approches *additive* et *contribution* se limitent à rajouter des exemples et des illustrations au sujet des groupes minoritaires sans modifier les contenus et les orientations des programmes d'enseignement. L'approche *transformation* prévoit que l'enseignant soit formé pour discuter de manière critique les contenus de ses enseignements et accompagner les élèves vers la compréhension des mécanismes de formation du savoir. Dans ce cas, l'objectif est de former les élèves à prendre des distances

par rapport à une culture scolaire et des savoirs éducatifs ethnocentriques. Leur diffusion et reproduction acritique ne feraient qu'accentuer la condition de marginalisation et de domination des minorités ethniques. Enfin, l'approche *social action* non seulement inclut tous les éléments des approches précédents, mais aussi vise à préparer des citoyens militants, prêts à animer des mouvements sociaux pour l'égalité et la fin des logiques de domination ethno- raciale.

2.1 Critiques à la pédagogie multiculturelle

Plusieurs critiques se lèvent contre l'éducation multiculturelle en raison de mauvais usages et des instrumentalisations dont le multiculturalisme peut faire l'objet, même de la part de ses tenants les plus fervents. D'abord, elle est accusée d'être une approche spécialement conçue pour les minorités noires aux Etats-Unis. Pour cette raison, sa validité est considérée restreinte à ce paysage social [Sikorskaya, 2017 ; Zirkel, 2008 ; Stables, 2005]. Ensuite, l'attention qui est demandée aux enseignants de valoriser les identités culturelles est accusée d'essentialiser la culture et les identités des différents groupes. Cette essentialisation se fait à cause de la banalisation de la notion de diversité culturelle. La protection et la valorisation de la différence a induit plusieurs acteurs sociaux et du milieu éducatif à développer des actions de folklorisation qui se limitaient à une simple rhétorique de la diversité. Enfin, mettre l'accent sur la gastronomie, la musique, les styles vestimentaires et l'art en général ne propose qu'une lecture très superficielle de la diversité. Les peuples d'Afrique du Nord ne peuvent pas être réduits à des mangeurs de couscous, tout comme ceux du Sud-Est asiatique ne correspondent pas tous à des travailleurs acharnés. Au Royaume-Uni, nous trouvons l'expression du « multiculturalisme des 3S », où les trois « S » correspondent à *saris*, *samosas* et *steel drums*, qui résume bien les dérives de la folklorisation propres aux mauvais usages du multiculturalisme et de la politique de la reconnaissance [Alighai-Brown, 2000]. Pour Zirkel [2008], l'éducation multiculturelle est performative uniquement si les « *issues of race and power are explicitly and thoroughly addressed* » [p. 1149] tantôt dans le curriculum, tantôt au niveau des politiques et procédures scolaires. Son efficacité serait liée au fait d'aborder de manière explicite les questions relatives à l'égalité et aux distributions inégales de pouvoir. Se limiter à discuter

en classe de la diversité ethnique au moyen d'exemples et illustrations exotiques qui agrémentent les cours de littérature, histoire et géographie, n'est pas suffisant, selon Zirkel, pour répondre aux objectifs de changement social propres à l'esprit de l'éducation multiculturelle.

L'éducation multiculturelle représente un paradigme important si l'on veut mener une réflexion sur la place et le rôle de l'éducation scolaire dans les pays d'immigration. Ses contributions principales résident, à mon sens, dans le point de focalisation sur l'ethnocentrisme qui empreint les systèmes d'enseignement – même s'il serait plus correct de parler uniquement d'eurocentrisme. Les travaux de Banks opérationnalisent les thèses de Taylor avec des pistes d'intervention concrètes. L'attention portée par le premier sur le rôle des préjugés me paraît importante et relativement novatrice. Les thèses classiques du paradigme multiculturel n'accordaient guère d'intérêt aux attitudes et relations intergroupes. Les préjugés se limitent à être appréhendés en tant qu'éléments intrinsèques des « sociétés d'immigration ». Le multiculturel se focalise davantage sur les structures politiques qui sont à l'origine de la domination post-coloniale et dénonce la nécessité d'en renverser les logiques de fonctionnement. Dans ce sens, les préjugés sont des constantes du paysage social imbriqués dans des rapports de pouvoir, et ce sont ces derniers qu'il faut déconstruire. Les préjugés sont alors des plus simples épiphénomènes des logiques de domination qui ne méritent guère d'attention, car l'enjeu est de s'attaquer aux dynamiques structurelles des inégalités et des discriminations.

Par contre, bien que l'attention portée aux préjugés ne soit pas centrale dans le modèle à cinq dimensions de Banks, elle a quand-même son mot à dire. Notamment, la *content integration* et la *prejudice reduction* sont deux dimensions étroitement liées dans les efforts pour parvenir à une éducation respectueuse de la diversité qui caractérise nos sociétés. Le modèle de Banks prévoit que la mise en œuvre d'une éducation multiculturelle efficace nécessite une formation des enseignants à l'emploi d'exemples et contenus issus d'autres réalités culturelles dans le cadre de leurs cours habituels (*content integration*). Cela aura pour but de diffuser des images positives de la diversité ethnique sans révolutionner complètement les programmes et les contenus des enseignements. Ensuite, son modèle implique également des actions sur les représentations et les images des minorités au moyen d'interventions plus directes. Il se base sur de nombreux travaux expérimentaux menés principalement aux États-Unis soutenant l'idée que les préjugés peuvent être des sujets

d'enseignement à part entière (*prejudice reduction*). La diffusion de la connaissance et la possibilité d'interagir sereinement dans un cadre propice au dialogue sont quelques-uns des ingrédients clés pour casser les cercles vicieux des stéréotypes, des préjugés et des représentations négatives.

La demande, que l'éducation multiculturelle adresse aux enseignants d'être les chevilles ouvrières du changement social en formant des citoyens prêts à s'engager dans des mouvements militants représente l'ambition clé de cette approche pour se positionner en tant que narration alternative. A cet effet, il n'est pas surprenant que, parmi les critiques formulées à l'attention de l'éducation multiculturelle, nous retrouvons l'accusation de demander au système d'enseignement et aux enseignants de jouer un rôle d'acteur clé de la transformation sociale qui finalement ne leur appartient pas [Kincheloe, 2008 ; Kincheloe, Steinberg, 1997].

Pour d'autres auteurs, l'éducation multiculturelle est montrée du doigt, car on la soupçonne de véhiculer des narrations qui peuvent diviser la nation [Schlesinger, 1991]. Dans ce sens, elle est également accusée de véhiculer une contre-culture par rapport à la culture occidentale, notamment en raison de l'accent particulier qu'elle met sur les responsabilités des pays occidentaux par rapport aux pays pauvres [Banks, 2006]. Banks [2006] répond sur ces points en affirmant que, malgré le fait que les États-Unis soient unis d'un point de vue politique, ils sont marqués par des fragmentations sociales importantes ; et il cite la condition des femmes et des minorités homosexuelles.

Sans vouloir minimiser l'importance de la sensibilisation à l'histoire nationale et coloniale qu'il faudrait proposer dans l'enseignement obligatoire, et sans risquer de passer pour un naïf qui ne comprend pas que l'ignorance est le meilleur outil pour le maintien du *status quo*, il est également possible que les sociétés jadis au volant du processus de colonisation ne soient pas encore prêtes pour aborder sereinement ces questions. Après tout, il s'agit d'événements d'une ampleur monumentale qui se sont déroulés pendant longtemps (deux siècles au moins) et qui, pour être analysés dans une visée pédagogique transformative, dans le sens de la transformation des contenus des enseignements typique de l'éducation multiculturelle, demandent en effet une certaine capacité de distanciation qui ne peut s'obtenir qu'avec le temps ; nous retrouvons à nouveau la variable « temps » qui a été discutée dans le chapitre sur les contacts intergroupes. Cette réflexion peut s'appliquer

à plusieurs évènements majeurs qui, pour le moment, ne trouvent qu'une place réduite dans les programmes des systèmes d'enseignement. C'est le cas du fascisme en Italie, du nazisme en Allemagne ou du colonialisme en France. Pour la réalité française, comme Lorcerie [2003] le souligne, on peut préciser que l'« exaltation » dont le « fait colonial » faisait l'objet jusqu'aux années 1950, s'est transformée aujourd'hui dans un traitement marqué par du « laconisme » et de la « distance » [p. 167]. La question que je me pose concerne la possibilité d'enseigner le colonialisme, le fascisme et le nazisme, juste pour reprendre les exemples que l'on vient d'évoquer, sans générer de la honte, du mépris, de la rage ou des surinterprétations chez les élèves. Dans ces cas, nous sommes loin d'un objectif pédagogique qui vise à accompagner les jeunes vers la formation d'un esprit critique, d'un regard désenchanté envers le présent et le passé qui est générateur de solidarité. Cela est certainement possible, mais exige une formation fort spécifique des enseignants qui ne peut pas se résumer à de simples cours d'histoire. Confronté à une telle complexité pédagogique, je me demande également si le facteur temps ne doit pas être pris en considération pour expliquer une situation qui, à première vue, il est facile d'assimiler à un brouillage historique éclatant ? Nous avons certainement d'autres raisons d'ordre politique et économique fondées sur ce qui relève d'un choix institutionnel, mais avant de dénoncer une (possible) manipulation mise en œuvre par les élites, il n'est pas inutile de prendre en considération l'ensemble des facteurs qui peuvent contribuer à expliquer ce paradoxe. Et le temps doit, à mon avis, être pris en compte.

3. L'éducation interculturelle

C'est dans le cadre de cette matrice théorique que la pédagogie interculturelle prend forme. Elle se positionne comme une science de la connaissance, du dialogue et des interactions qui vise à créer une nouvelle solidarité. Comme Maalouf [1998] le souligne, l'éducation interculturelle s'intéresse à la diffusion de savoirs, de nouvelles valeurs et de nouvelles attitudes. Elle attribue aux représentations et aux interactions un rôle central dans la conception d'un nouveau sentiment du « Nous ». Ces deux piliers sont appréhendés dans le cadre de la socialisation à de nouvelles valeurs. Le contexte de socialisation exerce une influence décisive dans une jonction structurante entre les représentations et les interactions.

Nous avons donc plusieurs ingrédients pour conduire des « *discussions* » sur le « vivre *dans* la diversité ». D'abord, la question des savoirs et des connaissances, ce qui est utile à la compréhension et à la déconstruction des attitudes d'hostilité. Ensuite, la question de la diffusion de nouvelles valeurs, ce qui est nécessaire pour repenser le lien social. Enfin, le produit des deux points précédents doit permettre de parvenir à de nouvelles modalités d'interaction, de nouveaux comportements plus en syntonie dans une vie « *dans* la diversité ».

Une fois dit cela, comme je l'avais déjà évoqué dans le premier chapitre, il serait erroné de délaisser le rôle joué par les acteurs institutionnels, notamment européens, dans la genèse de l'interculturel en tant que paradigme éducatif. A échelle européenne, l'expression « éducation interculturelle » s'est manifestée au milieu des années 1970, lorsque le Conseil d'Europe a commencé à s'intéresser à la question de la culture et des langues vivantes et régionales ; plus précisément, c'est le Conseil de la coopération culturelle (CDCC) qui s'empare de la notion d' « éducation interculturelle ». Plusieurs pays européens, particulièrement ceux qui possédaient des liens avec les anciennes colonies et qui étaient devenus des destinations importantes pour les flux migratoires de l'époque, prennent progressivement conscience du caractère durable de l'immigration et du fait que la gestion de ce phénomène soulève des questions politiques majeures. Les orientations institutionnelles dans lesquelles l'éducation interculturelle s'inscrit sont alors les suivantes : a) prise de conscience que le pluralisme culturel est désormais un trait structurel des sociétés européennes ; b) ce trait structurel représente une richesse ; c) chaque culture possède des spécificités à respecter ; d) il est nécessaire de trouver des modalités de communication qui dépassent les différences et qui, en même temps, ne lèse pas les identités. Dans le contexte social de l'époque, profondément marqué par les retombées socio-culturelles en lien avec les flux migratoires, ces orientations représentent un cadre fortement motivant pour les enseignants et toute personne ouvrant dans les milieux éducatifs au sens large du terme et qui croit dans la valeur de la diversité [Duru-Bellat, van Zanten, 2012]. Comme Ogay et Edelman [2011] le notent, l'idée que les enseignants puissent disposer des outils permettant aux élèves de « vivre dans une société multiculturelle [p. 47] » représente alors une demande amplement partagée.

A échelle de la France, ces orientations se traduisent dans des dispositifs visant à favoriser l'insertion scolaire des élèves tels que les « classes d'initiation » (CLIN) en 1973

et les « enseignements de langue et culture d'origine » (ELCO) en 1977. La conception des dispositifs ne s'est pas arrêtée et perdure encore de nos jours, comme les « centres académiques pour la scolarisation des élèves allophones nouvellement arrivés » (CASNAV) proposée pour la première fois en 2002 et relancés en 2012. Le trait distinctif de ces mesures réside dans le fait qu'elles concernent uniquement la question de l'intégration linguistique, dans le but de lutter contre l'échec scolaire des élèves immigrés. Comme je l'avais déjà exprimé dans deux travaux précédents [Bergamaschi, Blaya, 2020a, 2020b], bien que cela soit un objectif méritoire, il est plus facile de l'inscrire dans les propos du paradigme assimilationniste, ou de l'« intégration-assimilation » pour reprendre les analyses de Lorcerie [2021], par rapport au cadre de l'éducation interculturelle.

Pour ce qui a trait au terme « interculturel », il apparaît pour la première fois dans les discours des institutions françaises au milieu des années quatre-vingt. C'est grâce aux réflexions de l'islamologue Jacques Berque [1985] que ce terme a commencé à interroger les discours et les programmes de l'éducation républicaine, notamment par rapport à l'accent qu'il met sur le dialogue. Dans un rapport qui lui a été commandité par le ministère de l'Éducation nationale, Berque trace une nouvelle narration du « Nous » visant à développer un dialogue au sein du mosaïque culturelle qui commençait à caractériser l'école en France. Pour Berque, il est nécessaire de repenser les conditions de la solidarité sociale et proposer une rééducation de chaque instance sociale. Des réflexions sont proposées au sujet de la condition des jeunes de deuxième génération et de leur égarement identitaire. La nécessité de ne plus occulter le poids de la culture musulmane au sein de la nation française est soulignée. Ce sont des propos forts, qui touchent les cordes les plus sensibles d'un pays qui a construit une partie importante de sa solidité et de sa richesse grâce aux connexions avec les pays du sud (les anciennes colonies) et aux dynamiques migratoires contemporaines. Les idées qu'il exprime dans son rapport, se rapprochent de l'esprit « transformatif » propre à la *multicultural éducation* de Banks que nous avons présentées plus haut. Les propositions du Rapport Berque n'ont guère suscité l'attention des institutions éducatives qui, par contre, ont préféré relancer la vision républicaine d'égalité universaliste de traitement.

Les dispositifs dits « interculturels » se limitent alors, soit à une folklorisation de la diversité, soit à se concentrer sur les problématiques scolaires des élèves immigrés, ce qui associe avec force l'idée de « diversité » et de « culture » à l'idée de « problèmes scolaires »

[Bergamaschi, Blaya, 2020a, 2020b]. En outre, ils s'inscrivent dans une matrice politique pour le moins ambiguë. D'une part, ils traduisent l'héritage des politiques d'immigration des années soixante-dix, à savoir un ensemble de mesures restrictives, qui visent à réduire les flux et, soulignons-le bien, à encourager les retours [Schor, 1996]. L'arrêt provisoire de l'immigration en 1974, y compris les regroupements familiaux pendant trois ans, et les aides au rapatriement telles que le fameux « million Stoleru »²⁴, sont des éléments représentatifs de ces orientations. Compte tenu de ce tableau, il est alors logique de proposer des programmes scolaires visant au maintien de la langue d'origine pour les enfants d'immigrés. D'autre part, ils s'inscrivent également dans un changement d'orientation des politiques d'immigration qui à l'époque – début des années quatre-vingt – commençait timidement à se développer. La classe politique qui a animé les deux septennats socialistes a essayé de concilier la prudence et la rigueur avec des ouvertures en matière d'intégration. Le dénominateur commun de ces orientations est représenté par les principes de laïcité, d'égalitarisme et d'universalisme qui représentent la matrice du « modèle français d'intégration ». Les dispositifs pour le soutien linguistique visent alors à permettre à ce public scolaire de baigner le plus longtemps possible dans les discours et les pratiques de la principale instance de socialisation au credo républicain : l'école.

A partir de la fin des années quatre-vingt-dix, l'idée d'assimilation radicale commençait à perdre un certain souffle à la faveur d'une vision politique qui préfère la combiner à la notion d'intégration. L'intégration est alors le moyen pour lutter contre les discriminations afin de permettre à tout individu qui s'efforce de s'assimiler à la culture républicaine de bénéficier d'une pleine citoyenneté. Ce tournant se manifeste également dans les orientations du système d'enseignement. Selon Lorcerie [2021] dans ces dernières années la progressive importance accordée à la « diversité » a amené l'école française à se tourner de plus en plus vers la notion d'inclusion qui, en la couplant avec le principe de laïcité, est proposée en tant que « solution symbolique acceptable pour tous » [p. 91] afin de parvenir à l'intégration scolaire d'un public diversifié.

Dans le cadre de ces deux visions apparemment opposées de l'immigration, les premiers dispositifs en matière d'éducation interculturelle voient le jour en France à la suite de ses premières formalisations par les instances européennes. La première vision s'inscrit

²⁴ Il s'agit en réalité d'une prime de 10 000 francs offerte pour encourager les retours, vite rebaptisée avec le nom du Secrétaire d'Etat chargé des travailleurs manuels et immigrés Lionel Stoleru.

dans une logique de déni du fait migratoire. Il est alors indispensable que les enfants des travailleurs immigrés ne perdent pas les codes culturels qui seront utiles pour leur retour au pays d'origine ; un retour souhaité par une partie importante de la classe politique. La deuxième vision, par contre, fait état de prévoyance et suppose que l'immigration est désormais un trait structurel de la société française. Les soutiens linguistiques, aussi bien pour les langues mères que pour la langue étrangère ou langue seconde (le français), font alors partie de ce tournant vers les politiques d'intégration ; un tournant dont les aboutissements ont fait l'objet des premières études importantes pour évaluer les capacités intégratives du modèle républicain [MGIS, 1993 ; Tribalat, 1995 ; Haut Conseil à l'Intégration, 1998 ; Héran, 1996 ; Vallet, Caille, 1996].

Quant au rôle des praticiens de terrain – enseignants, éducateurs mais aussi directeurs d'établissement – certains parmi eux se sont emparés du slogan de la diversité et, depuis les années 1980, se sont lancés dans des actions de valorisation de la diversité. On assiste alors à la floraison d'actions qui se déclarent interculturelles, notamment dans des établissements hautement ségrégués. Les familles sont alors invitées pour présenter les traits typiques de leurs traditions culturelles comme la gastronomie, les arts et les styles vestimentaires. Malgré l'intérêt de rapprocher les familles à l'école, cela se fait en caricaturant leurs appartenances. Le manque de formation en matière de communication et des processus de construction et déconstruction des identités et de l'altérité de la part du personnel scolaire fait que la majorité de ces initiatives se traduisent en action de folklorisation [Lorcerie, 2012, 2002]. Les différences sont alors essentialisées et exacerbées. Après tout, les enseignants qui s'investissent dans ces logiques sont des militants de la diversité et inscrivent leurs actions dans le discours antiraciste de l'époque, centré sur l'égalité et le respect de toutes les cultures y compris la culture républicaine. Ils se sont limités à suivre des orientations institutionnelles générales sans qu'elles n'aient été accompagnées par de véritables projets de formation. Encore une fois, nous avons un exemple clair de l'importance de l'organisation du contexte.

3.1 L'éducation interculturelle entre recherche de similarités et dialogue

L'éducation interculturelle s'inscrit dans la philosophie politique néolibérale et a l'ambition d'apporter des suggestions pour former des citoyens en adéquation avec une époque où l'espace social local est de plus en plus internationalisé. Elle vise à former des « citoyens globalisés » qui ont les compétences nécessaires pour « vivre, cohabiter et s'orienter » dans des contextes internationaux [Pica-Smith, Contini, Véloria, 2016]. L'idée de « compétences » est donc centrale. Selon Palaiologou, Georgiadis, Evangeolou et Zisimos [2012] :

« Although intercultural education might be conceptualized in various ways within different educational contexts, it generally aims at enabling pupils and students from diverse cultural backgrounds to learn how to transcend their cultural borders and engage in dialogue and action with people and peers different from them in significant ways. » [p. 361]

La culture n'est alors pas le point d'arrivée de l'éducation interculturelle, comme c'est le cas de l'éducation multiculturelle. C'est la relation à l'Autre qui compte, la manière dont elle se déroule, et non pas sa différence culturelle hétéro-attribuée. Dans ce sens, les situations doivent être appréhendées à partir des contextes d'interaction et non à partir des logiques d'attribution de catégories identitaires. La culture est alors dynamique dans le sens qu'elle est le médium qui aide à la communication et au dialogue de se développer pour bâtir des relations. Dans ce processus dialogique, les identités apprennent à se connaître à partir des éléments de ressemblance (*bridging*), ce qui doit permettre aux différences (*bonding*) de se dissoudre.

Le rôle du milieu institutionnel, comme je l'ai déjà dit, est central dans la constitution et la diffusion de l'éducation interculturelle. D'après l'UNESCO [2006], ces compétences se basent sur quatre piliers principaux :

« 1. Learning to know: education brings a person into contact with other languages and areas of knowledge, and... makes communication possible;

2. Learning to do: in order to acquire not only an occupational skill but also, more broadly, the competence to deal with many situations

and to work in teams ... In the national and international context, learning to do also includes the acquisition of necessary competencies that enable the individual to find a place in society;

3. Learning to live together: by developing an understanding of other people and an appreciation of interdependence and carrying out joint projects and learning to manage conflicts – in a spirit of respect for the values of pluralism, mutual understanding ... peace and cultural diversity;

4. Learning to be: so as to better develop one's personality and be able to act with ever greater autonomy, judgment and personal responsibility. In that respect, education must not disregard any aspect of a person's potential. » [pp. 19-20]

Ce tableau suggère encore une fois le rôle du « dialogue » au sein de l'éducation interculturelle. C'est à travers le dialogue que les jeunes apprennent à connaître et acquièrent également les compétences pour s'orienter dans des contextes profondément marqués par la diversité. Le dialogue n'est ni discussion, ni débat, il sert à construire des relations génératrices de nouvelles valeurs [Berman, 1993]. Le dialogue intergroupe permet de comprendre les relations de pouvoir qui entourent les individus ; il va au-delà des échanges interculturels, questionne les systèmes d'oppression et demande aux individus de contribuer au changement social. C'est dans ce cas que les théories des relations intergroupes initiées par Allport et développées par Pettigrew jouent un rôle clé (voir chap. 3). C'est par le biais de l'interaction que le dialogue peut se développer et des relations fédératrices peuvent se construire, mais à condition que le contexte soit organisé de telle sorte qu'il permette à cette jonction « interaction-dialogue-relation » de se réaliser de manière durable. Comme Zúñiga, Lopez et Ford [2007] le soulignent, le dialogue intergroupe est une situation d'apprentissage où, dans le cas spécifique du milieu scolaire, les élèves apprennent à découvrir les points communs qu'ils partagent (*bridging*). Cette expérience faite d'échanges directs, en face à face, doit cependant se dérouler sur la durée, car au final il s'agit de découvrir les inégalités et les injustices qui pèsent sur certains groupes. Cela étant dit, comme nous le verrons dans la suite de ce chapitre, le problème du

dialogue qui a trait aux questions de culture, au moins pour ses manifestations au sein de la classe, demeure dans son caractère éminemment politique.

On pourrait penser que finalement l'éducation interculturelle est synonyme de « relativisme culturel » ; une sorte de respect inconditionné de l'*Alter* tout simplement parce qu'il est *Alter*. Sur cette question, Portera [2007] suggère que, comme tout type d'éducation, même l'éducation interculturelle requiert un ensemble de règles claires et socialement partagées. Bien qu'un degré minimal de spontanéité soit nécessaire pour initier des jeunes à la valeur de la diversité, cela ne signifie pas « relativisme normatif ou permissivisme éducatif » [p. 487]. Le processus de construction des normes qui permettent à la connaissance de se générer et se diffuser demeure à mon sens un pilier éducatif incontournable.

Pour résumer, le point de départ de l'éducation interculturelle est constitué par la recherche des similarités via le contact. Il s'agit dans un premier temps de se rapprocher – physiquement et symboliquement – pour comprendre que, finalement, on n'est pas aussi éloignés et, probablement, les points en commun sont plus nombreux que les points de divergence. Dans un deuxième temps, lorsque les dialogues ont permis à des relations de prendre forme, on pourra travailler sur les aspects les plus sombres des rapports de pouvoir qui marquent les sociétés multiculturelles de nos jours, tels que les inégalités et les injustices.

Nous retrouvons l'importance des deux facteurs que j'estime centraux par rapport à la démarche interculturelle : l'« organisation du contexte » et le « temps ». Premièrement, afin que des contacts aboutissent à des relations fédératrices, il est indispensable que le contexte soit en mesure de les accompagner. Secondairement, afin que ces dialogues puissent générer de la solidarité, l'accompagnement doit s'inscrire dans la durée.

L'approche éducative proposée par l'interculturel est fort différente par rapport à l'approche de l'éducation multiculturelle, qui est davantage inspirée par une logique *bonding*. Pour cette dernière, le point de départ est la lutte pour la reconnaissance des différences, et il est animé par la croyance que les injustices peuvent s'aplanir par ce biais. Le contact, le dialogue et la construction de relations ne sont pas ses foyers d'attention. Ensuite, l'éducation interculturelle se centre sur l'individu et ses capacités à s'adapter et évoluer dans des contextes marqués par la *super diversity*. La culture socio-politique

dominante n'est pas réellement mise sur la table pour montrer son rôle dans les processus de stigmatisation et de discrimination. C'est l'individu, au moyen de l'éducation, qui est au centre des processus de changement social. Selon Pica-Smith, Contini et Véloria [2016] :

« the exclusive focus on teaching and learning about culture to impact the individual and interpersonal spheres (cultural exchanges, interaction towards intercultural competence) is the most significant difference between intercultural education and multicultural education. » [p. 32]

Pour l'interculturel, le rôle de l'éducation scolaire est alors central en tant que contexte qui propose des occasions de contact et de dialogue. Cela est repris à maintes reprises dans des textes institutionnels, comme les déclarations du Conseil d'Europe [2007] :

*« In 2007, the European Ministers of Education underlined the importance of measures to improve understanding between cultural and/or religious communities through school education, on the basis of shared principles of ethics and democratic citizenship. »*²⁵
[Council of Europe, 2007]

Un an plus tard, l'élaboration du *White Paper on Intercultural Dialogue* [2008] consacre à l'école un rôle capital dans la formation de citoyens conscients de la place de la diversité au sein de la société. Notamment, les enseignants sont appréhendés en tant que chevilles ouvrières de nouvelles stratégies éducatives plus en adéquation avec les questions que la diversité ethno-culturelle pose :

« Teacher-training curricula need to teach educational strategies and working methods to prepare teachers to manage the new situations arising from diversity, discrimination, racism, xenophobia, sexism and marginalisation and to resolve conflicts peacefully, as well as to foster a global approach to institutional life on the basis of democracy and human rights and create a community of students, taking account of individual unspoken assumptions, school atmosphere and informal aspects of education. » [p. 32]

²⁵ Final Declaration of the 22nd session of the Standing Conference of European Ministers of Education, Istanbul, Turkey, 4-5 May 2007 ("Building a more humane and inclusive Europe: role of education policies").

L'école, comme Pretceille [2018] le souligne est donc investie de la responsabilité de véhiculer un projet de « vivre ensemble » fondé sur une dimension symbolique. Si cette dimension symbolique est absente, continue Pretceille, c'est la dimension « légale-normative » qui prendra le dessus. L'interculturel se charge de travailler sur la dimension symbolique pour parvenir à une nouvelle forme de solidarité sociale. Le type de formation qu'elle propose devra forcément mener une réflexion sur la diversité. Le projet de « vivre ensemble » est axé, dans un premier temps, sur la diversité des appartenances de l'individu, en l'occurrence la famille, le local (quartier / ville), le national et le mondial [Porcher, Pretceille, 1998]. Dans un second temps, ce projet devra composer avec les questions sensibles qui peuvent nuire aux contacts et au développement de dialogues générateurs de lien social. Des questions sensibles qui, à mon sens, percent de manière inévitable dans tout dialogue censé bâtir du lien à partir des similarités. Le point à retenir est que l'école – et ses acteurs – n'est pas un espace politiquement neutre. Si, d'une part, l'école peut être appréhendée en tant qu'instance de reproduction sociale – les approches critiques ont bien démontré ce rôle – d'autre part, les élèves sont invités à se positionner en tant qu'acteurs du changement. C'est sur ce point que des crispations peuvent se générer. Si l'interculturel accorde une importance de premier plan au registre individuel dans la construction d'un « Nous » qui baigne « dans » la diversité, cela implique la possibilité de pouvoir aborder, au moyen de la discussion, un large éventail de sujets, même les plus dérangeants. Comment décliner cela au sein de la classe ? Cette question est importante, car elle me permet d'introduire un des piliers de l'interculturel qui, à mon sens, permet de clôturer les travaux de recherche que j'ai menés jusqu'à présent.

En 2017-2019, j'ai participé au projet « Esprit critique » porté par l'Académie d'Aix-Marseille. Au sein de ce projet, j'ai assuré la coordination d'un groupe de travail dont le nom était assez évocateur par rapport aux propos de mes recherches : « *Du fracas du monde à l'intimité de la classe* ». L'objectif de ce groupe de travail était de proposer des réflexions sur la manière d'aborder avec les élèves des discussions sur des thématiques parfois éloignées du quotidien de la classe mais qui, à un moment donné, peuvent se manifester en générant un certain « fracas ». Les témoignages des enseignants qui participaient aux activités de ce groupe allaient dans ce sens. Par exemple, comment expliquer la guerre d'Algérie dans une classe où plusieurs élèves sont originaires de ce pays, sans que cela génère des ressentiments, des soupçons, voire des réactions identitaires ? De la même

manière, comment expliquer, en Italie, le fascisme et son rôle dans la constitution du mouvement national-socialiste en Allemagne, sans que cela génère des sentiments de culpabilité ou, à l'autre extrême, un refus total de ce fait de l'histoire contemporaine ? Comment expliquer la traite des noirs et, notamment, les conséquences qu'elle continue à générer jusqu'à nos jours, tant sur un plan psychique individuel, tant sur un plan d'ordre politico-économique pour les pays qui ont été concernés ? Ou encore, comment répondre à des questions sur le meurtre d'un enseignant qui, si l'on s'en tient à la version fournie par les médias, a été une des victimes de la radicalisation religieuse ? Compte tenu de ces complexités, la tentation à changer de sujet ou à le balayer, en se justifiant que cela ne relève pas des responsabilités de l'enseignant qui est tenu d'adopter des postures neutres par rapport aux questions d'ordre politique, est forte. Après tout, vu la teneur de ces questions, on peut également être amenés à penser qu'il n'y a pas forcément de réponse, ou qu'il soit préférable que chacun se tienne aux réponses propres à sa vision de la situation et, bien évidemment, de manière éminemment intimiste. Ou bien, une fois que l'on est confronté à ces questions, la réponse universaliste et égalitaire est souvent mise en avant comme solution pratique. Cependant, compte-tenu de la profonde réflexivité du sujet, nous pouvons également nous demander s'il agit d'un moyen efficace. Pour reprendre un questionnement déjà évoqué, le fait de supprimer la viande de porc du menu de la cantine scolaire, une pratique courante dans certains établissements scolaires en France, suffit-il pour atténuer les préjugés et permettre aux interactions de fédérer davantage les groupes autour d'une culture du « Nous » basée sur l'idée de diversité ? Au final, l'élève qui souhaiterait en manger et qui se demande pourquoi cela n'est pas possible, peut-il trouver une réponse satisfaisante à sa question ?

Dans le premier chapitre (par. 2.4), j'ai introduit l'interculturel comme un paradigme basé sur le rôle de la communication. Une communication dont l'objectif est de mettre en relation des cultures à partir de dynamiques interactives qui peuvent servir de base pour le lien social. Si cela est notre point de départ, il me semble indispensable de continuer à approfondir la nécessité de ne pas esquiver des sujets de discussion qui, au sein de la classe, peuvent "déranger" ou faire peur. Ouvrir une parenthèse sur le statut de ces discussions, que Weber [1959] qualifiait de « discussions controversées », et la posture de l'enseignant pourra apporter des éclairages intéressants.

3.2 Le statut de la « discussion » au sein de la classe

En raison de la rapidité des changements sociaux qui marquent le paysage social, la réflexivité est aujourd'hui l'un des traits clé de l'individu contemporain. La profonde diversification de la réalité sociale et l'affaiblissement des liens élémentaires qui enveloppaient l'individu et lui apportaient un soutien immédiat ont eu comme conséquence le développement d'un besoin de compréhension de la réalité plus prononcé que dans le passé. Sur ce point, la position de théoriciens de la discussion est nette :

« Le besoin de compréhension réfléchie de notre société et de nos activités est plus profond et répandu que jamais [...]. On ne peut pas revenir sur la réflexivité » [Williams, 1990, p. 177].

Comment mener ces réflexions lorsqu'elles prennent forme dans un collectif ? Notamment, un collectif marqué par un déséquilibre de pouvoir entre celui qui est censé l'organiser et ceux qui sont censés le suivre ; autrement dit la salle de classe. Parmi les préoccupations qui hantent les adolescents, la prise au sérieux de leurs points de vue et de leurs opinions occupe une place importante. Cela nourrit le sentiment d'existence de manière positive. Il s'agit d'une situation que Taylor [1992] qualifierait d'essentielle pour répondre au besoin de « reconnaissance » de tout un chacun : si je prends au sérieux ton point de vue et tes arguments, cela ne veut pas dire que je les partage, mais tout simplement que je te prends au sérieux en tant que personne. Si je prends au sérieux mon interlocuteur, je lui renforce son sentiment d'existence et du sens qu'elle peut avoir pour son environnement social de proximité.

Compte tenu du fait que les adolescents viennent de faire leurs premiers pas en tant qu'acteurs politiques, la sensibilité à des expériences qui ont porté préjudice à leur existence est forte. Ce qui se traduit dans des questionnements sur la morale, sur ce qui est juste ou pas, sur la justice ; par exemple : c'est normal que dans cet établissement, ou cette classe, nous sommes quasiment tous issus de la même tradition culturelle ? Ou bien, est-il juste de chasser violemment à la frontière des personnes qui voudraient refaire leur vie dans notre pays ? Ou encore, pourquoi, dans les films, les « méchants » et ceux qui ont des problèmes avec la justice sont très souvent des noirs ? Si, pour certains lecteurs, ces questionnements sont peut-être formulés avec des traits un peu naïfs et forcés, je peux argumenter que c'est ce qu'il m'arrive d'entendre, lorsque je rencontre des adolescents et les questionne sur des

sujets qu'ils abordent, apparemment, rarement avec des adultes. En effet, il s'agit de questions d'une naïveté déconcertante, qui relèvent d'un sens et un raisonnement pratiques, et il n'est pas facile d'y apporter des réponses sur le même registre. Habermas [1992] propose à cet effet deux registres de réflexion pour mener des discussions sur des sujets, pour le moins, complexes. D'une part, la discussion doit se développer abstraction faite des caractéristiques des personnes, car tous les arguments mobilisés « méritent un égal respect » [p. 124]. D'autre part, en tant qu'enseignant, il faut éviter de se faire emporter par le réflexe de les objectiver par des théories, car ces dernières peuvent détruire la réflexivité pratique typique de tout adolescent.

Les discussions, dans la mesure où elles se développent de manière dialogique sans qu'un point de vue s'érige à dominant et empiète les points de vue des autres, contribuent à alimenter le sentiment d'existence. Habermas dirait que la tâche première de la discussion est de répondre à des besoins d'exigence existentielle : si ces discussions ont lieu, je peux non seulement ressentir mon existence sociale, je peux également développer du respect de soi, mais à condition que la discussion s'inscrive dans un véritable « respect mutuel » [p. 135]. Il est important que ces discussions prennent forme dans un cadre qui évite des débordements nocifs à l'esprit du groupe et, en même temps, il est fondamental de leur laisser libre cours afin que le sentiment d'existence puisse se développer.

Le cadre analytique proposé par Habermas apporte des suggestions très profondes sur la nature des discussions. Cependant, j'estime qu'il n'est pas suffisant pour le transposer au quotidien de la classe, où la majorité des « fracas » ont une valeur politique qui se manifeste de manière effrontée en raison de la naïveté politique des adolescents. Et c'est justement en raison de cette naïveté que l'enseignant peut être mis en difficulté. Pour ce qui a trait à la réalité française, bien que les thématiques des préjugés et des discrimination fassent partie des programmes d'enseignement d' « éducation morale et civique » ou « d'éducation à la citoyenneté », il s'agit toujours de thèmes ayant un fort contenu idéologique. A l'instar de l'étude de Hellgren [2021] sur la conformité des enseignants aux principes interculturels en Catalogne, nous pensons que les enseignants ont parfois du mal à se distancier de leur propre vision du monde lorsqu'ils abordent ces sujets. J'estime que sur cette question la contribution de Weber est éclairante par rapport aux dilemmes qu'elle peut générer chez tout enseignant lorsque ces thématiques font irruption dans le quotidien de la classe.

3.3 Traiter les “questions controversées” en classe

Dans *Le savant et le politique* [1959], la contribution de Weber aux sciences de l'éducation se dirige vers la posture de l'enseignant. Ce dernier, que Weber identifie avec l'enseignant d'université, est le produit de la rationalisation du monde et de la spécialisation des rôles. Il doit alors se faire porte-parole du travail scientifique. Si nous voulions transposer cette affirmation au milieu de l'enseignement secondaire, nous pourrions dire que les enseignants doivent transmettre des savoirs issus de la culture rationnelle-scientifique. Et c'est sur ce point qu'un premier questionnement ressort : en se faisant ambassadeur de la science, l'enseignant peut-il apporter les réponses aux questions les plus pressantes pour une jeune génération ? Des questions que Weber résume dans le malaise typique de la jeunesse qui est en quête de réponses au « comment faire » et au « comment vivre ». Les questionnements que j'ai évoqués plus haut sont francs, et résument le désir de se voir reconnu en tant qu'acteur légitime du social. Malgré leur caractère effronté, ils touchent les cordes les plus profondes des rapports sociaux et permettent, à mon sens, de faire ressortir la définition la plus claire de la finalité de l'éducation pour Weber : apporter des éclairages sur des « questions controversées » qui permettent une meilleure compréhension du monde dans lequel on vit.

Cependant, si l'on prend les thèses de Weber à la lettre, l'éducation ne peut pas apporter des réponses univoques à de telles questions. Cela est plutôt la tâche du leader charismatique, et si un enseignant peut exercer un charisme remarquable – ce qui souvent explique l'attrait et l'influence qu'il exerce sur ses élèves – il n'a pas à prendre parti sur telle ou telle autre question sociale et existentielle. Comment est-il possible d'aborder certaines questions sans prendre un parti spécifique qui laisserait entrevoir, en outre, la position idéologique personnelle ? La réponse de Weber [1959] est nette, « la politique n'a pas non plus sa place du côté des enseignants » [101], car « prendre une position politique pratique est une chose, analyser scientifiquement des structures politiques et des doctrines des partis en est une autre » [101]. Si l'on veut actualiser ces propos, notamment par rapport à notre démarche, une chose est de discuter avec ses élèves du processus d'intégration des populations immigrées sans abandonner les schémas interprétatifs typiques d'un enseignant issu de la classe moyenne, moyenne-élevée. Une autre chose est de présenter aux élèves des données issues d'instituts publics au sujet de la distribution des populations dites immigrées dans les différents secteurs du marché de l'emploi et le marché de l'immobilier. Et encore,

une chose est de débattre de la question des réfugiés en Méditerranée en se basant sur des sources médiatiques uniquement. Alors qu'une autre chose est, par exemple, de discuter avec ses élèves du traité de Dublin et en particulier des articles qui autorisent une personne à entrer dans un pays, même si celui-ci ne représente pas la première destination du point de vue de la trajectoire géographique. Pour Weber [1959], la posture de l'enseignant doit s'inscrire dans cette deuxième démarche, car la finalité de l'éducation est de permettre aux jeunes la compréhension de « faits inconfortables », à savoir des faits qui peuvent paraître désagréables « à l'opinion personnelle d'un individu » [105]. De cette manière, l'enseignant peut accompagner les élèves afin qu'ils se forment une opinion personnelle sur la société. Plus précisément, l'enseignant par le biais d'un savoir construit par la science, peut aider les jeunes à découvrir et comprendre la multitude de conceptions du monde qui se trouvent derrière leurs prises de positions envers les phénomènes qui caractérisent le paysage social. C'est seulement par cette voie qu'il est possible de former des générations qui savent s'engager dans le progrès rationnel de la société – abstraction faite, j'ajoute, des représentations et des préjugés qui continueront à animer le quotidien de leur esprit. L'enseignant est alors le résultat de la rationalisation du travail qui, d'après Weber, se doit la tâche de parvenir à une « spécialisation rigoureuse » [81] permettant de poser des questions, pour le moins, « utiles », et autorisant certaines facettes auparavant inconnues de nos questionnements initiaux d'émerger.

Cette digression sur la « discussion » m'invite à introduire le dernier questionnaire qui a animé mes travaux de recherche. Nous avons vu que la discussion est un des piliers de l'éducation interculturelle dans la mesure où elle donne lieu à des dialogues générateurs de solidarité sociale. Le troisième questionnaire de mes recherches s'interroge sur la capacité, ou les capacités de l'école à apporter des réponses à la diffusion de la pensée intolérante, des préjugés et de la xénophobie chez ses élèves. L'étude que je vais présenter n'a pas l'ambition d'apporter des solutions pratiques ou des boîtes à outils pré-confectionnées pour des enseignants qui se sentent désarmés face à des élèves de plus en plus réflexifs. Plus modestement, mon objectif est de montrer que lorsqu'on décide de s'engager sur ces questions sensibles, on peut parvenir à des résultats intéressants.

4. Etude 4 : interventions des enseignants et préjugés

L'étude que je vais présenter s'est déroulée dans des établissements scolaires de l'enseignement secondaire situés dans le sud-est de la France [Bergamaschi et al., 2021, 2022 ; Bergamaschi et al., en révision]. Elle a bénéficié du soutien financier de la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF) ainsi que de la Caisse des Allocations Familiales des Alpes-Maritimes (CAF 06)²⁶. Il s'agit d'une recherche quantitative qui s'est concentrée sur les dynamiques d'interaction entre élèves au sein de l'espace scolaire. Plusieurs variables dépendantes ont été mobilisées, telles que le climat scolaire, les sentiments de discrimination et de victimisation par les pairs. Pour ma part, je me suis focalisé sur quelques facteurs explicatifs des attitudes envers les questions posées par l'immigration internationale concernant les deux types de préjugés « flagrants » et « voilés » proposée par Pettigrew et Meertens [1995, 1997]. Les premiers continuent à affleurer au sein des discours publics et représentent des formes d'hostilité qui ont émergé, alors que le statut social et économique subalterne des minorités immigrées ne faisait pas encore l'objet de contestations de la part des sociétés d'accueils. Les préjugés voilés représentent au contraire des formes d'hostilité subtiles et moins franches qui se sont développées à partir des années 1970 aux États-Unis [Gaertner, Dovidio, 1984] et dans les années 1980 en Europe [Barker, 1984]. Depuis, montrer du doigt les minorités immigrées en tant que menace pour des questions matérielles est devenu socialement moins acceptable. En revanche, des réflexions plus fines quant aux possibilités de cohabitation avec des identités culturelles hétérogènes et différentes par rapport aux cultures nationales des sociétés d'accueil ont commencé à gagner du terrain dans tous les milieux sociaux [De Rudder et al., 2000 ; Pérez, 2013]. Plus précisément, je me suis demandé si ces préjugés pouvaient être influencés par l'engagement des enseignants sur les thématiques en lien avec l'immigration internationale (diversité culturelle, racisme, discriminations, etc.) tel qu'il est perçu par les élèves. Autrement dit je me suis intéressé aux effets que les discussions des enseignants en lien avec les questions relatives à l'immigration internationale pouvaient exercer sur les préjugés des élèves envers les minorités immigrées [Bergamaschi et al., 2021, 2022]. De la même manière, j'ai également essayé de saisir si ces discussions en classe ne pouvaient pas entrer en interaction avec d'autres mécanismes sous-jacents, comme

²⁶ Titre du projet de recherche : « Interactions entre jeunes : lien social, relations amicales et confiance dans les institutions », sous la responsabilité scientifique de Catherine Blaya et Alessandro Bergamaschi.

le niveau des interactions intergroupes [Bergamaschi et al., en révision]. Cela m'a paru être un questionnement qui répondait aux objectifs majeurs de l'éducation interculturelle, à savoir améliorer la perception de l'Autre et faciliter les interactions.

En suivant les suggestions d'Aboud [1993], je m'attendais à ce que les enseignants (et l'école en général) jouent un rôle central dans la prévention de l'expression des préjugés parmi les élèves, notamment en France, où l'école est principalement chargée de véhiculer le principe d'égalitarisme universel afin de socialiser les jeunes au « credo républicain » [Abdallah-Preteille, 2018 ; Bergamaschi, Blaya, 2020a, 2020b ; Duru-Bellat, van Zanten, 2012 ; Ichou, van Zanten, 2014]. Dans un système d'enseignement inspiré par l'universalisme universel, il me semble donc tout à fait pertinent d'examiner le rôle que peuvent jouer les enseignants dans la déconstruction des préjugés des élèves sur les minorités ethniques et faciliter la naissance d'interactions positives.

4.1 L'éducation scolaire et les préjugés: un premier aperçu théorique

La relation entre éducation scolaire, attitudes et représentations de la diversité est multiple et complexe. D'une part, selon la perspective des nouvelles théories structuralistes du racisme, certains auteurs soutiennent que l'éducation ne ferait que transmettre des idées conformes aux logiques de domination raciste de la société [Bonilla-Silva, 1997]. Pour les auteurs qui s'inscrivent dans ce paradigme, principalement issus du contexte nord-américain, les catégories raciales (par ex. blanc, black, hispano, etc.) sont des produits socio-historiques qui représentent le principe organisateur de la société, ses hiérarchies et ses relations sociales. Brown et Mutege [2010] se sont principalement intéressés à la sous-représentation des noirs dans le milieu de la recherche en sciences dures aux États-Unis. D'après eux, le système éducatif, en diffusant des savoirs dotés de raison et de légitimité scientifique, viserait à véhiculer les principes de l'« idéologie scientifique raciste ». Les contenus des programmes d'enseignement contribueraient à diffuser l'idée de supériorité de certains groupes raciaux par rapport à d'autres, notamment des blancs sur les noirs, et ainsi l'école ne transmettrait pas une représentation positive de la diversité.

Par contre, la recherche en sociologie de l'éducation d'orientation institutionnaliste documente la présence des effets de l'éducation sur les préjugés à caractère raciste. Selon

cette approche, le système d'enseignement devrait véhiculer les valeurs démocratiques utiles à l'accompagnement des jeunes vers une citoyenneté réflexive [Hyman, Wright, 1979 ; Vogt, 1997]. Ce filon a inspiré la « théorie de la socialisation », à savoir l'existence d'une corrélation positive entre les valeurs et principes cumulés dans le bagage scolaire de l'individu et le niveau de tolérance envers la diversité ethno-culturelle [Coenders, Scheepers, 2003 ; Scheepers et al., 2002]. D'après cette théorie, la relation inverse entre préjugés racistes et éducation serait liée à la diffusion de valeurs démocratiques par les systèmes d'enseignement [Selznick, Steinberg, 1969]. D'autres études soulignent que l'instruction permet de se forger un esprit plus autonome et une pensée moins influençable par les conditionnements extérieurs : l'éducation scolaire faciliterait donc l'apprentissage de principes et valeurs qui encouragent la tolérance [Miller et al., 1985]. Il s'agit d'un courant d'études qui s'est développé notamment aux Etats-Unis sous les termes d'éducation ou pédagogie multiculturelle (*multicultural teaching*) [Banks, 1996] et qui s'est manifesté plus récemment en Europe [Geerlings et al., 2017 ; Verkuyten, Thijs, 2013]. En particulier, dans leur étude sur le rôle des enseignants flamands dans la prévention des préjugés chez les élèves, Vervaet et al. [2018] ont montré que les perceptions des jeunes quant à l'implication des enseignants dans des activités de sensibilisation sont bien plus corrélées à leurs attitudes interethniques par rapport à ce que les enseignants affirment faire en matière d'éducation à la diversité.

Dans le système éducatif, les questions du rapport à la diversité culturelle et ses épiphénomènes, tels que les préjugés et les discriminations, sont mentionnées dans le référentiel des compétences du personnel enseignant ainsi que dans le programme de certaines matières telles que l'éducation morale et civique, ou encore l'éducation à la citoyenneté. Toutefois, comme nous l'avons évoqué dans les paragraphes précédents, il s'agit toujours de thématiques à forte teneur idéologique pour lesquelles il est parfois difficile de prendre des distances par rapport à sa propre vision du monde. Certains enseignants peuvent y accorder une attention élevée alors que d'autres beaucoup moins, voire tenir des propos intolérants [Perroton, 2000]. De la même manière, il est légitime de penser que l'implication des enseignants est également influencée par l'orientation générale de l'établissement scolaire envers ces mêmes questions [Varvaet et al., 2018]. En effet, comme Bekhuis et al. [2012] le soulignent :

« the level of adherence of teachers to tolerance and diversity education varies according to their own value systems and political orientations and therefore influences the implementation of multicultural values in their daily practices. [autrement dit, nda] the extent to which these multicultural values are translated into daily practice is teacher dependent. » [Bekhuis et al., 2012, p. 231]

Il n'est pas aisé d'aborder en classe les enjeux que pose la diversité culturelle, car ils interrogent en effet les principes de nos sociétés démocratiques, au sein desquelles l'égalitarisme et l'universalisme sont systématiquement mis à l'épreuve par les inégalités et discriminations des minorités immigrées [Bonnery, 2006 ; Brinbaum, Primon, 2016 ; Moguérou et al., 2015]. Ceci est particulièrement le cas dans le système éducatif français, où le corps enseignant doit, d'une part, faire preuve de neutralité axiologique alors que, d'autre part, il doit se conformer et se faire le porte-parole d'une tradition culturelle républicaine en faveur d'une « indifférence aux différences » [Duru-Bellat, van Zanten, 2012].

Nous retrouvons des questionnements similaires dans une vaste enquête menée à échelle européenne sur la relation entre éducation scolaire et préjugés [Hagendoorn, Nekuee, 1999]. Selon ces auteurs, l'éducation scolaire améliore les capacités cognitives et réduit l'ethnocentrisme des individus. Cependant, très peu de connaissances existent quant aux méthodes d'enseignement et aux pratiques mises en œuvre en classe. Dans une étude ethnographique menée en banlieue parisienne, Roussier-Fusco [2003] s'est intéressée aux stratégies de gestion des relations entre élèves déployées par des enseignants dans des classes marquées par une diversité ethnique et culturelle élevées. Bien que la présence de conflits et d'attitudes à caractère raciste demeure constante, leur manifestation est variable en fonction de la posture choisie par les enseignants. Si le contournement des questions relatives à l'ethnicité accentue les tensions, les commenter de façon négative contribue à les banaliser alors qu'une présentation critique de l'ethnicité polarise les relations entre élèves autour de grands débats qui animent le discours public. Aux États-Unis, un courant de recherches sur les dispositifs de prévention des préjugés racistes chez les jeunes s'est inspiré de la « théorie critique de la race », selon laquelle le désavantage social des noirs persisterait à cause d'une structure sociale où les catégories raciales sont organisées de manière hiérarchique [Bell, 1992]. Par exemple, l'étude de Grosland [2019] a impliqué

plusieurs classes de lycée dans un protocole prévoyant des *story tellings* pour renforcer le sentiment d'empathie des élèves par rapport à des situations en lien avec le racisme et les discriminations. Les résultats montrent que les jeunes qui ont assisté aux narrations adoptaient plus facilement des attitudes d'ouverture et faisaient preuve d'un esprit critique plus accentué.

4.2 L'éducation scolaire et les préjugés : quelques mécanismes

Les effets de l'éducation scolaire sur les représentations des minorités immigrées ne sont pas toujours directs : d'autres facteurs peuvent entrer en jeu et complexifier cette première relation d'influence. Si l'on se tient aux résultats majeurs de la littérature, la question de la socialisation familiale d'une part, et des caractéristiques des interactions intergroupe d'autre part, semble jouer un rôle important. Et cela représente également un aspect central par rapport aux mécanismes entre les discussions et les préjugés des élèves que je compte analyser.

Hello et al. [2010] ont mené une étude aux Pays-Bas sur les effets d'interaction que l'éducation scolaire et la socialisation familiale exercent sur le niveau de distance ethnique exprimé par les adolescents. Cette variable dépendante a été mesurée en demandant le degré d'acceptation ou de refus de situations caractérisées par des niveaux différents de proximité avec des minorités immigrées (voisinage, travail, loisirs, relations affectives, etc.). Les résultats montrent que, bien que le niveau scolaire des jeunes exerce des effets significatifs (les plus instruits sont plus ouverts envers les minorités), les valeurs parentales au sujet des minorités immigrées jouent aussi un rôle central. Autrement dit les attitudes d'ouverture ou de fermeture à la diversité des jeunes sont renforcées ou bien atténuées en fonction des représentations de leurs familles à l'égard des minorités. Une étude, menée par Haegel [1999] en France, a montré que le niveau d'intolérance raciste est le résultat de l'interaction entre la socialisation scolaire et celle transmise par la famille. D'après l'auteure, les effets d'une éducation scolaire longue, où les individus ont eu la possibilité de s'approprier des valeurs et des connaissances utiles à une vision moins stéréotypée des minorités immigrées, sont accrus lorsque les enfants ont des parents qui eux aussi ont effectué des scolarités longues, alors qu'ils sont réduits lorsque les parents ont suivi des études plus courtes. Il s'agit d'effets indirects exercés par les premières formes de socialisation acquises en

famille. Cependant, si dans certaines familles les discussions sur de tels sujets sont à l'ordre du jour, dans d'autres elles sont bien plus sporadiques voire inexistantes. Ces différences sont le résultat de l'interaction de plusieurs facteurs, comme le niveau d'études des parents, leur engagement civique, les caractéristiques de leurs milieux professionnels. Il est indéniable que cette première forme de socialisation laisse une empreinte tangible au niveau du système de valeurs de référence de l'individu [Lahire, 2017].

Ensuite, étant donné que la plupart des études dans ce domaine se sont concentrées sur les jeunes et l'environnement scolaire, il pourrait également être pertinent d'examiner l'effet des interactions générales des élèves avec leurs pairs minoritaires. Je me réfère notamment au domaine de la théorie du contact et de la théorie des amitiés intergroupes sur lesquelles je me suis amplement focalisé dans le troisième chapitre. Comme nous l'avons vu, la théorie de l'amitié intergroupe de Pettigrew met l'accent sur un processus de généralisation et de cumul : un processus de généralisation, parce que le début d'une relation favorise le développement d'opinions positives envers les membres d'un groupe minoritaire ; un processus cumulatif, car ces nouvelles opinions positives motivent les individus à nouer des contacts plus poussés avec des amis appartenant à des groupes minoritaires [Pettigrew, Tropp, Wagner, Chris, 2011]. Même si ces théories traitent principalement des aspects cognitifs des relations intergroupes, les implications pour l'éducation formelle sont évidentes.

L'étude, menée par Bekhuis, Ruiter et Coenders [2012] sur un échantillon d'étudiants néerlandais, est particulièrement pertinente. Les auteurs ont étudié les attitudes xénophobes chez les élèves du secondaire via les effets de l'éducation et des contacts intergroupes. Ils ont montré que les préjugés diminuent lorsque les élèves entretiennent des relations amicales avec des pairs minoritaires et évaluent ces relations de manière positive. Néanmoins, l'effet positif des contacts intergroupes sur les préjugés diminue lorsque les enseignants discutent des questions liées à l'immigration internationale en classe. Cela peut indiquer que les effets des interventions des enseignants sont plus forts que les interactions positives entre les élèves majoritaires et minoritaires. Cependant, malgré l'aperçu que fournissent ces résultats, nous n'apprenons pas comment les interventions des enseignants exercent des effets négatifs significatifs sur les préjugés des élèves.

Turner et Cameron [2016] déclarent à ce sujet que l'école joue un rôle clé dans le processus permettant aux gens de construire des relations intergroupes positives, et qu'elle « doit s'assurer que leurs élèves tirent le meilleur parti des occasions qui s'offrent à eux pour nouer des amitiés entre les groupes » [p. 231]. Cette considération s'inscrit dans les thèses récentes sur l'interculturel. Par exemple, comme nous l'avons vu, Zapata-Barrero [2017] et Cantle [2016] soulignent l'importance de constituer des espaces d'interaction où les individus ont la chance de développer des interactions intergroupes positives. Ces nouveaux contacts peuvent générer de nouvelles valeurs qui contribuent à la création d'un nouveau type de solidarité, et cette solidarité est plus conforme à la nécessité de vivre dans un contexte où la diversité culturelle est l'une des principales caractéristiques [Matejskova, Antonsich, 2015].

Les écoles peuvent promouvoir des programmes pour faciliter les contacts positifs qui aideront les élèves à réduire leurs préjugés et à développer plus de confiance dans les interactions intergroupes. Si l'on reprend les recherches de Pettigrew, il est possible d'affirmer qu'il est plus facile pour des individus plus éduqués d'établir des contacts avec des groupes minoritaires, et que ces interactions conduiront à une diminution des préjugés [Pettigrew, 1998].

4.3 Pistes d'analyse

Avant de traduire en hypothèses les contributions théoriques que l'on vient d'énoncer, deux réflexions majeures s'imposent. Premièrement, l'éducation formelle contribue à façonner les représentations de la diversité culturelle. Deuxièmement, la relation entre éducation scolaire et préjugés semble influencée par d'autres facteurs, tels que la socialisation de l'individu au sein de la famille et les caractéristiques de ses interactions intergroupes. Troisièmement, les modalités par lesquelles l'éducation formelle permet de réduire les attitudes d'hostilité envers les minorités immigrées demeurent à ce jour une véritable « boîte noire ». La mise en œuvre du même dispositif d'éducation interculturelle peut se dérouler de manière différente selon les capacités, la formation, la motivation de chaque enseignant ainsi que leur positionnement idéologique face aux enjeux de l'immigration.

Dans un premier temps, nous nous focalisons alors sur les relations d'influence possibles entre les perceptions des élèves quant à l'investissement des enseignants et le profil social de ces jeunes. Nous nous attendons à ce que la perception des interventions des enseignants sur les questions en lien avec l'immigration soit influencée par le profil social des élèves ainsi que par les caractéristiques des filières scolaires. Dans un second temps, nous vérifions la principale hypothèse de l'étude, à savoir les effets de ces interventions sur les regards que les élèves portent sur les préjugés. Plus précisément, nous prévoyons que, lorsque les élèves ont le sentiment que les enseignants abordent ces questions, cela exerce une influence positive sur la réduction de leurs préjugés « flagrants » et « voiles ». Ensuite, nous cherchons également à vérifier si les effets des interventions des enseignants, telles qu'elles sont perçues par les élèves, peuvent être influencés par d'autres facteurs. A ce titre, et conformément aux thèses de la théorie de la socialisation et de la théorie des amitiés intergroupes, la transmission des valeurs et principes via les actions des enseignants peut se faire soit de manière directe, soit en interaction avec d'autres instances de socialisation telle que la famille, soit par le biais d'autres facteurs comme le type de relations qu'on entretient avec des personnes issues des minorités immigrées.

4.4 Méthodologie

Les données ont été recueillies entre octobre et décembre 2017 auprès d'élèves de collèges et de lycées de la région Provence-Alpes-Côte d'Azur (France). Cette région est le deuxième pôle d'attraction, après la région parisienne, pour les flux migratoires et le nombre de résidents étrangers [Institut National de la Statistique et des Études Économiques – INSEE, 2020]. La forte attractivité est liée à l'histoire politique locale et aux liens avec les anciennes colonies du Maghreb. En accord avec les services de la Vie Scolaire des Rectorats, la sélection des établissements s'est faite de manière aléatoire et stratifiée, afin d'interroger des jeunes issus de milieux socio-économiques et socio-culturels hétérogènes. Nous avons sélectionné trois lycées en milieu urbain et périurbain par filière professionnelle, technologique et générale. Dans chaque établissement, la direction a choisi par tirage au sort des élèves de deux classes de seconde, trois classes de première et deux classes de terminale. Quant aux collèges, trois établissements de centre-ville et trois autres

de périphérie urbaine ont été choisis. Les directions des établissements ont tiré au sort des élèves de trois classes de quatrième et trois classes de troisième. L'échantillon (n= 2 906) se compose de 36,6% d'élèves de collège (n= 1 063) et de 65,4% d'élèves de lycée (n= 1 843). L'âge moyen est de 13,4 ans pour les collégiens et 16,2 ans pour les lycéens. La répartition de genre est équilibrée à la fois pour le collège (filles 49,5%) et le lycée (filles 47,0%). Conformément à la littérature sur les attitudes intergroupes, nous avons mené nos analyses sur les jeunes appartenant au groupe majoritaire uniquement, définie à partir du lieu de naissance des jeunes et de leurs parents [Baerveld et al., 2004 ; Vermeij et al., 2009]. Cette démarche correspond également aux contraintes juridiques que la France impose en matière de collecte de données sur la biographie des individus, où toutes les informations qui peuvent évoquer l'idée d'appartenance à une identité culturelle différente par rapport à la culture républicaine sont bannies de la statistique publique [Simon, 2008]. Ceux qui sont nés en France ayant les deux parents nés eux-mêmes en France représentent la population majoritaire (N = 1 858), alors que les jeunes nés à l'étranger ou bien nés en France avec au moins un parent né à l'étranger sont codés comme appartenant au groupe minoritaire (N = 1 - 0).

4.5 Variables

Notre variable dépendante est la mesure de l'intolérance envers les groupes minoritaires qui a été étudiée avec les échelles des préjugés flagrants et subtils [Pettigrew, Meertens, 1995, 1997]. Ces échelles font l'objet de validations dans plusieurs contextes internationaux, encore de nos jours [Civalero et al., 2019 ; Ungaretti et al., 2020], et les critiques quant à la pertinence des deux formes de préjugés se sont désormais effondrées sur le plan méthodologique, étant donné que des différences majeures existent par rapport à la théorie d'origine [voir notamment : Coenders et al., 2001 ; Pettigrew, Meertens, 1993]. Les deux échelles sont constituées de dix items chacune. Des exemples d'items pour le préjugé flagrant sont les suivants : « La plupart des immigré·e·s sont moins compétent·e·s que les Français·e·s », « La plupart des immigrés occupent des emplois qui devraient revenir aux Français·e·s » ; pour le préjugé voilé : « Beaucoup d'autres groupes sont venus en France, ont surmonté les préjugés et ont réussi. Les immigré·e·s devraient faire de même

sans demander un traitement de faveur », « Les immigré·e·s sont différent·e·s des Français·e·s par les valeurs qu'ils et elles enseignent à leurs enfants ». Il s'agit d'échelles de type Likert en quatre points, pour lesquelles la valeur 1 fait référence à des attitudes positives et la valeur 4 à des attitudes négatives. La cohérence interne du questionnaire (alpha de Cronbach) est de .84 pour le préjugé flagrant et de .76 pour le préjugé voilé.

Notre variable explicative principale est représentée par les discussions des enseignants par rapport aux questions posées par la présence des minorités immigrées. Afin d'éviter les écueils liés à la subjectivité des enseignants et surtout le risque d'avoir des réponses normatives, nous avons suivi la suggestion de Thijs, Westhoff et Koméd [2012] qui consistait à interroger directement les étudiants. Plus précisément, nous avons demandé si les enseignants, pendant leurs cours, abordaient le thème du racisme et des discriminations. Nous avons aussi interrogé les participants sur le fait que les us et coutumes des personnes issues de pays étrangers étaient abordés en cours. Pour ce faire, nous avons utilisé les items issus de l'étude de Bekhuis et al. [2012] : « Tes enseignant·e·s, pendant leurs cours... a) Abordent-ils·elles le thème du racisme et de la discrimination ? ; b) Discutent-ils·elles des coutumes et des habitudes des personnes issues de pays étrangers ? ». Il s'agit d'items Likert en quatre points allant de 1 (jamais) à 4 (souvent), avec un alpha de Cronbach (.69) acceptable. Les deux items représentent une version adaptée d'échelles déjà utilisées dans des recherches européennes sur l'éducation multiculturelle, notamment aux Pays-Bas [Verkuyten, Thijs, 2002, 2003, 2004].

Afin de vérifier les effets propres à la théorie de la socialisation et saisir certains mécanismes explicatifs qui relient les interventions des enseignants aux préjugés flagrants et voilés, nous avons mobilisé deux variables susceptibles de modérer cette relation. D'abord, le niveau scolaire des parents : « Quel est le niveau d'études de tes parents ? a. primaire, b. brevet de collège, CAP – BEP, c. baccalauréat, brevet de technicien·nne supérieur·e, d. études supérieures (licence, master, doctorat) ». La variable a été codée en trois classes : 1=bas (diplôme de collège et BEP/CAP au plus), 2=intermédiaire (baccalauréat et brevet technicien·nne supérieur·e au plus), 3=élevé (licence/master/doctorat=variable muette). Ensuite, nous nous sommes focalisés sur le rôle des amitiés intergroupes, en adaptant au contexte français l'échelle proposée par Pettigrew : « Aujourd'hui, en France, il y a des personnes de nationalités, de cultures et de religions différentes. Si vous pensez à votre situation personnelle, y a-t-il beaucoup de ces personnes,

quelques-unes ou aucune parmi : a) vos amis, b) les personnes qui travaillent avec vous (par exemple, les devoirs), c) les personnes qui vivent dans votre quartier ? ». Nous avons utilisé une échelle à trois points allant de 1 « beaucoup » à 3 « aucun », et les scores ont été inversés aux fins de l'analyse des données. Bien que les trois items se concentrent sur différentes sphères de la vie sociale (les deux premiers sont liés au contact personnel et direct, tandis que le troisième évoque des interactions anonymes), la fiabilité inter-items est suffisamment forte pour les fusionner en un indice global (α 0,78).

Les variables de contrôle que nous avons mobilisés sont le genre (« Es-tu un garçon ou une fille ? a. garçon, b. fille » ; garçon=0, fille=1), le niveau de scolarité (collège=0, lycée=1 ; information administrative fournie par les directions des établissements), la filière d'études au lycée (0=professionnel + technologique, 1=général ; information administrative fournie par les directions des établissements), le nombre d'élèves d'origine étrangère inscrits dans chaque établissement (variable métrique ; information administrative fournie par les directions des établissements).

4.6 Analyse des données

Plusieurs étapes ont été prévues pour l'analyse des données. Dans un premier temps, nous avons vérifié la cohérence de la structure factorielle des échelles pour la mesure des préjugés flagrants et voilés. Ensuite, nous avons mené une analyse descriptive pour identifier si les variables sociales et scolaires influencent la perception des interventions des enseignants de la part des élèves. Dans un second temps, au moyen d'analyses de régression linéaire multiple, nous avons vérifié l'effet de ces interventions sur les manifestations d'intolérance des élèves. Enfin, nous avons mobilisé deux analyses causales. La première est une analyse de modération pour étudier les effets d'interaction entre les interventions des enseignants telles qu'elles sont perçues par les élèves, leurs préjugés et le capital scolaire de leurs familles. La deuxième est une analyse par équation structurelle pour comprendre si les effets des discussions des enseignants interviennent également sur les caractéristiques des interactions intergroupe et si ces dernières rétroagissent sur les préjugés.

4.7 Résultats : la perception de l'investissement des enseignant·e·s et ses effets sur les préjugés des élèves

Afin d'être sûrs que les élèves aient saisi la différence entre les deux concepts (préjugés flagrants et voilés) et les sous-dimensions qui les composent, nous avons mené au préalable une analyse factorielle exploratrice (ACP – rotation varimax). Les résultats confirment que la structure factorielle des deux échelles de racisme flagrant et voilé est identique à celle qui a été identifiée par Pettigrew et Meertens [1995, 1997]. Pour l'échelle sur les attitudes flagrantes, deux composantes expliquent 69% de la variance totale et correspondent aux deux sous-échelles de « menace et rejet » et « refus intimité ». En ce qui concerne les attitudes de racisme voilé, trois composantes expliquent 66% de la variance totale et correspondent aux sous-échelles « valeurs traditionnelles », « différences culturelles » et « sentiments positifs ». Le fait d'avoir retrouvé les mêmes sous-échelles que celles de la théorie d'origine confirme la pertinence des outils de mesure, y compris pour une population d'adolescent·e·s pour laquelle rares sont les études [voir par ex. Sarafidou et al., 2013].

Pour ce qui a trait à la première hypothèse de l'étude, à savoir la relation entre les interventions des enseignant·e·s telles qu'elles sont perçues par les élèves, le profil social de ces derniers et les caractéristiques de leurs parcours scolaires, les résultats de l'ANOVA révèlent que l'investissement des enseignant·e·s quant aux questions en lien avec le racisme, les discriminations et la diversité est perçu davantage par les filles par rapport aux garçons ($p \leq .001$ – F 36,5). Quant aux effets du parcours scolaire, la seule variable significative est le type de filière lycéenne : l'investissement des enseignant·e·s est davantage perçu par les élèves des filières technologiques et professionnelles par rapport aux élèves des filières générales ($p \leq .002$ – F 9,9). On pouvait s'attendre à ce que la vigilance des élèves soit plus marquée chez les jeunes issus de familles avec un capital scolaire plus important et qui ont plus souvent de meilleurs résultats scolaires, ce qui pourrait prédire une plus grande attention et vigilance par rapport aux pratiques des leurs enseignants (dans le cadre de cette étude la corrélation entre le niveau de diplôme des parents et le rendement scolaire est égale à .48, Pearson). En revanche, le niveau d'études des parents n'a aucun effet significatif sur la perception de l'investissement des enseignants. En ce qui concerne les variables scolaires, on s'attendait à ce que la perception de l'investissement des

enseignants ait été plus importante pour les lycéens par rapport aux collégiens, alors que le niveau d'études n'exerce aucun effet significatif sur la perception des élèves.

Pour vérifier les effets directs entre les interventions des enseignants telles qu'elles sont perçues par les élèves et les préjugés de ces derniers, nous avons mené des analyses de régression linéaire multiple (méthode « Entrée »).

Les résultats sont symétriques par rapport aux deux types de préjugé que nous avons étudié. À la fois les préjugés flagrants et voiles sont plus prononcés chez les garçons que les filles ($p \leq .001$), chez les élèves dont les parents ont des niveaux d'étude bas ($p \leq .001$) et intermédiaires ($p \leq .001$) par rapport aux élèves dont les parents ont effectué des études supérieures. En ce qui concerne le niveau scolaire, ce sont les collégiens qui se démarquent par des attitudes plus conflictuelles par rapport aux lycéens ($p \leq .05$). Enfin, plus l'établissement accueille des élèves d'origine étrangère, plus l'intolérance flagrante et voilée est élevée ($p \leq .001$). L'ajout de la variable sur les discussions des enseignants améliore de manière significative la prédictibilité du modèle (préjugé flagrant : $R^2 .22$ $p \leq .001$ – préjugé voilé : $R^2 .19$ $p \leq .001$). Plus les élèves déclarent que les enseignants abordent les questions liées au racisme, aux discriminations, à la diversité, plus les préjugés flagrants baissent ($p \leq .01$). La filière d'études au lycée ne montre aucun effet significatif.

Le tableau suivant présente les résultats pour les préjugés flagrants et voilés.

Tab. 7 – Régressions linéaires multiples (méthode entrez) – Préjugé flagrant et voilé

	Préjugé flagrant			Préjugé voilé		
	<i>Erreur standard</i>	<i>Bêta</i>	<i>Sig</i>	<i>Erreur standard</i>	<i>Bêta</i>	<i>Sig</i>
Modèle 1 (Constante)	,767		.000	,781		.000
N 2226						
Genre***	,305	-,122	.000	,311	-,082	.000
Niveau étude parents						
Niveau bas vs élevé***	,363	,113	.000	,369	,115	.000
Niveau intermédiaire vs élevé***	,380	,134	.000	,386	,095	.000
Niveau école*	,391	-,058	.036	,391	,007	.036
Filière d'études au lycée	,307	,023	.416	,312	,017	.371
Total élèves étrangers**	,003	,083	.002			
Modèle 2 (Constante)	.876		.000	,844		.000
N 2225						
Genre***	,307	-,114	.000	,312	-,076	.000
Niveau étude parents						
Niveau bas vs élevé***	,363	,113	.000	,368	,114	.000
Niveau intermédiaire vs Elevé***	,379	,135	.000	,386	,094	.000
Niveau école*	,390	-,055	.045	,390	,007	.045
Filière d'études au lycée	,307	,021	.416	,312	,015	.416
Total élèves étrangers**	,003	,086	.001	,003	,083	.001
<i>Interventions des enseignants**</i>	,100	-,065	.010	,177	-,065	.035
$\Delta R^2 p \leq .001$			$\Delta R^2 p \leq .01$			

***p ≤ .001, **p ≤ .01, *p ≤ .05

La principale hypothèse de l'étude est confirmée : plus les élèves ont le sentiment que leurs enseignants discutent en classe les questions en lien le racisme, les discriminations et la diversité, plus leurs préjugés flagrants et voilés envers les minorités immigrées baissent.

4.7.1 Quelques mécanismes sous-jacents

Les effets directs de la perception de l'investissement des enseignants sur les préjugés flagrants et voilés des élèves ont été étudiés par le biais d'autres facteurs.

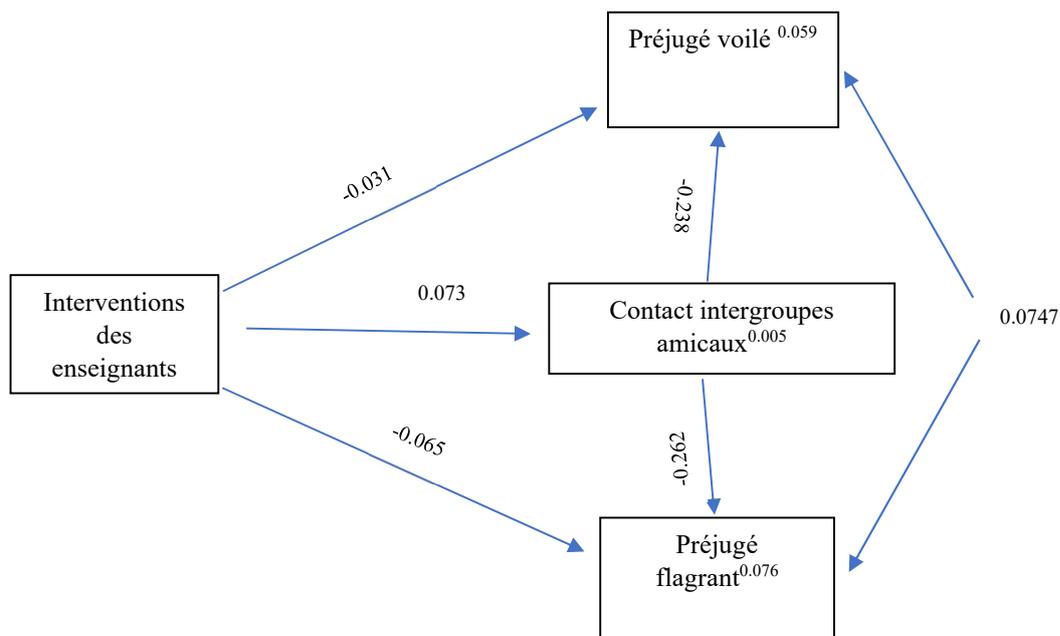
Premièrement, pour vérifier si le niveau d'études des parents exerce une influence sur l'efficacité des interventions des enseignants telles qu'elles sont perçues par les élèves, nous avons mené une analyse de modération dans laquelle le niveau d'études des parents était la variable modératrice (W). Ce type d'analyse permet de vérifier si une première relation directe et significative entre une variable indépendante (X) et une variable dépendante (Y)

n'est pas affectée par l'intervention d'une troisième variable (W), qui peut accroître ou bien affaiblir la force de la relation initiale. Concernant les préjugés flagrants, l'effet du modérateur est compris dans l'intervalle de confiance (int. -.0706) : la variable (W) interagit sur la variable (X) ($\alpha_3 = \leq .05$) pour influencer (Y) ($\alpha_2 = .005 \neq 0$). Le fait d'avoir des parents qui ont suivi des études supérieures ($\alpha = -.49$) représente une condition qui renforce les effets des interventions des enseignants par rapport aux élèves dont les parents ont suivi des scolarités intermédiaires ($\alpha = -.42$) ou courtes ($\alpha = -.34$). Le cadre d'analyse pour les manifestations d'intolérance voilées est similaire à celui de l'intolérance flagrante. Le modèle est significatif, avec un effet modérateur compris dans l'intervalle de confiance (int. -.0357) : la variable (W) interagit sur la variable (X) ($\alpha_3 = \leq .05$) pour influencer (Y) ($\alpha_2 = .005 \neq 0$). Les interventions des enseignants contribuent à la diminution des préjugés voilés lorsque les parents ont effectué des études supérieures ($\alpha = -.41$) par rapport aux élèves dont les parents ont suivi des scolarités intermédiaires ($\alpha = -.37$) ou courtes ($\alpha = -.33$). La deuxième hypothèse de l'étude est aussi confirmée : un niveau d'études élevé des parents (niveau supérieur) augmente l'efficacité des interventions des enseignants sur le niveau de préjugés racistes flagrants et voilés chez les élèves.

Deuxièmement, nous avons également tenté de vérifier si les relations entre les interventions des enseignants et les préjugés envers les minorités immigrées sont influencées par les amitiés intergroupes (seconde hypothèse, indiquant que les effets négatifs des interventions des enseignants sur les préjugés telles qu'elles sont perçues par les élèves sont médiés par l'augmentation des amitiés intergroupes). Le modèle qui ressort de la figure suivante montre deux types d'effets des interventions des enseignants sur les préjugés telles qu'elles sont perçues par les élèves. Premièrement, nous avons trouvé des effets linéaires directs négatifs. Les interventions des enseignants exercent également un effet direct sur les amitiés intergroupes, et plus les élèves sentent que leurs enseignants discutent en classe de problèmes liés au racisme, à la discrimination, et aux us et coutumes des populations considérées comme minoritaires, plus ils multiplient les amitiés intergroupes. L'augmentation de ces interactions génère un effet négatif sur les deux types de préjugés. L'effet des amitiés intergroupes sur les deux types de préjugés est plus fort que l'effet des interventions des enseignants. La troisième hypothèse de l'étude est confirmée : les discussions des enseignants augmentent les interactions positives avec les élèves

minoritaires, et celles-ci affaiblissent les préjugés flagrants et subtils exprimés par les élèves majoritaires.

Fig. 2 – Effets des interventions des enseignants sur les préjugés flagrants et voilés médiés par les contacts intergroupes à caractère amical (Equations structurelles)



4.8 Discussion

Cette étude montre que plus les élèves ont le sentiment que les enseignants abordent les questions du racisme, des discriminations et de la diversité, plus les préjugés flagrants et voilés diminuent. Il est vrai que nous ne disposons pas d'information quant à la nature de ces interventions, leurs contenus et les modalités déployées par les enseignants afin de les discuter en classe. Notre étude a pointé une tendance plus générale qui a trait à la relation enseignants-élèves, sans pouvoir apporter d'informations quant au contexte et à la pédagogie mise en œuvre. Une démarche qualitative serait envisageable pour recueillir ces compléments d'information et mieux comprendre les réactions des élèves lorsqu'ils sont confrontés à ce type d'interventions. Cela permettrait notamment de mieux cerner si ces réactions génèrent des répercussions sur l'engagement des enseignants ainsi que d'appréhender davantage la posture des directions d'établissements envers la diversité

culturelle. Nos résultats en matière de baisse des préjugés chez les élèves laissent entendre qu'il s'agit bien d'interventions qui visent à déconstruire les sentiments de peur et de menace qui souvent enferment les minorités immigrées dans des représentations négatives. C'est pour ces raisons qu'un sujet comme celui que nous avons traité dans cette étude mériterait également d'être analysé au moyen d'une démarche plus expérimentale, dans laquelle les enseignants seraient formés quant aux stratégies de sensibilisation aux questions citées. Des mesures pré-test et post-test des attitudes des élèves pourraient nous renseigner quant à l'efficacité de l'intervention. Toutefois, il serait impossible de contrôler toutes les sources de variation – par exemple, les réactions des élèves et les répercussions sur les interventions des enseignants, leur capacité à s'accommoder aux exigences de normativité sociale sans que cela altère leurs convictions de départ, etc. Pour revenir à notre étude, un point à retenir est que lorsque l'engagement des enseignants est tangible aux yeux des élèves, celui-ci contribue à la diminution des préjugés flagrants et voilés. Comme suggéré par Bekhuis et al. [2012], plus les systèmes éducatifs se font les porte-paroles de valeurs de tolérance et de respect de l'Autre, plus le rôle joué par le corps enseignant est important. Dans la même direction, Verkuyten et Kinket [2000] ainsi que Verkuyten et Thijs [2000] soulignent que le fait d'aborder des questions en lien avec les minorités immigrées permet de briser certains tabous et, par exemple, de dénoncer plus facilement les manifestations de racisme et les discriminations que les élèves peuvent subir au sein de l'espace scolaire. Ainsi, non seulement l'intervention a un effet certain sur les préjugés des élèves mais elle permet aussi de contraster la loi du silence à laquelle sont soumises bien des victimes [Debarbieux, 1998]. Nos premières analyses descriptives indiquent qu'il existe un véritable « effet enseignant ». Parmi les variables mobilisées pour analyser les perceptions des élèves, le genre, l'origine et le type de filière lycéenne exercent des effets significatifs. La plus grande attention des filles à la fréquence des interventions des enseignants par rapport aux garçons s'inscrit probablement dans les effets propres à la socialisation de genre sur la scolarité, les filles ayant intériorisé plus solidement des attitudes d'écoute et d'exécution [Arnold, Candeia, 2015]. La perception accrue des élèves des filières technologiques et professionnelles par rapport aux élèves des filières générales est probablement en lien avec les caractéristiques socio-démographiques de ces parcours. Il s'agit d'établissements qui ont une probabilité plus élevée d'accueillir des populations d'élèves issus des classes moyennes ou défavorisées et parmi lesquelles la proportion d'élèves issus des minorités

immigrées est certainement plus importante par rapport aux filières littéraires et scientifiques. Confrontés à une plus grande mixité sociale, les enseignants seraient plus motivés à aborder les questions en lien avec l'immigration.

Ensuite, nous avons pu vérifier que la relation entre le capital scolaire de la famille et les attitudes racistes des jeunes n'est pas aussi linéaire que le montrent d'autres études [Schuman et al., 1997]. Nos résultats ont mis en exergue que le niveau de préjugé des jeunes est lié aux ressources scolaires des parents : les élèves de familles démunies en ressources scolaires font preuve d'une intolérance plus forte que les élèves dont les parents ont effectué des études longues. Le capital scolaire étant relié à la position dans le marché de l'emploi, il est possible que les parcours scolaires courts fassent ressentir un plus fort sentiment de compétition envers les minorités immigrées, ces dernières étant surreprésentées dans les strates les plus basses du marché de l'emploi. En ce qui concerne ses effets sur les interventions des enseignants telles qu'elles sont perçues par les élèves, le capital scolaire des parents intervient seulement de manière indirecte en tant que variable qui en renforce l'efficacité, alors qu'il n'exerce pas un effet direct sur le niveau d'investissement des enseignants tel qu'il est perçu par les élèves. Il s'agit d'une différence subtile mais qui nous livre un cadre aux contours bien précis. Le bagage scolaire de la famille pourrait contribuer à une plus grande efficacité des actions des enseignants, car si le capital scolaire familial des plus instruits permet potentiellement de déconstruire plus aisément les stéréotypes [Hagendoorn, Nekuee, 1999], il peut aussi mobiliser les ressources pour maquiller plus facilement des attitudes ou opinions racistes, intolérantes ou xénophobes. Il s'agit de la dynamique sous-jacente aux manifestations flagrantes ou voilées des préjugés envers les minorités ethniques. Cette dynamique est le résultat de l'interaction entre les ressources personnelles de chacun et les caractéristiques liées à l'arrière-plan social des individus. De faibles ressources scolaires et culturelles réduisent les moyens intellectuels pour neutraliser les sentiments d'hostilité et être capables de prendre de la distance. En revanche, lorsque le niveau d'étude est plus élevé, le recours aux préjugés voilés est plus fréquent, probablement en raison de capacités d'élaboration rhétorique plus importantes. Dans les deux cas, il s'agit de situations sociales où le regard des autres est majoritairement celui des pairs, autrement dit des individus avec qui on partage un profil sociologique similaire [Bergamaschi, Santagati, 2019].

Ensuite, le deuxième mécanisme que nous avons isolé concerne le rôle des relations d'amitiés intergroupes des jeunes. Nos résultats mettent en évidence que la relation entre les interventions des enseignants telles qu'elles sont perçues par les élèves et la réduction des préjugés est à la fois directe et médiatisée par un mécanisme d'interaction à travers lequel les élèves majoritaires renforcent leurs amitiés avec des jeunes minoritaires. Cette relation indirecte indique que les effets des discussions des enseignants ne se déroulent pas seulement sur un registre cognitif, mais à un niveau conatif également. La perception des interventions des enseignants semble faciliter la naissance de nouvelles amitiés à caractère intergroupe. Cela repose probablement sur le fait qu'aborder ces questions en classe aide potentiellement les élèves à développer des interactions positives qui transcendent les frontières du groupe auquel ils appartiennent [Bekhuis, Ruiter, Coenders, 2012]. Comme le suggèrent Pettigrew et ses collègues [2011], il est probable que le partage d'expériences positives avec des amis de différents horizons culturels permette aux jeunes que nous avons interrogé de se distancer des clichés les plus courants sur l'immigration.

Cette recherche souligne la complexité des effets que l'éducation peut exercer sur les préjugés des jeunes. Les résultats montrent que les enseignants ont leur mot à dire et, notamment, un rôle à jouer qui est loin d'être anodin sur la diffusion des idées intolérantes. Comme je l'ai déjà évoqué, cette étude ne nous renseigne pas quant aux modalités concrètes qui devraient être déployées en classe par les enseignants. Elle se limite à montrer que l'éducation scolaire peut intervenir de manière efficace sur les préjugés des élèves. Les enseignants qui décident de s'engager dans des discussions sur des sujets qui ont trait à la « société d'immigration », dont certains comme le « racisme » et les « discriminations » sont pour le moins des sujets « sensibles », pour ne pas dire « controversés » ou « inconfortables », arrivent à modifier la perception de l'Autre. Cela ne me paraît pas un résultat superficiel. Par ailleurs, dire que cette étude ne nous donne pas d'éléments relatifs aux modalités concrètes est peut-être excessivement sévère. A maints égards, nous avons vu que ces discussions en classe permettent le développement d'amitiés intergroupes et que ces dernières exercent des effets positifs sur la perception de l'Autre. Nous sommes dans le scénario des liens *bridging* que j'ai décrit dans chapitre sur le contact intergroupe. Cela apporte également des pistes de réflexions intéressantes au sujet de la relation causale entre amitiés intergroupes et préjugés. Si, à ce jour, la littérature n'a pas encore de réponses claires à une question qui ressemble à l'histoire de l'œuf et de la poule, ces résultats me permettent

pour le moins de me positionner à côté de ceux qui prônent pour une relation causale qui va des contacts d'amitié aux préjugés. Après tout, la lecture des résultats est claire : les interventions des enseignants sur les préjugés telles qu'elles sont perçues par les élèves améliorent les contacts intergroupes et ces derniers contribuent à affaiblir les préjugés. Il est vrai que nous ne savons pas où ces relations d'amitiés se sont développées, au sein de l'espace scolaire ou bien à l'extérieur. Cela étant dit, le scénario qui se dégage me semble porteur d'informations utiles et d'espoir sur le rôle de l'éducation scolaire dans la construction d'une « société de l'immigration » où les liens de solidarité seraient majoritaires par rapport à des relations conflictuelles dont les causes sont d'ordre socio-économique ou identitaire. Et encore une fois, nous sommes au cœur des préconisations du paradigme interculturel. Celui-ci insiste sur la nécessité de ne pas minimiser le rôle des préjugés et, ensuite, sur l'importance de créer des espaces propices au développement de relations intergroupes positives et génératrices de solidarité sociale. Pour faire cela, nous avons vu que ce qu'il se passe dans la salle de classe peut jouer un rôle majeur, à condition de lancer la discussion ou bien de ne pas l'étouffer.

Enfin, les résultats de cette dernière étude me semblent rejoindre la réflexion que j'ai proposée dans le cadre du deuxième questionnement au sujet de l'importance de l'organisation du contexte afin que les interactions intergroupes se déroulent de manière positive. La suggestion qui se dégage de ce troisième et dernier questionnement est que si l'enseignant se fait porte-parole d'interventions visant à sensibiliser les élèves à vivre « *dans* la diversité », outre leur effet positif au niveau des représentations de la diversité, il se peut que ces interventions aient une influence bénéfique sur la disponibilité à nouer des contacts intergroupes ; et, notamment, des contacts à caractère amical. La question qui se pose concerne alors la nécessité d'équiper les enseignants à jouer ce rôle d'éducateurs « *dans* la diversité », autrement dit nous avons ici une preuve assez claire de l'importance de l'organisation du contexte.

Valorisation scientifique – troisième questionnement

Articles dans des revues à comité de lecture

Bergamaschi, A., Arcidiacono, F., Blaya, C. (à paraître, 2023). Formal Education and Blatant-Subtle Prejudice: Intercultural Education and Contact Theory in French Educational System. *International Migration*.

Bergamaschi, A., Arcidiacono, F., Blaya, C. (2022). The role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other: some mechanisms in an educational system “indifferent to difference”, *Intercultural Education*, 33(1), 17-34.

Bergamaschi, A., Blaya, C., Stef, J., Arcidiacono, F. (2021). Préjugés flagrants et voilés et rôle des enseignants : la transmission de la tolérance et du respect de l’Autre. *Revue Suisse des Sciences de l’Éducation*, 43(2), 297–310.

Chapitres d’ouvrage

Bergamaschi, A., Miserez-Caperos, C., Melfi, G., Arcidiacono, F., Blaya, C. (à paraître). Aborder la diversité culturelle en classe : perceptions médiées par la confiance des élèves envers l’école et les enseignants. In Gabriela Steffen, Celine Miserez Caperos, Nicole Chatelain, *Inter-agir dans la diversité à l’école*. Bienne : Editions HEP de BEJUNE.

Bergamaschi, A., Blaya, C. (2020). « Religions and Laïcité in the French republican school ». In Laura Zanfrini (eds), *Migrants and Religions : Paths, Issues and Lenses. A multidisciplinary and multi-sited study on the rôle of religious belongings in migratory and integration process*. Amsterdam: Brill, p. 752-767.

Bergamaschi, A., Blaya, C. (2020). *The French Case: Teacher Initiatives in a Difficult Context for Intercultural Education*. In Cinzia Pica-Smith, Carmen N. Veloria, Rina Manuela Contini (eds). *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges, and Promising Practices*. Nova Scientific Press – Boston, p. 239-255.

Rapports de recherche

Bergamaschi, A., Blaya, C. (2020). *Interazioni interetniche in contesto scolastico : elementi di analisi comparata tra un contesto di recente immigrazione e un contesto post-migratorio*. In Mariagrazia Santagati, Maddalena Colombo, *La scuola interculturale italiana*. Fondazione ISMUS, Milano, Rapport rédigé pour le Ministero dell’Istruzione Università e Ricerca (Gouvernement italien).

Blaya, C., Bergamaschi, A. (2019). *Interactions entre jeunes : lien social, relations amicales et confiance envers les institutions ?* Rapport de recherche rédigé pour la Caisse Nationale des Allocations Familiales - Paris.

Communications scientifiques

Janvier 2022 *Attitudes xénophobes et rôle de l’éducation formelle : lorsque l’engagement des enseignants est gagnant même dans un contexte « indifférent aux différences »*. Colloque international « L’Éducation en situation migratoire » INSHEA - Université Paris-Lumières, 26-27 janvier 2022 Suresnes.

Mai 2020 *Les élèves issus de l’immigration : des élèves à besoins éducatifs particulier ?* 5^{ème} Colloque du Lasalé – HEP de Vaud : Les « alliances » face aux « nouvelles » problématiques éducatives à l’école. Paris 14-15 mai 2020.

Mars 2020 *Xenophobic Attitudes and the Role of Formal Education: When Teachers’ Involvement Is Winning Even in a context “Indifferent to Differences”*. En collaboration avec Santagati, M., Blaya, C., Arcidiacono, F. Barcelona, GRITIM-UPF Workshop on Discrimination and Interculturalism – Pompeu Fabra University, 27th March 2020

Juillet 2019 *Rôle de l'action éducative dans la lutte contre les discours xénophobes chez les élèves. Analyse d'expériences ordinaires chez des collégiens et lycéens Français, Italiens et Suisses.* En collaboration avec Blaya C., Santagati M., Arcidiacono F. Bordeaux Congrès de l'AREF 3-5 juillet 2019.

Aout 2018 *Xenophobia is socially constructed. An analysis of ordinary experience of xenophobia among middle school and high school students in France, Italy and Switzerland.* En collaboration avec Maddalena Colombo, Catherine Blaya, Mariagrazia Santagati, Francesco Arcidiacono, Giuseppe Melfi. ESA – Mid-term Sociology of Education 2018. Londres 29-30 August.

Juin 2018 *Les enseignants sont-ils au courant ? Facteurs sociaux et scolaires des manifestations de xénophobie chez les jeunes,* en collaboration avec Catherine Blaya. RIED 2018, Genève 18-20 juin 2018.

Seminaries sur invitation

Mai 2022 *La place de l'interculturel dans les systèmes éducatifs néo-assimilationnistes.* Journée d'études « Processus d'altérisation en milieu éducatif et professionnel » LEST-URMIS, Marseille 5-6 mai 2022.

Décembre 2021 *« Dire » ou « Ne pas dire » les discriminations ethno-raciales.* Journée d'études « Genèse et expérience des discriminations – GEDis », Nice 10 décembre 2021.

Juin 2021 *Appréhender les inégalités éducatives par le prisme de l'« origine ».* Journée d'études en ligne Axe 1 – Inégalités éducatives RTP « Education » CNRS ISHS.

Mai 2021 *Jeunes en ligne : pratiques numériques et risques du « cyberspace »* (en collaboration avec Catherine Blaya). Webconférence « Jeunesse en ligne : des usages aux risques du numérique », organisée par la Caisse Nationale des Allocations Familiales et la Caisse des Allocations Familiales des Alpes-Maritimes, 27 mai 2021.

Novembre 2020 *Religions et laïcité dans l'école républicaine française.* Webinaire « La diversité culturelle en milieu scolaire : regards croisés France-Italie », URMIS Université Côte d'Azur, INSPE de Nice, 18 novembre 2020.

Novembre 2020 *Interazioni interetniche in contesto scolastico : elementi di analisi comparata tra un contesto di recente immigrazione e un contesto post-migratorio.* Università degli Studi di Milano – Dipartimento di Scienze Politiche e Sociali, 11 novembre 2020.

Avril 2020 *Place de la diversité au sein du système d'enseignement républicain.* Intervention dans le cadre du projet Esprit Critique porté par la Région Académique PACA et CANOPE, 30 avril, 2020 Marseille.

Mai 2019 *Les scolarité des élèves « immigrés » : les défis de l'école républicaine.* Intervention dans le cadre de la journée d'études « Décrochage scolaire, santé et éducation physique » organisée par l'ESPE Lille Nord de France, le laboratoire URePSSS de l'Université de Lille, 29 mai 2019 Lille.

Mars 2019 *Metamorphoses du racisme: les enseignants ont leur mot à dire.* Séminaire organisé par la Haute Ecole Pédagogique de Vaud (Lasalé) et l'Université de Lausanne dans le cadre de « Les mardis de l'éducation », 26 mars 2019, Lausanne

Décembre 2018 *Laïcité et formation des enseignants en France.* Intervention dans le cadre du projet Esprit Critique porté par la Région Académique PACA et CANOPE, 12 décembre, Marseille.

Conclusion générale

Le périple que j'ai parcouru ces dix dernières années m'a amené à traiter plusieurs questionnements et explorer différents objets de recherche. Au cours de cette période, je me suis fait guider par un fil conducteur précis, à savoir la compréhension des manifestations d'hostilités envers la diversité chez les jeunes et les méthodes que l'on peut utiliser pour essayer d'y remédier via l'éducation scolaire. Si ce fil conducteur a une visée éminemment pragmatique, il s'est développé parallèlement à un autre fil conducteur à visée, par contre, plus théorique et que j'ai présenté dans le cadre du paradigme interculturel.

L'interculturel est un paradigme récent dont le statut épistémologique est encore en train de faire son nid. Il est né dans le cadre d'une opposition, qui s'est manifestée à partir du moment où le multiculturalisme a commencé à montrer ses vulnérabilités par rapport à la gestion de la diversité dans l'espace public. Il a bénéficié d'un fort soutien de la part du milieu institutionnel, notamment de la part des grands organismes européens. Ce qui lui a amené des critiques, car, pour les scientifiques les plus orthodoxes, il n'est pas salutaire que la science se fasse aussi avec la contribution des instances politiques. Sur ce point, je me limite à évoquer que Max Weber [1959], l'un des plus fervents tenants de la neutralité axiologique du scientifique, a rappelé que la nature même des objets de recherche de la sociologie est co-construite au moyen du travail du scientifique et du milieu institutionnel. Dans le cas contraire, nous aurions une science qui est menée pour et par elle-même uniquement.

Ce qui pour mes propos est intéressant, c'est l'enchaînement diachronique qui relie l'interculturel et l'approche éducative qu'il propose. En effet, la pédagogie interculturelle s'est manifestée avant que le paradigme interculturel à proprement parler commence à prendre forme dans le débat scientifique et politique en tant qu'alternative au multiculturalisme. Cela représente, à mon sens, un message clair que je peux résumer de la manière suivante : pour parvenir à la conception d'une solidarité sociale qui permette de vivre « *dans la diversité* » – ce qui incarne le principal slogan de l'interculturel – il est essentiel de partir de la dimension éducative et de l'école. L'école est alors le contexte où

les échanges et les dialogues entre identités différentes peuvent être le plus facilement accompagnées pour construire un nouveau sens du « Nous ». En l'état actuel, cela est-il possible ? N'ai-je pas amorcé ce travail en affirmant que, aujourd'hui, les demandes faites à l'école (et aux enseignants) sont de plus en plus importantes ? Après tout, elle est appelée sans cesse en tant qu'acteur principal pour répondre aux demandes de la convention citoyenne. Comment répondre à cette demande sans mettre en difficulté une profession, celle des enseignants, qui est souvent montrée du doigt en tant que cause et solution des problèmes de la jeunesse ?

L'interculturel est aussi critiqué car l'idée de solidarité sociale qu'il est censé promouvoir se fonde sur des valeurs typiques des sociétés démocratiques (droits humains, égalité et dignité de la personne). Dans ce sens, il est accusé de diffuser une « solidarité occidentale » qui se combine mal avec la pluralité des systèmes de valeurs qui désormais existent dans la majorité des « sociétés d'immigration » – pour le moins à échelle européenne. Cela est vrai dans la mesure où l'interculturel en tant que paradigme pour la gestion de la diversité se développe en Europe et, notamment, dans les pays du sud du Vieux Continent. Dans ce sens, l'interculturel se fait porte-parole des réflexions de contextes qui commencent à se questionner sérieusement sur le statut de la diversité au sein de l'espace public, à savoir les pays européens de récente immigration comme l'Espagne, l'Italie, le Portugal et la Grèce. D'ailleurs, il est difficile qu'un paradigme ne ressent pas l'influence du contexte au sein duquel il prend forme et, à titre d'exemple, la philosophie multiculturaliste n'est-elle pas le reflet des enjeux politiques de l'Amérique du Nord ?

Ensuite, l'interculturel ne vise pas les mécanismes politiques de domination et de ségrégation sociale, et cela est peut-être son talon d'Achille principal. La promotion d'occasions de contacts intergroupes positifs, de dialogues, la réduction des préjugés et des stéréotypes qui enferment la diversité dans des représentations négatives, sont les ingrédients clés de la recette interculturelle. Je me suis déjà exprimé sur cet aspect et, si j'estime que les volets interactifs, dialogiques et cognitifs sont des domaines d'interventions indispensables – où l'école a réellement son mot à dire – il est vain de penser qu'ils suffisent pour constituer une nouvelle idée de société structurée autour de l'idée de diversité, sans que cette dernière mène une réflexion sur la nature de ses rapports de pouvoir. Les aspects interactifs, dialogiques et cognitifs se déroulent dans des rapports sociaux où les individus sont inscrits dans des sphères de pouvoir différentes. Tant qu'il n'y aura pas une réflexion

sur des conditions d'échanges qui sont inégales d'un point de vue des ressources matérielles et symboliques, il y aura toujours des acteurs plus à même d'imposer leur cadre.

Compte tenu de l'ampleur titanesque de ces enjeux, il vaut mieux que je répète à nouveau que mes ambitions sont plus modestes. L'interculturel m'a permis de fédérer des questionnements que j'ai développés tout au long de mes travaux de recherche. Premièrement, il a justifié que je me penche avant tout sur les aspects cognitifs comme les préjugés. Cette étape m'a aidé à comprendre les origines des discours et des représentations que les jeunes partagent au sujet de la « société d'immigration ». Les réflexions proposées mettent en exergue que les jeunes qui ont participé à ces études sont des sujets qui appréhendent les enjeux posés par la *super diversity* à partir de leurs positionnements socialement situés. L'importance de ces aspects doit être saisie à la lumière du type de population que j'ai étudié : il s'agit d'adolescents qui commencent à se faire une idée des principes d'égalité, de justice et des rapports de pouvoir au sein de la société. Cela signifie que les processus de socialisation n'amènent pas à la simple intériorisation de normes, codes et valeurs. Ils permettent également l'incorporation de l'ensemble des rapports de pouvoir, des répertoires normatifs et symboliques qui habilitent à nommer l'Autre. D'un point de vue éducatif, si l'on veut développer des interventions pour améliorer la perception de l'altérité, il me semble essentiel, dans un premier temps, s'attacher à étudier les origines et les formes des représentations de la diversité, autrement dit pouvoir à la fois les comprendre et les caractériser.

Dans un deuxième temps, l'interculturel a légitimé l'intérêt que j'ai développé pour les interactions entre jeunes et la manière dont la diversité les influence. L'accent qu'il met sur les contacts et, notamment, sur les occasions d'interagir de manière constructive, ressort des réflexions que j'ai proposées sur l'importance de disposer d'un contexte organisé pour permettre aux interactions de générer de nouvelles valeurs. L'organisation du contexte est un élément essentiel qui facilite la transition de contacts anonymes potentiellement conflictuels à des interactions qui se déroulent dans le cadre de l'affectivité – telles que les relations amicales. L'absence d'organisation est alors le terrain idéal pour permettre aux préjugés de prendre le dessus. Ceci dit, même lorsque les relations sont orientées par des liens affectifs, les préjugés persistent, bien que de manière réduite. C'est la raison pour laquelle, d'un point de vue éducatif, il est important de déconstruire les représentations conflictuelles dès le plus jeune âge et de diffuser des narrations plus inclusives. Mais,

comme nous l'avons vu, cela demande également du temps, car le statut public de la diversité ne se décrète pas par un simple dispositif éducatif ou une politique de rénovation urbaine.

L'accent que l'interculturel met sur les contacts et les interactions intergroupes m'a également permis de me questionner sur ce qu'à mon sens représente une lacune de la part de la sociologie de l'immigration *mainstream*, qui s'attache principalement à déconstruire les logiques de domination des groupes minoritaires. Selon cette approche, les interactions sont de simples terrains pour démontrer les dysfonctionnements et les contradictions des logiques de pouvoir, ce qui finalement représentent le cœur de son attention. Alors que j'estime qu'il est un dommage de perdre de vue les interactions en tant qu'objet de recherche *en soi*, qui interagit avec les logiques du système et qui occupent une place centrale dans les processus de changement social. C'est pour cette raison que je trouve intéressant de faire interagir l'interculturel avec la sociologie de l'immigration et de l'éducation d'orientation plus critique car, comme Moignard le suggère [2018], il s'agit de deux approches bien complémentaires.

Dans un troisième temps, l'interculturel m'a permis de montrer que, finalement, les demandes que l'on adresse à l'école ne sont pas trop exigeantes car, lorsqu'on s'y attache, l'éducation scolaire peut contribuer réellement à la diffusion de représentations plus cohésives et faciliter les échanges. Cela demande un engagement certain, afin que les préjugés se réduisent, et les contacts d'anonymes et virtuellement hostiles, se transforment en contacts porteurs de lien social. Nous avons vu que, lorsque les élèves s'aperçoivent que leurs enseignants ne font pas des économies en matière de discussions sur les enjeux des « sociétés d'immigration », cela exerce des effets bénéfiques à la fois sur les préjugés et la qualité des interactions. Comment cela est-il possible ? Je ne peux pas répondre à cette question par une recette à appliquer en milieu scolaire. Les réflexions que j'ai proposées ont trait à la nature des « fracas » que certaines discussions peuvent générer au sein de la classe. Ces « fracas », que Weber qualifiait de questionnements « controversés », sont en lien, d'une part, avec la réflexivité de plus en plus accrue qui caractérise notre époque et, d'autre part, avec la progressive internationalisation de l'espace social. Les jeunes ou, pour être plus précis, les élèves se font porte-parole de la complexité du social au moyen de questionnements sur des enjeux qui, selon les cas, touchent les contradictions les plus profondes des rapports sociaux – les inégalités, les discriminations, les injustices. Ce sont

des sujets qui mettent à mal bon nombre d'enseignants. D'ailleurs, comme serait-il envisageable de demander aux enseignants d'avoir la réponse toute faite sur toute contradiction du social ? Ensuite, comme nous l'avons vu, cela peut également froisser certains esprits qui apprécient la neutralité de l'enseignant en termes d'abstention de toute réflexion sur les questions de société. Une fois dit cela, il est tout de même possible d'encourager les questionnements et les débats à se manifester et de se développer au sein de la classe. L'objectif est que tout élève puisse, d'une part, exprimer son point de vue, ce qui permet d'alimenter son sentiment d'existence sociale et, d'autre part, de participer à des dialogues potentiellement générateurs de solidarité sociale. Comme nous l'avons vu dans le premier chapitre, c'est au moyen de la reconnaissance de son propre point de vue que le sujet peut construire une image de soi ancrée dans un environnement qui est perçu accueillant et respectueux. Dans ce sens, l'école et ses enseignants n'auront pas à intervenir directement, voire prendre positions, par rapport à des discussions pour le moins complexes. Par contre, ils pourront délimiter le cadre de la discussion afin qu'elle puisse se dérouler sereinement et saisir tout élément qui permette de tisser des liens de similarité (*bridging*) entre des positions et des arguments pouvant alimenter l'opposition (*bonding*). Dans ce sens, si l'on reprend les positions de Weber [1959], nous ne parviendrons pas nécessairement à des réponses fermes, mais il sera possible de repenser les questionnements initiaux en questions plus « utiles », le but étant d'améliorer la compréhension de ses positionnements dans un univers de valeurs de plus en plus diversifié. L'objectif alors n'est pas tant la connaissance des élèves, un acte qui se traduit par des questionnements qui, selon les cas, peuvent être mal vécus car tout questionnement risque de léser les sphères les plus intimes de soi. L'objectif est plutôt de re-connaître les prises de positions et les opinions des élèves en tant qu'idées personnelles ayant un statut de légitimité vis-à-vis du social qui les entoure. Cela n'implique donc pas de questionner, mais de permettre la liberté d'expression.

Cette nécessité de permettre à des questionnements « controversés » d'aboutir en dialogues fédérateurs des diversités se développe parallèlement à la diversification croissante de la société qui se répercute au niveau du public scolaire. Cela facilitera également une meilleure inclusion scolaire des particularismes culturels ou, tout simplement, de chaque élève par le biais de l'unicité de ses opinions. Sembel [2021] nous rappelle que Durkheim accorde une attention certaine à un idéal d'école qui autorise toute

opinion portée par les élèves à trouver sa « place pratique » ; et nous avons dit en introduction que l'école doit s'adapter aux spécificités de chacun [Armagnague, Ebersold, 2021]. Dans ce sens, l'inclusion offerte par l'école est le premier pas pour bâtir une nouvelle solidarité structurée à partir de l'idée de diversité. Si l'on suit Durkheim, cela se fait à partir de normes, reliées à un idéal de morale, qui organisent le contexte. Ainsi, en prenant appui sur l'idée de « relativisme éducatif », car finalement Durkheim reconnaît que les manières d'éduquer et d'organiser les systèmes d'enseignement varient dans le temps et selon les contextes, la persistance des particularismes locaux, voire ethniques, devrait motiver les systèmes d'enseignement à faire preuve d'élasticité et rendre leurs fins plus « généraux et plus abstraits » [Durkheim, 1989, p. 117]. Par exemple, dans un contexte pluriel comme la Suisse romande, la réponse à la demande d'apporter à tous les élèves un cours de religion s'est traduite par un cours d'éthique et cultures religieuses²⁷. Celui-ci n'a pas une finalité apologétique et vise plutôt à faire comprendre le rôle des grandes religions mondiales dans l'humanité contemporaine. Le système d'enseignement de la Suisse romande reconnaît que la diversité religieuse est une donnée fondatrice de la culture occidentale.

Malgré les contraintes politiques et institutionnelles typiques de la philosophie républicaine, je souligne l'importance de soutenir l'école et les enseignants à s'impliquer dans des actions interculturelles visant à permettre la construction de dialogues utiles à la conception d'une nouvelle solidarité sociale. Cela nécessite d'accompagner la formation des enseignants au moyen des connaissances qui depuis plusieurs décennies ont été produites par les sciences sociales sur le statut de la diversité au sein de nos sociétés. Cet aspect mérite d'être approfondi surtout à une époque où les systèmes éducatifs sont de plus en plus appelés à sensibiliser les plus jeunes au sens civique, indispensable à la cohésion sociale. Les mécanismes qui favorisent les interactions positives devraient être identifiés et mis en œuvre :

« to promote positive intergroup relations, mechanisms must be identified and put in place to ensure that when children are exposed to diversity, they are more likely to take up any opportunities that arise to engage in positive, sustained, intergroup relationships. »

[Turner, Cameron, 2016, p. 218]

²⁷ Plan d'études romandes : https://www.plandetudes.ch/web/guest/SHS_15/

Enfin, je prends position par rapport à une dernière critique que l'on adresse à l'interculturel et sur laquelle je me suis déjà exprimé. Conformément à ses foyers d'attention, mes questionnements se concentrent sur les préjugés et les interactions. A la différence du paradigme multiculturel, l'interculturel se concentre plus sur la dimension individuelle que sur la dimension politico-institutionnelle. Il est vrai que se « limiter » à prêter attention aux sphères cognitives et conatives des « sociétés d'immigration » est peut-être une démarche moins ambitieuse par rapport à d'autres approches qui, par contre, se font porte-parole d'un nouveau projet de société, d'une refonte de ses institutions – en l'occurrence le système d'enseignement – et ont alimenté les réflexions sur le racisme et les discriminations systémiques [Bonilla-Silva, 2021, 1997]. Les approches critiques préfèrent se focaliser en premier lieu sur les structures qui sont montrées du doigt en tant que productrices et reproductrices des injustices. Ceci dit, j'estime que les préjugés et les interactions représentent un registre essentiel des rapports de domination, ne serait-ce que parce que les logiques structurelles correspondantes sont mises en œuvre, en dernier ressort, par les discours et les actions d'individus. L'étude des préjugés, des interactions et des modalités de les orienter vers des attitudes fédératives demeure pour moi un domaine essentiel de la sociologie de l'immigration et de l'éducation. J'affirme cela dans un sens purement pragmatique. J'ai déjà dit que, aujourd'hui, les demandes que l'on fait à l'école sont de plus en plus importantes. Si je me mets à la place des enseignants, il est sûrement plus facile et moins anxiogène de savoir que leurs cours, discours et projets pédagogiques peuvent améliorer la vision du monde de leurs élèves et leur permettre d'appréhender le paysage social de manière plus cohérente par rapport à la profonde diversité qui le caractérise. Alors que leur demander de jouer le rôle d'ambassadeurs du changement social risque probablement de les enfermer dans un sentiment d'impuissance face à des réalités scolaires qui à leurs yeux sont de plus en plus complexes.

Bibliographie

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Ethique de la diversité et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Abdallah-Pretceille, M. (2018). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France – coll. Que sais-je ?
- Aboud, F. E., Mendelson, M., Purdy, K. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development*, 27, p. 165–173.
- Achard, P., Varro, G., Leimdorfer, F., Pouder, M-C. (1992). Quand les enfants migrants de traitent d' « arabe » dans une classe de primaire. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 8(2), p. 191-209.
- Adriana, J., Umana-Taylor, Wong, Jessie, J., Gonzales, Nancy., A. Dumka, L., E. (2012). Ethnic identity and gender as moderators of the association between discrimination and academic adjustment among Mexican-origin adolescents, *Journal of adolescence*, 35, p. 773-786.
- Agirdag, O., Driessen, G., Merry, M. (2005). Is there a catholic school effect for Muslim pupils? Paper 12th *Conference of the European Sociological Association 2015*, Prague, Czech Republic, August 25-28.
- Ajzen, I. (1988). *Attitude, Personality and Behaviour*. England : Open University Press.
- Alighai-Brown, Y. (2000). *After multiculturalism*. Lodon : Foreign Policy Centre.
- Allport G. W., (1954), *The Nature of Prejudice*. Cambridge-Massachusetts : Addison-Wesley Publishing.
- Amselle, J-L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris : Payot.
- Antonsich M. (2016). Interculturalism versus Multiculturalism: the Cattle-Modood debate. *Ethnicities*, 16(3), p. 470–493.
- Appadurai, A. (2006). *Fear of Small Numbers: an Essay on the Geography of Anger*. Duke : Duke University Press.
- Armagnague, M., Ebersold, S. (2021). Introduction. « De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d' institution et référentiels normatifs ». *Agora débats/jeunesse*, 87(1), p. 39-49.
- Astor, R., Avi, B., Rami, N. E. J. (2009). School violence and theoretically atypical schools: The principal's centrality in orchestrating safe schools, *American Educational Research Journal*, 46, 2009, p. 423-461.
- Baccani B., Rossi R., (1998), Connaissances et représentations des populations immigrées : enquête auprès des lycéens de France et d'Italie. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(3), p. 127-157.
- Balandier, G. (1985). *Anthropo-logiques*. Paris : Librairie générale française.
- Blancel, P. (2015). *The Invention of Race*. New York : Routledge.
- Banks, J. A. (1995). Multicultural Education: Its Effects on Students' Racial and Gender Role Attitudes. In J. A. Banks, C. A. M. Banks (dir.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 617-627). New York: Macmillan.

- Banks, J. A. (2006). *RACE, CULTURE and EDUCATION. The selected works of James A. Banks.* London & New York : Routledge.
- Banks, J. A. (Ed.). (2009). *The Routledge international companion to multicultural education.* New York & London: Routledge.
- Banks, J. A., Banks, C. A. M. (dir.). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Macmillan.
- Barker, M. (1984). *The New Racism: Conservatives and the Ideology of the Tribe.* Aletheia Press.
- Barth, F. (1969). *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference,* Bergen-Oslo/Londres : Universitets Forlaget/George Allen & Unwin.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid Times. Living in an Age of Uncertainty.* Cambridge : Polity Press.
- Bautier, E., Bonnéry, S., Terrail, J-P., Bebi, A., Branca-Rosoff, S., Lesort B. (2002). Décrochage scolaire : genèse et logique des parcours. Rapport de recherche pour la DPD / MEN. Repéré à <https://halshs.archivesouvertes.fr/halshs-00808806/document>
- Beauchemin, C., Hamel, C., Lesné, M., Simon, P et l'équipe de l'enquête TeO (2010). Les discriminations : une question de minorités visibles. *Population et sociétés*, 466, 1-4.
- Beaud, S. (2002). *80 % au bac... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire.* Paris : La Découverte.
- Bekhuis, H., Ruiters, S., et Coenders, M. (2012). Xenophobia among youngsters: The effect of inter-ethnic contact. *European Sociological Review*, 29(2), 229-242.
- Bennacer, H. (2013). Effets du climat social de la classe sur les performances scolaires des collégiens, *Journal des sciences*, 12, p. 3-10.
- Bergamaschi A., (2011). Attitudes et Représentations sociales. Les adolescents français et italiens face à la diversité. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 49(2), p. 93-122.
- Bergamaschi, A. (2013). Adolescents and prejudice: A comparative study of the attitudes of two European adolescent populations regarding the issues that are raised by increasing cultural and religious pluralism. *International Journal of Intercultural Relations*, 37, 302-313.
- Bergamaschi, A. (2013). *Jeunes Français et Italiens face à l'immigration. Les deux facettes d'un même préjugé.* Paris: l'Harmattan – coll. Logiques Sociales.
- Bergamaschi, A. (2017). Les problématiques scolaires des élèves immigrés au prise de l'ethnicisation des relations entre pairs. *International Journal of School Climate and Violence Prevention*, Observatoire international de la violence à l'école, 2, 37-64.
- Bergamaschi, A. (2021). « Stigmatisation et ethnicisation des origines des élèves « immigrés » : une approche complémentaire pour comprendre des scolarités chaotiques ». In P. Terrien, N. Olympio (dir.), *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle. Conditions, contextes, innovations* (p. 285-313). Marseille : Presses Universitaire de Provence.
- Bergamaschi, A., Arcidiacono, F., Steff, J., Blaya, C. (2022). The role of teachers in conveying tolerance and respect for the Other: some empirical results. *Intercultural Education*, 33(2), p. 17-34.
- Bergamaschi, A., Blaya, C. (2020a). “The French Case: Teacher Initiatives in a Difficult

- Context for Intercultural Education”. In C., Pica-Smith, C. N. Veloria, R. M. Contini (dir). *Intercultural Education: Critical Perspectives, Pedagogical Challenges, and Promising Practices* (p. 239-255). Nova Scientific Press – Boston.
- Bergamaschi, A., Blaya, C. (2020b). « Religions and Laïcité in the French republican school ». In L., Zanfrini (dir.), *Migrants and Religions : Paths, Issues and Lenses. A multidisciplinary and multi-sited study on the rôle of religious belongings in migratory and integration process* (p. 752-767). Amsterdam: Brill.
 - Bergamaschi, A., Blaya, C., Arcidiacono, F. (2021). Préjugés flagrants et voilés et rôle des enseignants : la transmission de la tolérance et du respect de l’Autre. *Revue Suisse des Sciences de l’Education*, 43(2), p. 297–310.
 - Bergamaschi, A., Blaya, C., Ciavaldini-Cartaut, S. (2016). Les élèves en formation professionnelle au-delà des idées préconçues. Le cas des « lycées des métiers ». *L’orientation scolaire et professionnelle*, 45/1, online : <http://journals.openedition.org/osp/4731>
 - Bergamaschi, A., Santagati, M. (2019). When friendship is stronger than prejudice. Role of intergroup friendships among adolescents in two distinct socio-cultural contexts of immigration. *International Review of Sociology*, 29(1), p. 36-57.
 - Berman, S. (1993). *A comparison of dialogue and debate. In Study Circles Resource Centers, Facing the challenge of racism and race relations: Democratic dialogue and action for stronger communities* (3rd ed., p. 33). Pomfret, CT: Topsfield Foundation.
 - Bernard, P.-Y., Troger, V. (2012). La réforme du bac professionnel en trois ans ou l’appropriation d’une politique éducative par les familles populaires. *Éducation et sociétés*, 2(30), p. 131-143.
 - Bernard, P.-Y., Troger, V. (2013). La réforme du bac professionnel en trois ans : vers un renforcement de la convention professionnelle dans le système éducatif. *L’Orientation scolaire et professionnelle*, 42(2), p. 273-297.
 - Berque, J. (1985). *Eduquer les enfants de l’immigration. L’immigration à l’école de la République. Rapport au Ministère de l’Education Nationale*. Paris : La Documentation française.
 - Berry, J. W. (2013). Intercultural Relations in Plural Societies: Research Derived from Multiculturalism Policy. *Acta de investigacion psicologica*, 3(2), p. 1122-1135.
 - Berry, J. W.(1980). “Acculturation as Varieties of Adaptation”. In A. Padilla (dir.) *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings* (p. 9-25). Boulder: Westview.
 - Berry, J. W., Phinney, J. S., Sam, D. L., Wedder, P. (2006). Immigrant Youth: Acculturation, Identity, and Adaptation. *Applied Psychology*, 55(3), p. 303 – 332.
 - Berthet, T., Zaffran, J. (2014). *Le décrochage scolaire : enjeux, acteurs et politiques de lutte contre la déscolarisation*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
 - Bertossi, C., Duyvendak, J. W. (2009). Introduction : penser le “modèle”, changer de question. *Migrations Société*, 21(122), p. 27-37.
 - Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Paris : Armand Colin.
 - Blaya, C. (2010). *Décrochages scolaires : l’école en difficulté*. Bruxelles : De Boeck.
 - Blum A., (1997), Comment décrire les immigrés ? À propos de quelques recherches sur l’immigration. *Population*, LIV(3), p. 569-588.

- Blumer, H. (1958). Race Prejudice as a Sens of Group Position. *Pacific Sociological Review*. 1(1), p. 3-8.
- Bobo, L. (1983). Whit's Opposition to Busing : Sylbolic Racism or Realistic Group Conflict ? *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(6).
- Bobo, L. (1988). Group conflict, prejudice, and the paradox of contemporary racial attitudes. In P. Katz, D. Taylor (Eds.), *Eliminating racism. Profiles in controversy* (p. 85-114). New York: Plenum Press.
- Bolaffi G., (2001), *I confini del patto : il governo dell'immigrazione in Italia*, Einaudi, Torino.
- Boler, M. (2006). *Democratic dialogue in education: Troubling speech, disturbing silence*. New York: Lang.
- Bonilla-Silva, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a structural interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), p. 465-480.
- Bonilla-Silva, E. (2021). What makes systemic racism *systemic* ? *Sociological Inquiry*, 91(3), 513-533.
- Bonnery, S. (2006). La question de «l'ethnicité» dans l'École: essai de reconstruction du problème. *Société et jeunesses en difficultés*, 1, p. 1-17.
- Boucher, F., Maclure, J. (2018). Moving the debate forward: interculturalism's contribution to multiculturalism. *Comparative Migration Studies*, 6(16). <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0078-2>
- Boudon, R. (1973). *L'inégalité des chances, La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris : Armand Colin.
- Boudon, R. (1979). *Effets pervers et ordre social*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Boudon, R. (2002). *Les méthodes en sociologie*. Paris : Presses Universitaires de France – coll. « Que sais-je ? ».
- Bourdieu P. (1966). L'école conservatrice. L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, 3, p. 325-347.
- Bourdieu Pierre (1982), *Leçon sur la leçon*. Paris : Minuit.
- Bourdieu, P., Passeron, J-C. (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de minuit.
- Brechon, P., Tchernia, J. F. (dir.) (2009). *La France à travers ses valeurs*. Paris: Armand Colin.
- Brinbaum, Y., Kieffer, A. (2009). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat : différenciation et polarisation des parcours. *Population*, 64(3), p. 561-610.
- Brinbaum, Y., Moguérrou L., Primon, J-L. (2012). Les enfants d'immigrés ont des parcours scolaires différenciés selon leur origine migratoire. INSEE, 43-59. Repéré à http://www.insee.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/IMMFRA12_d_D2_scol.pdf, consulté le 28 septembre 2015.
- Brinbaum, Y., Moguerou, L., Primon, J-L. (2010). « Parcours et expériences scolaires des jeunes descendants d'immigrés en France ». In C., Beauchemin, C., Hamel, S., Patrick. *Trajectoires et Origines. Enquête sur la diversité des populations en France* (47-54). Documents de travail 168. Repéré à

https://www.ined.fr/fichier/s_rubrique/19558/dt168_teo.fr.pdf, consulté le 28 septembre 2015.

- Brinbaum, Y., Primon, J.-L. (2016). Parcours scolaires des descendants d'immigrés et sentiments d'injustice et de discrimination. *Économie et statistique*, 464, p. 465-466.
- Broccolicchi, S., (2000). Désagrégation des liens pédagogiques et situations de rupture. Le décrochage scolaire : une fatalité ? *VEI - Enjeux*, 122, p. 37-48.
- Brown, B. A., Mutegi, J. W. (2010). « A paradigm of contradictions: Racism and Science Education ». *International Encyclopedia of Education* (p. 554-564). Elsevier.
- Brubaker, R. (2001). The return of assimilation? Changing perspectives on immigration and its sequels in France, Germany and the United States. *Ethnic and Racial Studies*, 24(4), 531-548.
- Carra, C. (2009). *Violences à l'école*. Paris: Presses Universitaires de France, 2011.
- Charlot, B. (2000). Violence à l'école. La dimension « ethnique » du problème. *VEI Diversité*, 121, 178-189.
- Chauvel, L. (2000). Solidarités : Comment la crise a pacifié la famille. *Alternatives Économiques*, 181, 54-57.
- Citron, S. (1987). *Le Mythe national. L'histoire de la France révisée*. Paris : Editions de l'Atelier.
- Civalero, L., Alonso, D., Brussino, S. (2019). Evaluation of the prejudice towards immigrants: Argentine adaptation of the scale of subtle and blatant prejudice. *Ciencias Psicológicas*, 13(1), 119-133.
- Coenders, M., Scheepers, P., Sniderman, P. M., Verberk, G. (2001). Blatant and subtle prejudice: Dimensions, determinants, and consequences; Some comments on Pettigrew and Meertens. *European Journal of Social Psychology*, 31(3), 281-297.
- Cohan, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), p. 201-237.
- Collins, R. (1994). *Four Sociological Traditions*. Oxford University Press.
- Colombo, M., Santagati, M. (2017). "School Integration as a Sociological Construct: Measuring Multiethnic Classrooms' Integration in Italy". In M. Espinoza-Herold, R. M. Contini (Ed.). *Living in Two Homes: Integration, Identity and Education of Transnational Migrants in a Globalized World* (p. 253-292). Bingley: Emerald Publishing
- Council of Europe (2007) *Final declaration: Building a more humane and inclusive Europe: Role of education policies*. Strasbourg, Council of Europe.
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue. Living together as equals in dignity*. Council of Ministers of Foreigner Affairs, Strasbourg.
- Cox, O. C. (1945). Race and Caste : a Distinction. *American Journal of Sociology*. 50(5), 360-368.
- De Rudder V., Poiret, C., Vourc'h, F. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Presses Universitaires de France.
- De Rudder, V. (1999). « Jalons pour une histoire socio-politique de la recherche sur les relations inter-ethniques en France ». In I. Simon-Barouh, V. De Rudder (dir.), *Migrations*

internationales et relations interethniques. Recherche, politique et société (p. 73-96). Paris : L'Harmattan.

- Debarbieux, E. (1998). Violence et ethnicité dans l'école française, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(1), 1998, p. 77-91.
- Débarbieux, E. (2005). *Violence à l'école, un défi mondial ?* Paris : Armand Colin.
- Débarbieux, E. (2011). Au pays des enfants heureux... enfin presque. Une enquête de victimation et de climat scolaire auprès des élèves du cycle 3 des écoles élémentaires, Observatoire international de violence à l'école, UNICEF.
- Debarbieux, E. (2016) (dir.). *L'école face à la violence. Décrire, expliquer, agir*. Paris : Armand Colin.
- Debarbieux, E. (dir.) (2003). *L'oppression quotidienne : enquête sur une délinquance des mineurs*, Paris: La Documentation Française.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (1988). *Violence à l'école et politiques publiques*. ESF.
- Debarbieux, E., Blaya, C. (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? *Criminologie*, 42(1), p. 13-31.
- Dhume, F., Hamdani, K. (2013). *Vers une politique française de l'égalité Rapport du groupe de travail « Mobilités sociales » dans le cadre de la « Refondation de la politique d'intégration »*. Rapport au ministre de l'Emploi, du travail, de la formation professionnelle et du dialogue social, et à la ministre déléguée à la réussite éducative.
- Dollar, J. (1937). *Caste and Class in Southern Town*. Yale : Yale University Press.
- Douat, E., (2007). La construction de l'absentéisme scolaire comme problème de sécurité intérieure dans la France des années 1990-2000. *Déviance et Société*, 31(2), 149-171.
- Duckitt, J. (2001). A dual-process cognitive-motivational theory of ideology and prejudice. *Advances in Experimental Social Psychology*, 33, 41–113.
- Duriez, B., & Soenens, B. (2009). The intergenerational transmission of racism: The role of right-wing authoritarianism and social dominance orientation. *Journal of Research in Personality*, 43, 906–909.
- Durkheim, E. (1978) [1893]. *De la division du travail social*. Paris : PUF.
- Durkheim, E. (1983) [1895]. *Les Règles de la méthode sociologique*. Paris : Flammarion.
- Durkheim, E. (2005) [orig. 1902-1903]. *L'éducation morale*. Paris : Editions Fabert.
- Durkheim, E. (2013) [orig. 1922]. *Education et sociologie*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire Les désillusions de la méritocratie*. Paris : éd. du Seuil.
- Duru-Bellat, M., van Zanten, A. (2012). *Sociologie de l'école*. Paris : Armand Colin.
- Eagly, A. H., Chaiken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth, Tex: Harcourt Brace Jovanovich.
- Eccles, J., S., Wigfield, A., Midgley, C., Reuman, D., Mac Iver, D., Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle schools on students' motivation, *Elementary School Journal*, 93, p. 553–574.
- Elias, N., Scotson, J. L. (1965). *The established and the outsiders*, London, Sage Publication.

- Esping-Andersen, G. (2009). *The Incomplete Revolution: Adapting to Women's New Roles*. Cambridge: Polity Press.
- Esterle-Hedibel, M. (2006). Absentéisme, déscolarisation, décrochage scolaire, les apports des recherches récentes. *Déviance et Société*, 30(1), p. 41-65.
- Eurobarometer. (2021). *European Parliament Youth Survey*. Report.
- European Network Against Racism. (2015-2016). *Racism and Discrimination in the Context of Migration in Europe*. Brussels: European Commission.
- Eurostat (2021). *Statistics explained. Migration and migrant population statistics*. En ligne : https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics
- Eurostat. (2015). *Bases de données. Tableaux par thème*. Repéré à, <http://ec.europa.eu/eurostat/fr/data/database>.
- Fanon, F. (1961). *Les Damnés de la terre*. Paris : Maspero.
- Felouzis, G. (2008). L'usage des catégories ethniques en sociologie. *Revue Française de Sociologie*, 1(49), 127-132.
- Felouzis, G. Fouquet-Chauprade, B., Charmillot, S. (2015). Les descendants d'immigrés à l'école en France : entre discontinuité culturelle et discrimination systémique. *Revue française de pédagogie*, 191, p. 11-28.
- Finnan, C., Schnepel, K., Anderson, Lorin, W. (2003). Powerful learning environments: the critical link between school and classroom cultures. *Journal of Education for Students Placed At Risk*, 8(4), p. 391-418.
- François, A., Magni-Berton, R. (2013). Les dimensions contextuelles de la tolérance à l'égard des immigrés en France : effets de contact et de compétition. *Revue française de sociologie*, 1(54), 53-82.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Frickey, A., Primon, J.-L. (2002). Jeunes issus de l'immigration : les diplômés de l'enseignement supérieur ne garantissent pas un égal accès au marché du travail. *Formation Emploi*, 79, 31-49.
- Gaertner, S., Dovidio, J. (1984). *Prejudice, Discrimination and Racism*. Academic Press. Geerlings,
- Galland O. (2020). Introduction – En transition vers l'âge adulte. *Economie et Statistique* n°514-516. p. 5-8.
- Galli della Loggia, E. (2010). *L'identità italiana*. Bologna: il Mulino.
- Garelli, F. (2006). *La Chiesa in Italia*. Bologna : il Mulino.
- Geay, B. (2003). Du « cancre » au « sauvegeon ». Les conditions institutionnelles de diffusion des politiques d' « insertion » et de « tolérance zéro ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 149, 21-31.
- Geerlings, J., Thijs, J., Verkuyten, M. (2017). Student-teacher relationships and ethnic outgroup attitudes among majority students. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 52, 69-79.
- Goffman, E., (1975) [1963]. *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.

- Goodenow, C., Grady, K. E., (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students, *Journal of Experimental Education*, 62(1), p. 60-71.
- Gordon, M. (1964). *Assimilation in American Life*. New York: Oxford University Press.
- Gottfretson, D. (2001). *Schools and Delinquency*, New York, Cambridge University Press, 2001.
- Guimond, S. (2010). *Psychologie Sociale : Perspective Multiculturelle*. Wavre : Editions Mardaga.
- Guimond, S., Crisp, R. J., De Oliveira, P., Kamiejski, R., Kteily, N., Kuepper, B., Lalonde, R. N., Levin, S., Pratto, F., Tougas, F., Sidanius, J., Zick, A. (2013). Diversity policy, social dominance and intergroup relations : Predicting prejudice in changing social and political contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 104, p. 941-958.
- Guimond, S., de la Sablonnière, R., Nugier, A. (2014). Living in a multicultural world: Intergroup ideologies and the societal context of intergroup relations. *European Review of Social Psychology*, 25(1), 142-188.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Champs Essais.
- Haegel, F. (1999). « The effect of education on the expression of negative views towards immigrants in France: The influence of the republican model put to the test”. In L. Hagedoorn, S. Nekeuee (dir.), *Education and Racism. A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance* (p. 33-46). Pallgrave.
- Haguège, C. (2002). *Halte à la mort des langues*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Hagedoorn, L., et Nekeuee, S. (1999). *Education and Racism. A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*. Palgrave.
- Hall, R., E., Rowan, G. T., (2001). Hispanic-American males in higher education: A descriptive/qualitative analysis, *Education*, 121(3), p. 565-574.
- Hamberger, J., Hewstone, M. (1997). Inter-ethnic contact as a predictor of blatant and subtle prejudice: Tests of a model in four West European nations. *British Journal of Social Psychology*, 36(2), 173-190.
- Haut Conseil à l'Intégration. (1998). *Lutte contre les discriminations : faire respecter le principe d'égalité*. Paris : la Documentation française.
- Hellgren, Z. (2021). Representations of ethnic diversity: The role of public institutions for inclusionary citizenship practices. *GRITIM-UPF Working Paper Series*, 47.
- Hellgren, Z. (2019). Class, race – and place: immigrants' self-perceptions on inclusion, belonging and opportunities in Stockholm and Barcelona. *Ethnic and Racial Studies*, 42(12), p. 2084–2102.
- Hello, E., Scheepers, P., Gijssberts, M. (2010). Education and ethnic prejudice in Europe. Explanations for cross-national variances in the educational effect on ethnic prejudice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 46(1), 5-24.
- Héran, F. (1996). *L'école, les élèves et les parents*. Economie et statistique, 293, p. 5-15.
- Hippe, R., Jakubowski, M. (2018). *Immigrant background and expected early school leaving in Europe: evidence from PISA*. European Commission – JRC Technical Report.
- Honnet, A. (1992). *The Struggle for Recognition*. Oxford Handbooks.

- Hooghe, M. (2004). Political socialization and the future of politics. *Acta Politica*, 39, 331-341.
- Hooghe, M., Meeusen, C., Quintelier, E. (2013). The Impact of Education and Intergroup Friendship on the Development of Ethnocentrism. A Latent Growth Curve Model Analysis of a Five-Year Panel Study among Belgian Late Adolescents. *European Sociological Review*, 29(6), p. 1109-1121.
- Hooghe, M., Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood: A comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), 155-167.
- Hooghe, M., Wilkenfeld, B. (2008). The stability of political attitudes and behaviors across adolescence and early adulthood : a comparison of survey data on adolescents and young adults in eight countries. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(2), p. 155-167.
- Huntington S. P., (1996), *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*, New York : Simon & Schuster.
- Huntington, S. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Hyman, H. H., Wright, C. R. (1979). *Education's Lasting Effect on Values*. University of Chicago Press.
- Ichou M., van Zanten, A. (2014), "France". In P. A. Stevens, G. A. Dworkin (dir.), *The Palgrave handbook of Race and Ethnic Inequalities in Education* (pp. 328-364). UK: Palgrave MacMillan.
- Inglehart R., (1997). *Modernization and Postmodernization: Cultural, Political and Political Change in 43 Societies*. Princeton : Princeton University Press.
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques (2019). *France, portrait social*. téléchargeable à l'adresse suivante : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238387?sommaire=4238781>
- Institut National de la Statistique et des Etudes Economiques. (1993). *Mobilité Géographique et Insertion Sociale (MGIS)*. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/source/serie/s1026>
- Joppke, C. (2007). Beyond national models: Civic integration policies for immigrants in Western Europe. *West European Politics*, 30(1), p. 1–22.
- Kehany, N. (2014). *Les « relations interculturelles » : trajectoire sociale d'une catégorie réformatrice*. Thèse de doctorat soutenue à l'Ecole Normale Supérieure de Cachan le 17 novembre 2014.
- Kincheloe, J. L. (2008). *Critical pedagogy primer*. New York: Lang.
- Kincheloe, J. L., Steinberg, S. (1997). *Changing multiculturalism*. Buckingham: Open University Press.
- Koopmans, R, Olzak, S., (2004). « Discursive Opportunities and the Evolution of Right-Wing Violence in Germany », *American Journal of Sociology*, 110, p. 198-230.
- Kramer, B. M. (1950). *Residential Contact as a Determinant of Attitudes Toward Negroes*. Harvard : Harvard College Library.
- Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship*. Oxford: Oxford University Press.

- Kymlicka, W. (2010). “The rise and fall of multiculturalism? New debates on inclusion and accommodation in diverse societies”. In S. Vertovec, S. Wessendorf. (dir.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices* (pp. 32–49). Routledge: Abingdon
- Kymlicka, W. (2012). *Multiculturalism: Success, failure, and the future*. Washington: Migration Policy Institute.
- Lahire, B. (2017). Sociological biography and socialisation process: A dispositionalist-contextualist conception. *Contemporary Social Sciences*, 2, p. 1-15.
- Le Bras H., (1999), *Le démon des origines*. Paris: l'Aube.
- Lease, A. M., Blake, J. J. (2005). *A Comparison of Majority-race Children with and Without a Minority-race Friend*. *Social Development*, 14(1), p. 20-41.
- Lévi -Strauss, C. (1971) *L'Homme nu*. Paris : Plon
- Levin, S., Van Laar, C., Sidanius, J. (2003). The effects of ingroup and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A longitudinal study. *Group Processes and Intergroup Relations*, 6, p. 76-92.
- Levrau F., Loobuyck P. (2013). Should interculturalism replace multiculturalism? *Ethical Perspectives*, 20, p. 605–630.
- Lorcerie, F. (2002). Education interculturelle : états des lieux. *VEI Enjeux*, 129, p. 170-189.
- Lorcerie, F. (2003) (dir.). *L'école et le défi ethnique. Education et intégration*. Paris : Institut National de la Recherche Pédagogique.
- Lorcerie, F. (2012). France : le rejet de l'interculturalisme. *Studi Emigrazione, International Journal of Migration studies* (186), p. 278-301.
- Lorcerie, F. (dir.) (2021). *Education et diversité : les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and Social Class and Other Essays*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Martin O., (2007), *L'analyse de données quantitatives*, Paris : Armand Colin.
- Matejskova T, Antonsich M (dir.) (2015) *Governing Through Diversity: Migration Societies in Post-multiculturalist Times*. Basingstoke: Palgrave.
- Mc Laren L. M., (2003), Anti-Immigrant Prejudice in Europe: Contact, Threat Perception, and Preferences for the Exclusion of Migrants. in *Social Forces*, (81)3, p. 909-936.
- Mead, G., H. (1963) [orig. 1934]. *L'Esprit, le Soi et la Société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Méard, J-A. (2013). L'activité des élèves en risque de décrochage scolaire en EPS : la dynamique des interactions en classe. *eJRIEPS*, 30, p. 99-104.
- Meer N, Modood T., Zapata-Barrero, R. (2016). *Interculturalism and Multiculturalism*. *Edinburgh*: Edinburgh University Press.
- Meer N., Modood T. (2012). How does Interculturalism Contrast with Multiculturalism? *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 175–196

- Meer, N., Mouritsen, P., Faas, D., de Witte, N. (2015). Examining ‘Postmulticultural’ and Civic Turns in the Netherlands, Britain, Germany, and Denmark, *American Behavioural Scientist*, 59(6), p. 702-726.
- Meertens, R. W., Pettigrew, T. F. (1997). Is Subtle Prejudice Really Prejudice? *The Public Opinion Quarterly* 61(1), p. 54-71.
- Mellone A., Di Gregorio L., (2005), « Modelli socioculturali di integrazione degli immigrati », in Belardinelli S., (dir), *Welfare, community e sussidiarietà*, Milano : Egea.
- Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Social Structure*. New York : New York Free Press
- Miller, K. A., Kohn, M. J., Schooler, C. (1985). Educational self-direction and the cognitive functioning of students. *Social Forces*, 63(4), p. 923-944.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Cambridge: Polity Press
- Moguérou, L., Brinbaum Y., L., Primon, J.-L. (2015). « Les ressources scolaires des immigrés à la croisée des histoires migratoires et familiales ». In C. Beauchemin, C. Hamel, P. Simon (dir.), *Trajectoires et origines. Enquête sur la diversité des populations en France* (p. 147-174). Éditions de l’INED.
- Moignard, B. (2008). *L’école et la rue : fabrique de délinquance : recherches comparatives en France et au Brésil*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moignard, B. (2018). « Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l’objet ». *Revue française de pédagogie*, 202, p. 65-75.
- Moody, J. (2001). Race, school integration, and friendship segregation in America. *American journal of Sociology*, 107(3), 679–716
- Murray, C. (1990). *The Emerging British Underclass*. London: Institute of Economic Affairs.
- Nora, A., Cabrera, Alberto, F. (1996). The Role of Perceptions of Prejudice and Discrimination on the Adjustment of Minority Students to College. *The Journal of Higher Education*, 67(2), p. 114.
- Ogay, T. Edelman, D. (2011). ‘Taking culture seriously’: implications for intercultural education and training. *European Journal of Teacher Education*, 39(3), p. 388-400.
- Ogay, T., Edelman, D. (2011). Penser l’interculturalité dans la formation des professionnels : l’incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin et A. Gajardo. (dir.), *Anthropologies de l’interculturalité* (p. 47-71). Paris : L’Harmattan.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2015). *PISA – Program for International Student Assessment*.
- Oriol, M. (1989). *Identités culturelles et identités nationales : Théorie et étude de cas*. Thèse doctorat, Université Sorbonne Nouvelle, Paris.
- Ostinelli, M. (2020). La legittimità dell’educazione alla cittadinanza. Questioni filosofiche. *Revue Suisse des Sciences de l’Education*, 42(1), p. 23-45.
- Ouellet, F. (2002). L’éducation interculturelle et l’éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s’orienter dans la diversité des conceptions. *VEI enjeux*, 129, p. 146-167.
- Pagé, M. (2001). « L’éducation à la citoyenneté devant la diversité des conceptions de la citoyenneté ». In M. Pagé, F. Ouellet, L. Cortesao (dir.), *L’Éducation à la citoyenneté*.

Editions du CRP.

- Palaiologou, N. Georgiadis, F. Evangelou, O., Zisimos, A. (2012). “The new textbooks in civic and religious education: Intercultural education and learning as an enlightenment approach”. In N. Palaiologou (dir.) *Towards the development of a new citizen*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Parekh, B. (2016). “Afterword: Multiculturalism and interculturalism – A critical dialogue”. In N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (dir.), *Multiculturalism and interculturalism: Debating the dividing lines* (pp. 266–279). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Park, R. E., Burgess, H. (1933). *Introduction to the Science of Sociology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Parsons, T. (1937). *The structure of social action*. New York : McGraw-Hill.
- Pérez, R. (2013). Learning to make racism funny in the ‘color-blind’era: Stand-up comedy students, performance strategies, and the (re) production of racist jokes in public. *Discourse et Society*, 24(4), p. 478-503.
- Perroton, J. (2000). Les dimensions ethniques de l’expérience scolaire. *L’Année sociologique*, 50(2), p. 437-467.
- Pettigrew T. F. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), p. 173-185.
- Pettigrew T. F., Tropp L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*. 38(6), p. 922-934.
- Pettigrew, T. F. (1958). Personality and sociocultural factors in intergroup attitudes: a cross-national comparison. *Journal of Conflict Resolution. Peace Science Society (International)*, 2(1), p. 29-42.
- Pettigrew, T. F. (1997). Generalized intergroup contact effects on prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), p. 173–185.
- Pettigrew, T. F., Mertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25(1), p. 57-75.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R. (2011). *When Groups Meet. The Dynamics of Intergroup Contact*. New York: Psychology Press.
- Pettigrew, T. F., Tropp, L. R., Wagner, U., Christ, O. (2011). Recent advances in intergroup contact theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 35, p. 271-280.
- Pettigrew, T., Fraser, M., Roel, W. (1997). Is Subtle Prejudice Really Prejudice? *The Public Opinion Quarterly*, 61(1), 1997, p. 54-71.
- Pettigrew, T., F., Tropp, L. (2008). How does intergroup contact reduce prejudice? Meta-analytic tests of three mediators. *European Journal of Social Psychology*, 38(6), p. 922–934.
- Pettigrew, T., Fraser, M., Roel, W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*. 25(1), 1995, p. 57–75.
- Phinney, J. S., Rotheram, M. J. (dir.) (1987) *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*. Beverly Hills: Sage Publications.

- Pica-Smith, C., Contini, R., M., Véloria, C. (2016). *Social Justice Education in European Multi-ethnic Schools. Addressing the Goals of Intercultural Education*. London-New York : Routledge.
- Pica-Smith, C., Poynton, T. (2017). Supporting interethnic and interracial friendships among youth to reduce prejudice and racism in schools: The role of the school counselor. In T. P. Remley, Jr., W. D. Rock, R. M. Reed (dir.). *Ethical and legal issues in school counseling* (pp. 378-392). Alexandria, VA: American School Counselor Association.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe : Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, p. 481-491.
- Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire, *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), p. 1-23.
- Poutignat, P., Streiff-Fénart, J. (2008). *Théories de l'ethnicité*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pretceille, M. A. (2018). *L'éducation interculturelle*. Paris: Presses Universitaires de France – coll. Que sais-je.
- Primon, J.-L. (2011). La perception des discriminations au filtre des enquêtes statistiques. *Agora Débats/Jeunesses*, 57, p. 21-34.
- Prinstein, M. J., Dodge, K., A., (dir.). *Understanding peer influence in children and adolescents*. New York: The Guilford Press, p. 3-13, 2008.
- Proteau, L. (2003). L'invention d'une nouvelle catégorie de classement et d'action : la "déscolarisation", ses spécialités et ses dispositifs. *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, 2, p. 99-122.
- Ravon, B. (2000). *L'« Echech scolaire »*. *Histoire d'un problème public*. Paris : In Press éditions.
- Reindes, R. (2003). Politische Sozialisation in der Adoleszenz. Eine Re-Interpretation quantitativer Längsschnittuntersuchungen in Deutschland. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 35(2), p. 98–110.
- Rinaudo, C. (1998). L'imputation de caractéristiques ethniques dans l'encadrement de la vie scolaire, *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14(3), 1998, p. 27-43.
- Roussier-Fusco, E. (2003). Le modèle français d'intégration et les dynamiques interethniques dans deux écoles de ta banlieue parisienne. *Revue Française de Pédagogie*, 144, p. 29-37.
- Ruck, M. D., Park, H., Killen, M., Crystal, D. S. (2011). Intergroup Contact and Evaluations of Race-Based Exclusion, Urban Minority Children and Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, p. 633–643.
- Santagati, M. (2015). Researching Integration in Multiethnic Italian Schools: A Sociological Review on Educational Inequalities. *Italian Journal of Sociology of Education*, 7(3), p. 294-334.
- Santagati, M. (2016). Interculturalism, Education and Society: Education Policies for Immigrant Students in Italy. *Australia and New Zealand Journal of European Studies*, 8(2), p. 6-20.
- Sarafidou, J-A., Govarist, C., Loumakou, M. (2013). The subtle–blatant distinction of

- ethnic prejudice among ethnic majority children. *Intercultural Education*, 24(3), p. 264-276.
- Sartori G., (2002), *Pluralismo, Multiculturalismo e Estranei. Saggio sulla Società Multiethnica*, Milano : BUR.
 - Scheepers, P., Gijsberts, M., Hello, E. (2002). Religiosity and prejudice against ethnic minorities in Europe: Cross-national tests on a controversial relationship. *Review of Religious Research*, 43(3), p. 242-265
 - Scheepers, P., Gijsberts, M., Hello, E. (2002). Religiosity and Prejudice against Ethnic Minorities in Europe: Cross-National Tests on a Controversial Relationship. *Review of Religious Research*, 43(3), p. 242-265.
 - Scheepers, P., Merove, G., Coenders, M. (2002). Ethnic Exclusion in European Countries: Public Opposition to Civil Rights for Legal Migrants as a Response to Perceived Ethnic Threat. *European Sociological Review*, 18(1), p. 17-34.
 - Schlesinger, A. M. Jr. (1991). *The Disuniting of America: Reflections on a Multicultural Society*, Knoxville, TN: Whittle Direct Books.
 - Schnapper D., (2002), *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*, Gallimard : Paris.
 - Schnapper, D. (2008). Les enjeux démocratiques de la statistique ethnique. *Revue française de sociologie*, 49(1), p. 133-139.
 - Schor R., (1996), *Histoire de l'immigration en France. De la fin du XIX siècle à nos jours*, Paris : Armand Colin.
 - Selznick, G. J., Steinberg, S. (1969). The tenacity of prejudice. Anti-Semitism in contemporary America. Harper and Row.
 - Sembel, N. (2021). La sociologie d'Emile Durkheim (1858-1917) : des pistes pour l'éducation inclusive. *La nouvelle revue - Éducation et sociétés inclusives*, 5(91), p. 231-243.
 - Sen, A. (2006) *Identity and Violence*. New York: Norton.
 - Sherif, M. (1967). *Social interaction : Process and Products*. Chicago : Aldine.
 - Sikorskaya, I. (2017). *Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity*. Working Papers del Centro Studi Europei.
 - Simmel, G. (1908). *Digressions sur l'étranger*. In Y. Grafmeyer, I. Joseph, L'École de Chicago, naissance de l'écologie urbaine (p. 53-77), Paris : Ed. Du Champ urbain.
 - Simon P., Sala Pala, V. (2010). « "We are not multiculturalist yet": France swings between hard integration and soft anti-discrimination. In S. Vertovec, S. Wessendorf (dir.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*. (92–110). Routledge: Abingdon.
 - Simon, P., Stavo-Debaugé, J. (2004). Les politiques anti-discriminations et les statistiques : paramètres d'une incohérence. *Sociétés contemporaines*, p. 54, 57-84.
 - Sniderman, M., P., Hagendoor, L. (2007). *When Ways of Life Collide*. Princeton and Oxford : Princeton University Press.
 - Stables, A. (2005). Multiculturalism and moral education: Individual positioning, dialogue and cultural practice. *Journal of Moral Education*, 34(2), p. 185–197.

- Steinitz, V. A., Solomon, E. R. (1986). *Starting out: Class and community in the lives of working class youth*. Philadelphia: Temple University Press.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (1996). Predicting prejudice. *International Journal of Intercultural Relations*, 20(3/4), p. 409–426.
- Stephan, W. G., Stephan, C. W. (2000). “An integrated threat theory of prejudice”. In S. Oskamp (dir.), *Claremont symposium on applied social psychology* (pp. 23–46). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Streiff-Fénart, J. (2009). Le modèle républicain français et ses Autres : Construction et évolution des catégories de l'altérité en France. *Migrations Société*, CIEMI, 21(122), pp. 215-236.
- Taguieff P. A., (1987), *La force du préjugé. Essai sur le racisme et ses doubles*, Paris : La Découverte.
- Tajfel H., (1981), *Human Groups and Social Categories. Studies in Social Psychology*, Cambridge : Cambridge University Press.
- Tajfel H., Turner J., (1986), « The social identity theory of intergroup behavior », in Worchel S., Austin W. G., (dir), *Psychology of Intergroup Relations*, Chicago : Nelson.
- Taylor, C. (2012). Interculturalism or multiculturalism ? *Philosophy and Social Criticism* 38(4-5), p. 413–423.
- Taylor, C. (2019). *Multiculturalisme. Différence et Démocratie*. Paris: Champs Essais (chap. *La politique de la reconnaissance* uniquement).
- Thijs, J., Westhof, S., Koomen, H. (2012). Ethnic incongruence and the student-teacher relationship: The perspective of ethnic majority teachers. *Journal of School Psychology*, 50, p. 257-273.
- Thomas, R. Alaphilippe, D. (1993). *Les attitudes*. Paris : Presses Universitaires de France – coll. Que sais-je ?
- Thomas, W., I., Znaniecki, F. (1998) [orig. 1919-1920]. *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Récit de vie d'un migrant*. Paris : Nathan, coll. « Essais et recherches », Paris.
- Ting-Toomey, S. (1999). *Communicating across Cultures*. New York: Guilford.
- Tribalat M., (1991), *Cent ans d'immigration, étrangers d'hier, Français d'aujourd'hui*, Paris : Presse Universitaire de France / INED.
- Tribalat M., (1995), *Faire France. Une enquête sur les immigrés et leurs enfants*, Paris : La Découverte.
- Tribalat, M. (1996). *De l'immigration à l'assimilation, enquête sur les populations d'origine étrangère en France*. Paris : La Découverte.
- Turner, R. N., Cameron, L. (2016). Confidence in Contact: A New Perspective on Promoting Cross-Group Friendship Among Children and Adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10(1), p. 212-246.
- Ungaretti, J., Edgardo, E., Barreiro, A. (2020). Validation of the subtle and blatant prejudice scale towards indigenous people in Argentina. *Current Psychology*, 39, p. 1423-1429
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2006). *UNESCO*

Guidelines on Intercultural Education. En ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.

- Vallet, L-A., Caille, J-P. (1996). Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. *Les Dossiers d'Education et Formations*, en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03455417/document>
- Van de Velde, C. (2015). Les voies de l'autonomie. Les jeunes face à la crise en Europe. *Regards, Dossier « Les jeunes et la protection sociale »*, 48, p. 81-95.
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris : Presses Universitaires de France.
- Varvaet, R., Van Houtte, M., Stevens, P-A., J. (2018). Multicultural school leadership, multicultural teacher culture and the ethnic prejudice of Flemish pupils. *Teaching and Teacher Education*, 76, p. 68-77.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2013). Multicultural Education and inter-ethnic attitudes. An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), p. 179-190.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2002). Multiculturalism among minority and majority adolescents in the Netherlands. *International Journal of Intercultural Relations*, 26, p. 91-108.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2003). Racist victimization among children in The Netherlands: The effect of ethnic group and school. *Ethnic and Racial Studies*, 25(2), p. 310-331.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research*, 67, p. 253-281.
- Verkuyten, M., Thijs, J. (2013). Multicultural Education and inter-ethnic attitudes. An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), p. 179-190.
- Vermeij, L., van Duijn, M. A. J., Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks*, 31(4), p. 230-239.
- Vertovec, S. (2014). *Super-diversity*. London and New York: Routledge.
- Vertovec, S., Wessendorf, S. (2010). "Introduction: Assessing the backlash against multiculturalism in Europe". In S. Vertovec, S. Wessendorf (dir.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices* (pp. 1-31). Routledge: Abingdon.
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H., Scheepers, P. L. (2011). Ethnic composition of school classes, majority-minority friendships, and adolescents' intergroup attitudes in the Netherlands. *Journal of Adolescence*, 34(2), p. 257-267.
- Vezzali, G., Giovannini, D., Capozza, D. (2010). Longitudinal Effects of Contact on Intergroup Relations. *Journal of Community & Applied Social Psychology*. 20(6), p. 462-479.
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and Education*. Sage Publications.
- Warner, L. W. (1936). American Caste and Class. *American Journal of Sociology*, 42(2), p. 234-237
- Weber, M. (1952) [orig. 1904-1917]. *Essais sur la théorie de la science*. Paris : Librairie Plon.
- Weber, M. (1959) [orig. 1917, 1919]. *Le savant et le politique*. Paris : Plon.

- Weber, M. (1964) [orig. 1920]. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1971) [orig. 1921]. *Economie et société – Vol. I. Les Catégories de la sociologie*. Paris : Plon.
- Weber, M. (2000) [orig. 1915]. *Confucianisme et taoïsme*. Paris : Editions Gallimard.
- Weldon, A. S. (2006). The institutional context of tolerance for ethnic minorities: A comparative, multilevel analysis of Western Europe. *American Journal of Political Science*, 50(2), p. 331–349
- White, F., A., Wootton B., Man, J., Diaz, H., Rasiah, J., Swift, E., Wilkinson, A. (2009). Adolescent racial prejudice development: The role of friendship quality and interracial contact. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(6), p. 524-534.
- Wieviorka M., (2005), *La Différence. Identités culturelles : enjeux, débats et politiques*, La Tour d'Aigues : l'Aube.
- Williams, B. (1990). *L'Éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Williams, R. M. Jr. (1947). *The reduction of intergroup tension*. New York, Social Sciences Research Council.
- Wood P. (2004). *The Intercultural City Reader*. Stroud: Comedia.
- Wood P., Landry C. (2008). *The intercultural city: planning for diversity advantage*. London: Earthscan.
- Zachary P. (2003). *The Diversity Advantage: Multicultural Identity in the New World Economy*. Boulder: Westview
- Zanna, M. P. (2000). *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic.
- Zapata-Barrero R. (2016b). “Theorising Intercultural Citizenship”. In N. Meer, T. Modood, R. Zapata-Barrero (dir.), *Multiculturalism and Interculturalism: Debating the dividing lines* (pp. 53–76). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Zapata-Barrero, R. (2015). *Interculturalism in cities: Concept, policy and implementation*. Northampton, U.S.A. : Edward Elgar Publishing.
- Zapata-Barrero, R. (2015a). “Interculturalism: Main Hypothesis, Theories and Strands”. In R. Zapata-Barrero (dir.) *Interculturalism in cities: concept, policy and implementation* (pp. 3-19), Cheltenham: Edward-Elgar Publishing
- Zapata-Barrero, R. (2017). Interculturalism in the post-multicultural debate: a defence. *Comparative Migration Studies* (2017) 5(14), p. 2-23.
- Zéroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés : l'apport d'une approche en termes de mobilisation. *Revue française de sociologie*, 29(3), p. 447-470.
- Zick, A., Küpper, B., Hövermann A. (2011). *Intolerance, Prejudice and Discrimination A European Report*. Berlin : Forum Berlin
- Zirkel, S. (2008). The influence of multicultural educational practices on student outcomes and intergroup relations. *Teachers College Record*, 110(6), p. 1147–1181.
- Zúñiga, X., Lopez, G. E., Ford, K. A. (2012). Intergroup dialogue: Critical conversations about difference, social identities, and social justice: Guest editors' introduction. *Equity & Excellence in Education*, 45(1), p. 1–13.