

Socialisation citoyenne et représentations de l'altérité : apprendre à re-connaître les points de vue des élèves avant d' « éduquer à... »

Alessandro Bergamaschi, *Université de Lorraine*

DOI : [10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1405](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2024.14-1.e1405)

Résumé

Dans cet article, nous avons formulé quelques réflexions à l'égard des manières d'éduquer les plus jeunes à un sentiment du « Nous » basé sur l'idée de diversité. Les approches pédagogiques descendantes sont questionnées en parallèle des approches plus horizontales et participatives. Le projet ANR Affirmatif nous a permis de mener une enquête quantitative sur les manières dont des élèves de lycée réagissent face aux enjeux posés par la migration humaine internationale, ainsi que les attentes qu'elles/ils nourrissent envers l'école en matière de socialisation citoyenne. Nous avons interrogé 1 300 jeunes fréquentant des lycées en Région PACA (*M* âge 16.7). Le cadre qui ressort est multidimensionnel : a) l'école ne semble pas vraiment un contexte de socialisation politique alors que les attentes des élèves en matière d'éducation à la diversité sont importantes, b) les questions posées par l'immigration internationale sont une donnée qui est bien inscrite dans leurs représentations de la société, malgré que certains enjeux qu'elle suscite soient appréhendés par un œil craintif, c) l'adhésion aux valeurs républicaines génère des effets inattendus sur les préjugés et les représentations de la diversité. Dans la discussion, nous mettons en exergue l'importance de mener des actions d'éducation à la citoyenneté participatives et horizontales qui se fondent sur la reconnaissance sans préjugements des opinions et des représentations des élèves.

Mots-clés : école, éducation, jeunes, socialisation citoyenne, xénophobie

Abstract

In this article, we present some thoughts on how to educate adolescents about a sense of "Us" based on the idea of diversity. Top-down pedagogical approaches are challenged alongside more horizontal and participatory approaches. The ANR Affirmatif allowed us to carry out a first quantitative survey on how adolescent high school students react to the issues raised by international human migration and their expectations of schools in terms of citizenship socialization. We interviewed 1,300 high school students in the PACA region of southern France (*M* age 16.7). The framework that emerges is multidimensional: a) school does not really seem to be a context for political socialization, even though students have

high expectations of education on diversity, b) the issues raised by international immigration are a fact that is well established in their representations of society, even though some of the issues it raises are approached with a fearful eye, c) adherence to republican values generates unexpected effects on prejudices and representations of diversity. In the discussion, we emphasize the importance of carrying out participatory and horizontal citizenship education initiatives that, first and foremost, recognize the opinions and representations of students without any prejudice on the part of the teaching staff.

Keywords: citizenship education, education, school, xenophobia, youths

INTRODUCTION

L'éducation à la citoyenneté est, de nos jours, un thème de discussion parmi les plus mobilisés lorsqu'on évoque les missions des systèmes d'enseignement. Que l'on parle des pays industrialisés du Nord ou des pays du Sud, l'orientation dominante est que l'école a le devoir d'inculquer le sens d'appartenance à une collectivité qui se caractérise par une histoire et une philosophie politique particulières, ainsi que de transmettre une morale qui puisse orienter les comportements des individus (Conseil d'Europe, 2016 ; UNESCO, 2022).

Cette demande a pris de l'ampleur dans ces dernières décennies, alors que l'immigration internationale et les questions politiques et sociales qu'elle soulève ont mis en lumière les limites des conceptions de la citoyenneté comme une entité statique et définie par des critères reposant principalement sur ses aspects objectifs – des normes et des valeurs censées exister depuis les « pères fondateurs » de la communauté politique, et qui, se présentant comme universelles, ont vocation à se transmettre mécaniquement aux générations futures. Les réflexions contemporaines sur l'éducation à la citoyenneté se sont alors développées en réponse à une situation de « crise », où l'habituelle superposition entre citoyenneté et nation a été mise en discussion par la présence à la fois de « non-citoyennes » et de citoyen-nes « d'origine non-nationale » dont les demandes amènent à des interrogations en matière de droits, de reconnaissance et de justice sociale.

L'objectif de cette étude est de comprendre comment une population jeune – des lycéen-nes – réagit face aux questions posées par l'immigration internationale. En particulier, nous visons à repérer le type de liens existant entre le rôle de l'école et de l'Éducation Nationale qu'elle transmet aux jeunes et l'expression des préjugés. Cela nous paraît constituer des informations indispensables pour toute action d'éducation à la diversité s'inscrivant dans une démarche horizontale et participative. Pour ce faire, nous avons mené une enquête quantitative auprès d'une population de lycéen-nes pour repérer leurs représentations sur les questions que la mobilité humaine internationale soulève en France. Il est à souligner que malgré le caractère éminemment quantitatif de cette recherche, lors de sa mise en œuvre, les chercheur-es impliqué-es se sont aperçus de la possibilité et de l'intérêt de développer une

enquête qualitative focalisée sur les aspects plus interactionnels et subjectifs qui se sont manifestés lors du recueil des données. La rencontre avec la « serendipité » (Merton, 1945) propre à une enquête quantitative a alors permis la conception d'une problématique de recherche qualitative et qui fait l'objet de l'article de Marie Lucy dans ce même dossier.

La section suivante est consacrée à la revue de littérature sur les tendances majeures en matière d'éducation à la citoyenneté, notamment lorsque le concept de citoyenneté est appréhendé par le prisme de l'altérité en lien avec l'immigration internationale. Suit la présentation de l'enquête par questionnaire menée dans des lycées du Sud de la France. Les résultats portent sur les contextes de socialisation politique des jeunes, leurs représentations du/de la citoyen-ne idéal-e, leurs visions du statut de la diversité ethnoculturelle au sein de l'espace public, les préjugés qu'ils expriment envers l'immigration et les attentes qu'ils manifestent quant au rôle de l'école en matière d'éducation à la diversité. La discussion est consacrée à la nécessité de prendre en considération le point de vue des apprenants-es en tant que premier pas pour toute éducation à un idéal du « Nous » dont le caractère pluriel est mis une fois de plus mis en exergue par les questions que suscitent la mobilité humaine internationale.

1. TENDANCES MAJEURES EN MATIÈRE D'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ : APPROCHE DESCENDANTE ET CONTEXTE RÉPUBLICAIN

La réflexion sur le rôle de l'école en matière d'éducation s'ouvre avec l'approche pragmatiste du philosophe et psychologue Dewey (1897), qui conçoit l'éducation comme un processus qui s'étend tout au long de la vie et qui implique toutes ses expériences. Cette activité d'apprentissage doit permettre de construire la communauté de base, fondée sur le partage de l'idée que tout individu : « *live in a community in virtue of the things which they have in common; and communication is the way in which they come to possess things in common.* » (Dewey, 1916, p. 4). Quelques décennies plus tard Marshall (1950) décortique les principales facettes de la citoyenneté. Il propose une conception où la citoyenneté correspond à la possibilité d'agir et de participer pleinement aux sphères « politique » (participation aux processus de décision qui concernent la collectivité), « économique » (participer au marché du travail et bénéficier de cette participation) et « sociale » (bénéficier pleinement de la protection de l'État).

Depuis, la recherche sur l'éducation à la citoyenneté a connu des développements importants et qui se sont orientés vers deux axes spécifiques : d'abord, qu'est-ce que la citoyenneté, notamment lorsqu'on a affaire à de jeunes citoyen-nes, les élèves ? Ensuite, comment éduquer à la citoyenneté ? Pour ce qui a trait à la première question, nous sommes confrontés à un concept complexe. La citoyenneté est, d'une part, le respect des règles et des autres, d'autre part l'exercice des libertés individuelles et la participation à la vie collective. La citoyenneté est alors la capacité à débattre de manière constructive et faire en

sorte que la pluralité des opinions contribue à la vitalité de la morale collective (Habermas, 1992). Pour la science politique, la citoyenneté est le côté actif de la nation, la première étant un ensemble de prescriptions alors que la deuxième relève davantage de la sphère subjective et émotionnelle. La question qui se pose aujourd'hui concerne l'articulation de ce lien dans une époque qui est qualifiée de post-nationale (Schnapper, 2017) où les organismes supra-étatiques et la mobilité humaine internationale complexifient fortement ce lien primaire.

Pour ce qui a trait à la deuxième question, à savoir, comment éduquer à la citoyenneté, le champ est encore plus vaste. Du point de vue des sciences de l'éducation, la « nouvelle sociologie de l'enfance » (Wood, 2015) propose deux perspectives majeures. Pour la première perspective, la citoyenneté s'apprend par des expériences et des négociations – *lived citizenship* (Warming & Fahnøe, 2017 ; Lister, 2007a/b). La deuxième perspective mise sur les processus d'apprentissage de savoirs qui alimentent les ressources et les répertoires d'action de l'individu – *learning process* (Delanty, 2003). Avec le temps, ces perspectives ont marqué les traditions de contextes culturels. C'est le cas des pays de l'aire anglo-saxonne où la citoyenneté à l'école s'apprend par l'expérience et la pratique alors que les pays du bassin méditerranéen privilégient davantage l'acquisition de savoirs tels que valeurs et principes. Pour ce qui a trait à la littérature francophone, Augier (2000, 2007) affirme que l'éducation à la citoyenneté peut se faire par la transmission de compétences d'ordre cognitif (connaissances sur la société et le monde), éthique (valeurs qui inspirent les conduites), et social (vivre avec les autres).

Cette introduction, qui n'a pas l'ambition de retracer l'ensemble des tendances de fond de la littérature sur l'éducation à la citoyenneté, permet de dégager une considération essentielle pour nos propos. Que l'on parle de la citoyenneté en tant qu'objet de recherche en soi ou en tant que finalité à atteindre dans le milieu éducatif, l'orientation dominante est de la présenter de manière descendante. Les élèves sont alors les destinataires de méthodologies et d'outils didactiques dont le but est de les orienter vers les bonnes conduites à tenir en société (Akar, 2010). Des bonnes conduites qui, comme Parekh (2000) et Kymlicka (2001) le soulignent, ont tendance à correspondre aux valeurs humanistes, démocratiques et universelles.

L'importance d'éduquer à la citoyenneté ressort alors plus nettement dans des contextes qui connaissent des processus de diversification ethnoculturelle massifs, par exemple sous l'impulsion des flux migratoires, qui redessinent les lignes de tensions des rapports sociaux et des conflits correspondants. C'est dans ces contextes que l'éducation à un sens du « Nous » qui, comme Dervin (2017) le souligne, problématise « le trait d'union entre soi et l'Autre » (p. 21) s'impose comme un objectif à atteindre pour freiner tout risque d'affaiblissement du lien social. L'importance de cet aspect tient notamment au fait que, depuis la fin des années quatre-vingt, la pensée xénophobe est en train de gagner du terrain chez les adolescent-es européen-nes, alors que Giddens (1990) fut le premier sociologue à alerter la communauté scientifique de l'époque. Malgré sa mise en garde, il a fallu attendre deux décennies avant

que les premières études sur la sociodynamique de l'hostilité interethnique chez les adolescent-es, et le rôle que l'école joue dans ces processus, voient le jour (Bergamaschi, 2013 ; 2017 ; Moignard, 2018 ; Varvaet, *et al.*, 2018 ; Verkuyten & Thijs, 2013).

Pour inverser le processus et promouvoir une approche que l'on peut qualifier de « plus participative », il est nécessaire de miser sur la réflexivité des acteurs/trices de l'éducation et, en premier lieu, des enseignant-es et des élèves. Plusieurs pistes d'analyse s'ouvrent pour parvenir à cet objectif. En premier lieu, comme James (2011) et Cockburn (2007) le soulignent, il est important de considérer les élèves en tant que citoyen-nes à part entière et non des simples citoyen-nes en devenir. Jusqu'il y a encore quelques années, adolescent-es et enfants étaient exclus des conceptions de la vie publique et relégués à l'espace domestique et scolaire. De nos jours, les adolescent-es se démarquent de plus en plus par des projets d'engagement civique et citoyen, afférant à l'écologie, à la paix ou à la lutte contre les injustices (Bonnesen, 2020). Quant à la volatilité des attitudes et des opinions exprimées par les jeunes, il s'agit d'une croyance qui a été démentie par la psychologie et la sociologie politiques. Des études longitudinales récentes ont montré la relative stabilité des attitudes des adolescent-es devenus adultes (Hooghe, 2004 ; Hooghe & Winkelfeld, 2008 ; White, *et al.*, 2009). Enfin, et cela nous paraît l'aspect le plus crucial, il est important que les enseignant-es prennent conscience des points de vue des élèves, de leurs représentations de la société.

Comme Bhargava et Jérôme (2020) le soulignent, cet aspect recèle une double valeur. D'une part, connaître les visions du monde de ses élèves permet de mieux adapter ses postures et pratiques aux besoins de la classe. D'autre part, cette démarche de connaissance des points de vue d'autrui facilite la prise de conscience de ses propres visions du monde, autrement dit, connaître l'autre pour mieux se connaître et développer des formes de communication plus efficaces. L'importance de se mettre au niveau des élèves et de prendre conscience de leurs positionnements est aussi soulignée par la littérature sur le manque flagrant d'études sur les conceptions personnelles – p. ex. des élèves – de la citoyenneté ainsi que d'autres thématiques socialement saillantes (Akar, 2010 ; Schutz, *et al.*, 2010). La connaissance du contexte idéologique des élèves est la condition pour parvenir à des approches plus « participatives » qui, à ce jour, semblent les plus efficaces pour aborder les sujets « sensibles » au sein de la classe. Dans l'étude menée à l'échelle européenne par Hoskins, German Jumaat et Villalba (2012) il ressort qu'une éducation à la citoyenneté efficace passe par des approches horizontales où les élèves peuvent exprimer leurs opinions et les enseignant-es se positionnent en tant que « coordonnateurs/trices » des discussions.

Il s'agit de démarches complexes, notamment dans le cadre des modalités de formation habituellement proposées aux enseignant-es, qui misent sur la transmission descendante de savoirs et principes plutôt que sur le développement de capacités dialogiques et de gestion de débats avec les élèves. Pour cette raison, nous pensons que si l'une des raisons de

repenser les capacités de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté est liée à la culturalisation, voire ethnicisation progressive des rapports sociaux (Bastenier, 2006) – et la réalité de certains établissements scolaires est à ce sujet frappante (Moignard, 2018) –, il est indispensable de connaître au préalable les points de vue des élèves sur les enjeux en lien avec ces transformations et leurs attentes envers l'école. Il s'agit d'une nécessité qui ressort de manière nette notamment lorsque les thèmes en discussion portent sur des sujets sensibles. Les questions suscitées par l'immigration internationale et le statut des « immigré-es » au sein des sociétés dites d'accueil – bien que souvent l'on parle de personnes qui ont été accueillies depuis plusieurs générations – font partie des thèmes qui mettent souvent mal à l'aise les enseignant-es. Une difficulté qui a été identifiée en France (Bergamaschi, *et al.*, 2022, 2023 ; Roussier-Fusco, 2003) comme à l'international (Quaynor, 2012 ; Weinstein, *et al.*, 2007).

Cette démarche nous paraît pertinente notamment en raison des spécificités des débats qui circulent en France concernant les « immigré-es » et l'« immigration ». En effet, les tensions à caractère identitaire y connaissent des crispations, du fait de leur progressive collision avec des politiques d'intégration qui reposent toujours sur une philosophie assimilationniste (Guimond & Anier, 2018). Elle nous paraît également pertinente par rapport aux spécificités du système d'enseignement français, dont l'objectif premier est la transmission de la devise républicaine axée sur les principes de laïcité et d'égalitarisme universel (Bergamaschi & Blaya, 2020), dans un contexte où cependant l'ethnicisation des inégalités sociales et scolaires est désormais une donnée prouvée (Beauchemin, *et al.*, 2010 ; Felouzis, *et al.*, 2015).

2. MÉTHODOLOGIE

Nous avons mené une enquête quantitative dans plusieurs lycées situés dans le Département des Bouches du Rhône – BDR (Région Provence Alpes Côte d'Azur). L'échantillon a impliqué 1 300 élèves (âge 16.4 M – filles 52 %) distribués selon un critère par quotas entre les filières professionnelles, technologiques et générales (~30 % par filière). Le choix des établissements s'est fait en concertation avec les services de l'Académie d'Aix-Marseille, alors que le choix des classes a été discuté avec les directions de chaque lycée. Le critère qui a guidé ces deux étapes de sélection a été de constituer un échantillon le plus hétérogène possible d'un point de vue de l'origine sociale et de la densité des interactions inter-groupes. L'origine socio-économique – mesurée par l'indice de positionnement social (IPS) – est égale à 99.5, ce qui confère une bonne représentativité aux données par rapport à la réalité du département (IPS département 100.2).

Pour ce qui a trait aux indicateurs, les élèves ont été interrogé-es au moyen d'échelles validées qui questionnent¹ :

¹ Les coefficients de fiabilité (alpha Cronbach) ou de corrélation inter-items (Pearson) sont mentionnés uniquement pour les échelles qui ont fait l'objet d'une réduction en phase d'analyse des données.

- La socialisation politique : 4 items likert à 4 modalités de réponse, 1. *Souvent* – 4 *Jamais*, scores inversés (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- La conception de la/du citoyen-e idéal : 9 items likert à 4 modalités de réponse, 1 *Très important* – 4 *Pas important du tout*, α 0.75 (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Le niveau d'adhésion aux principes fondateurs du crédo républicain : 2 items à 6 points, 1 *Tout à fait d'accord* – 6 *Pas d'accord du tout*, scores inversés, r . *Pearson* .48 (International Social Survey Program ISSP 2013) ;
- Les attitudes envers les questions posées par le phénomène migratoire : 7 items à 4 modalités de réponse, 1 *Tout à fait d'accord* – 2 *Pas d'accord du tout*, scores inversés, α 0.82 (European Social Survey ESS 2022) ;
- L'adhésion aux politiques d'intégration multiculturelles vs assimilationnistes : 3 items, 1 seule réponse possible (European Social Survey ESS 2022) ;
- les perceptions de l'investissement des enseignant-es en matière de diversité culturelle et discriminations : 2 items likert à 4 modalités de réponse 1. *Jamais* – 4 *Souvent*, r . *Pearson* .52 (Verkuyten & Thijs, 2013) ;
- Les attentes envers l'école en matière d'éducation à la diversité culturelle : 4 items likert à 4 modalités de réponse, 1. *Important* – 4 *Pas important*, scores inversés, α 0.68 (échelle élaborée ad hoc pour l'enquête).

Conformément aux principales études en littérature (Hagendoorn & Nekuee, 1999 ; Hooghe, *et al.*, 2012), plusieurs variables de contrôle ont été mobilisées telles que l'âge, le sexe et le capital scolaire des parents (Pettigrew, 1997 ; Pettigrew & Tropp, 2008).

La passation du questionnaire s'est déroulée de manière dématérialisée. Les élèves ont répondu à l'ordinateur en présence d'un-e chercheur-e qui pouvait répondre à des questions si nécessaire. La durée de passation a été comprise entre 20 et 30 minutes. Les élèves pouvaient refuser de répondre ou participer, mais aucun refus ne s'est manifesté. À cet effet, l'article de Marie Lucy apporte des informations quant aux dynamiques réflexives des élèves et des enseignants-es qui ont pris forme lors de la préparation de l'enquête et l'administration des questionnaires.

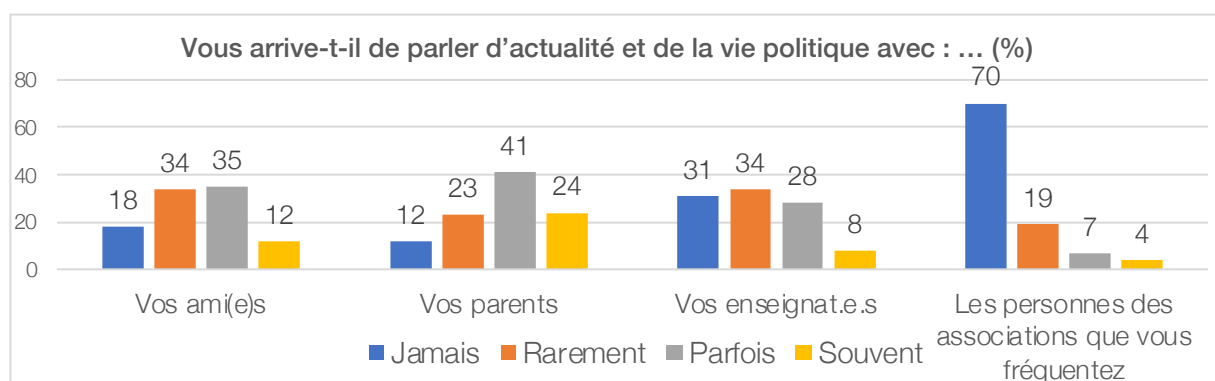
L'analyse des données se base, dans un premier temps, sur la présentation des tendances descriptives pour ensuite proposer un approfondissement d'ordre plus explicatif au moyen d'une analyse multivariée.

3. RÉSULTATS

3.1. Quelques tendances descriptives

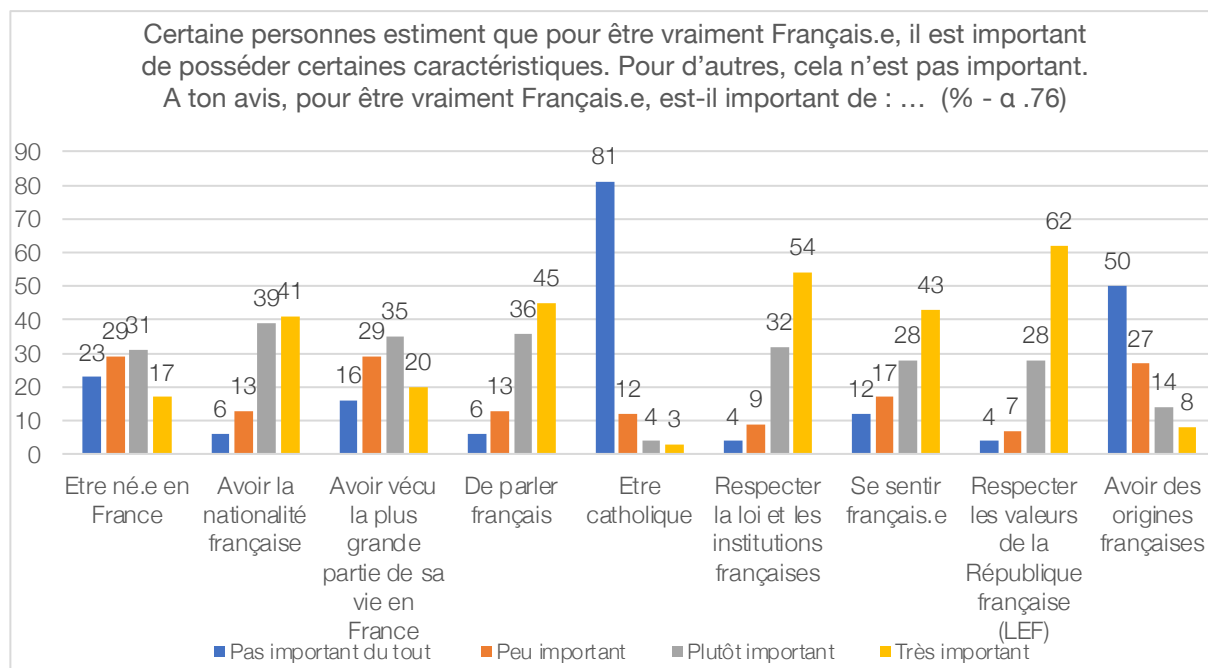
Dans un premier temps, il est intéressant de vérifier quels sont les principaux contextes où se déroule la socialisation politique des jeunes. D'après les réponses obtenues, le seul contexte où plus de la moitié des lycéen-nes marseillais-es ayant participé à l'enquête discute d'actualité et de vie politique est la famille : avec les parents (parfois + souvent : 65 %). Les ami-es représentent un lieu de discussion pour un peu moins de la moitié des participant-es (parfois + souvent : 47 %). Contrairement à ce que l'on pouvait attendre, les discussions avec les enseignant-es ne concernent qu'un peu plus d'un tiers des jeunes (parfois + souvent : 36%) alors que quasiment un-e seul-e élève sur 10 en discute dans le milieu associatif (parfois + souvent : 11 %).

Figure 1. Les contextes de socialisation politique



Nous avons souligné la difficulté à définir le concept de citoyenneté. Lorsque l'on vise l'étude du rapport à l'autre et à la diversité, il est intéressant de mener un questionnaire sur les caractéristiques qui contribuent à définir le/la français-e idéal-e ; autrement dit, l'idéal-type du « Nous ». Vu le nombre important d'items, la variable en question se prête à une exploration au moyen d'une analyse factorielle. Avant de présenter cette réduction de données, nous pouvons nous limiter à mettre en avant quelques caractéristiques considérées par les répondants comme incontournables. Comme le montre le tableau suivant, il s'agit de la nécessité : de respecter les valeurs de la République (plutôt + très important = 90 %), ainsi que les lois et les institutions françaises (plutôt + très important = 86 %), maîtriser la langue française (plutôt + très important = 81 %) et avoir la nationalité (plutôt + très important = 80 %).

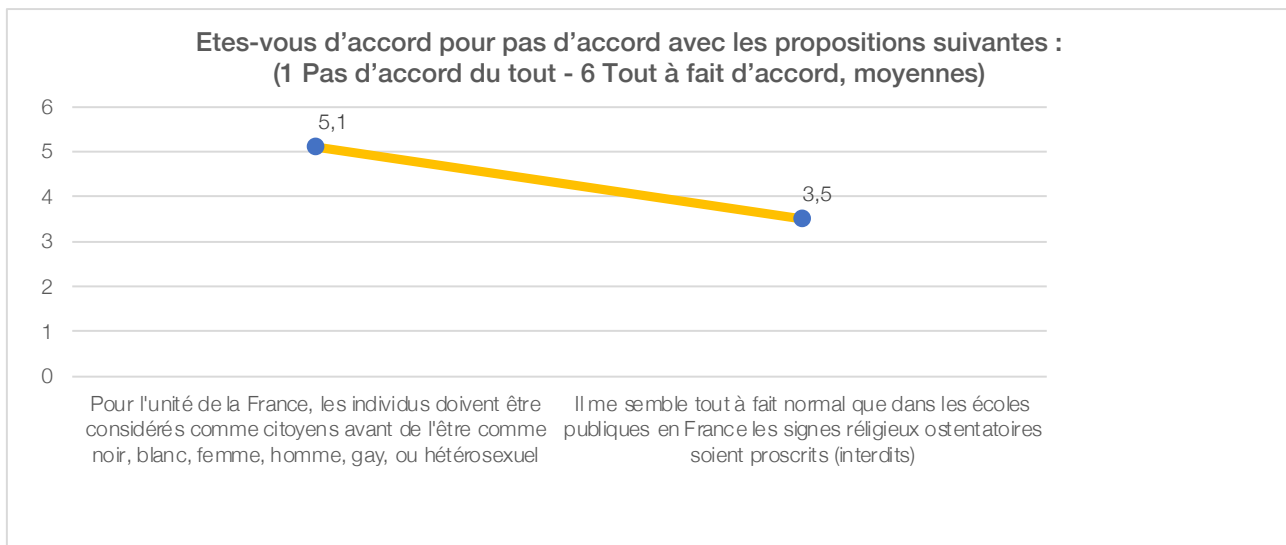
Figure 2. La représentation de la/du citoyen-ne idéal-e



L'analyse factorielle exploratoire (varimax) permet de faire ressortir deux dimensions latentes qui structurent la représentation de la/du français-e idéal-e (variance expliquée 44%). La première est le résultat des corrélations entre le fait d'être né-e en France, d'avoir des origines françaises, de posséder la nationalité, d'avoir vécu la plus grande partie de sa vie dans l'Hexagone et d'être catholique. La deuxième dimension rassemble des éléments fonctionnels, comme la maîtrise de la langue, le respect de la loi et des valeurs, ainsi que des propriétés plus subjectives comme le fait de se sentir français-e.

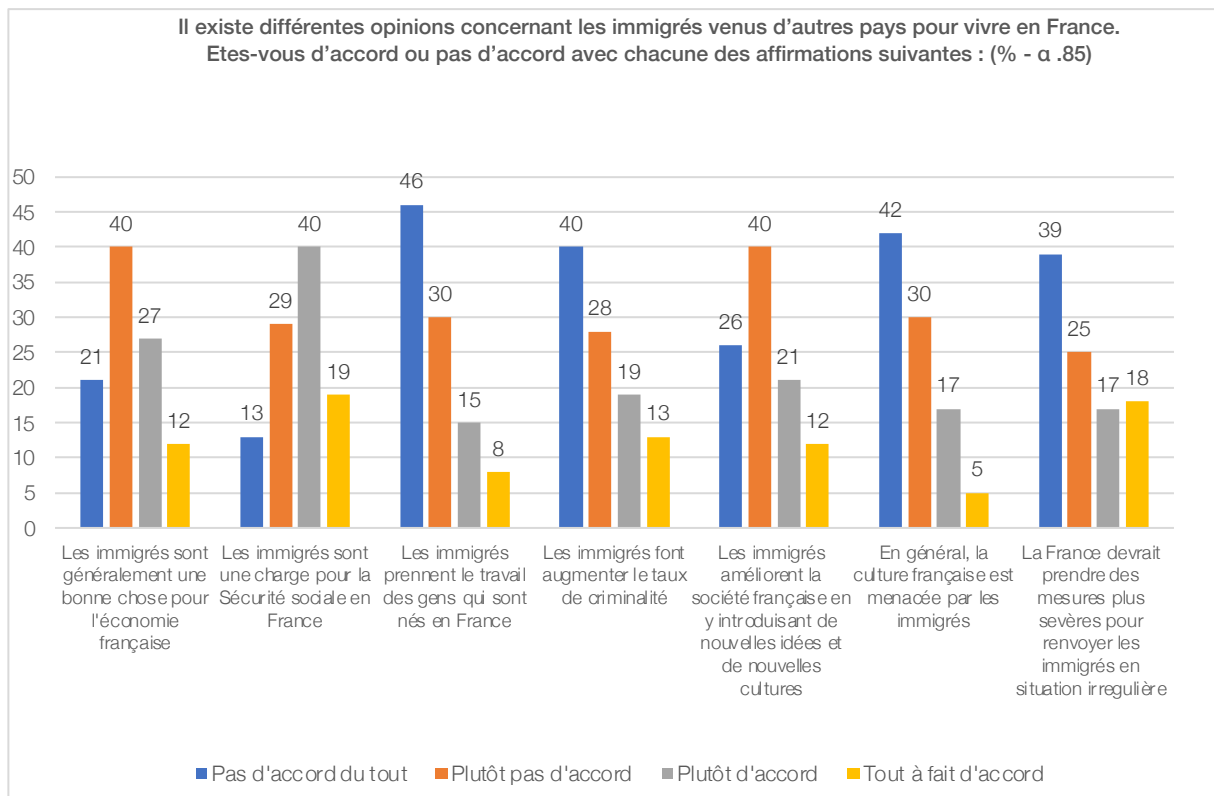
Le lien entre la citoyenneté et la nation est un thème important afin de comprendre les contenus d'une « éducation à ». La culture nationale républicaine se caractérise par un noyau de valeurs qui oriente le fonctionnement de ses institutions et l'élaboration des politiques publiques. Ce noyau est constitué par le principe d'égalitarisme universel et par la laïcité. Leur combinaison représente le cœur de la politique d'intégration dite assimilationniste (Baubérot, 2015 ; 2012 ; Schapper, 2002). Quel est le niveau d'adhésion à ces valeurs exprimé par les lycéens-nes marseillais-es ? Deux items sur une échelle à six points nous livrent le cadre suivant. D'abord, le fait que les individus doivent être considéré-es comme des citoyen-nes abstraction faite de leurs caractéristiques particulières (égalitarisme universel) suscite un accord presque unanime. Ensuite, le cadre se modifie pour la question de la laïcité et la loi interdisant les signes religieux ostentatoires dans les écoles publiques fidélise seulement un peu plus de la moitié des jeunes.

Figure 3. Adhésion aux valeurs républicaines (égalité universelle - laïcité)



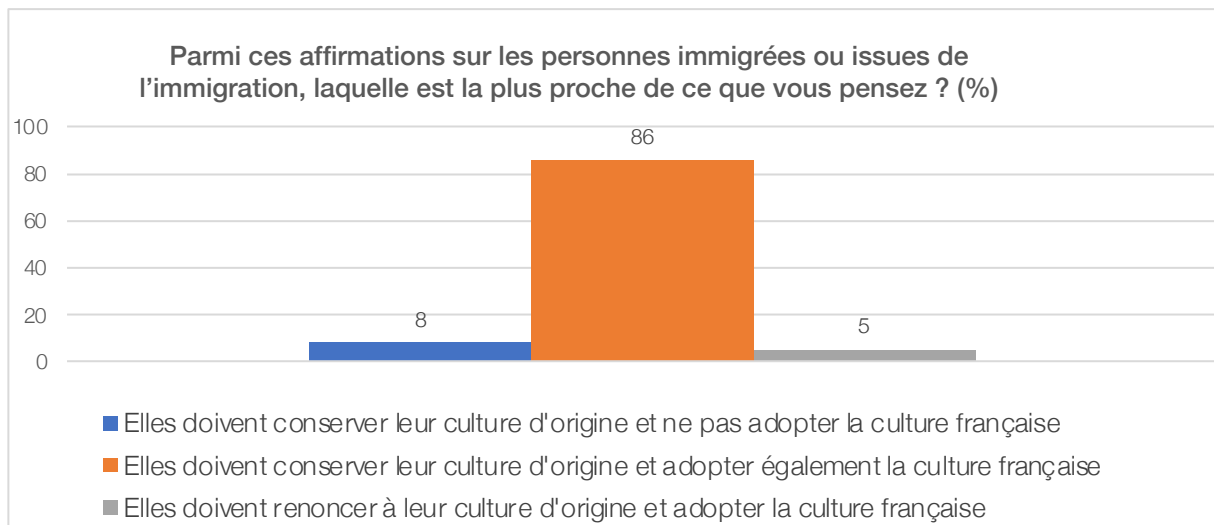
Nous pouvons à présent aborder le thème principal de ce travail, à savoir les représentations envers les questions suscitées par le phénomène migratoire. L'histogramme suivant nous livre un tableau à plusieurs dimensions. D'abord, pour ce qui a trait aux aspects socioéconomiques, bien que l'adhésion à l'idée de menace économique soit relativement minoritaire (*les immigré-es prennent le travail des gens qui sont nés en France*, plutôt + tout à fait d'accord = 23 %), les jeunes interrogé-es hésitent à reconnaître pleinement le rôle positif de l'immigration pour le marché du travail (plutôt + tout à fait d'accord = 39 %), et l'appréhendent comme un poids relativement important pour la sécurité sociale (plutôt + tout à fait d'accord = 59 %). Les craintes relatives à la question sécuritaire, quant à elles, sont exprimées franchement par un tiers des lycéen-nes (plutôt + tout à fait d'accord = 32 %). Les thématiques identitaires donnent lieu à un cadre complexe. D'une part, l'idée de l'enrichissement culturel grâce à la présence immigrée ne fédère qu'un tiers des jeunes marseillais-es (plutôt + tout à fait d'accord = 33 %). D'autre part, et malgré cette première précaution, la représentation de la menace culturelle proprement dite catalyse seulement un peu plus de deux jeunes sur 10 (plutôt + tout à fait d'accord = 22 %). Enfin, la demande d'un État plus sévère en matière d'immigration irrégulière obtient un soutien relativement minoritaire (plutôt + tout à fait d'accord = 35 %).

Figure 4. Attitudes envers les questions posées par le phénomène migratoire



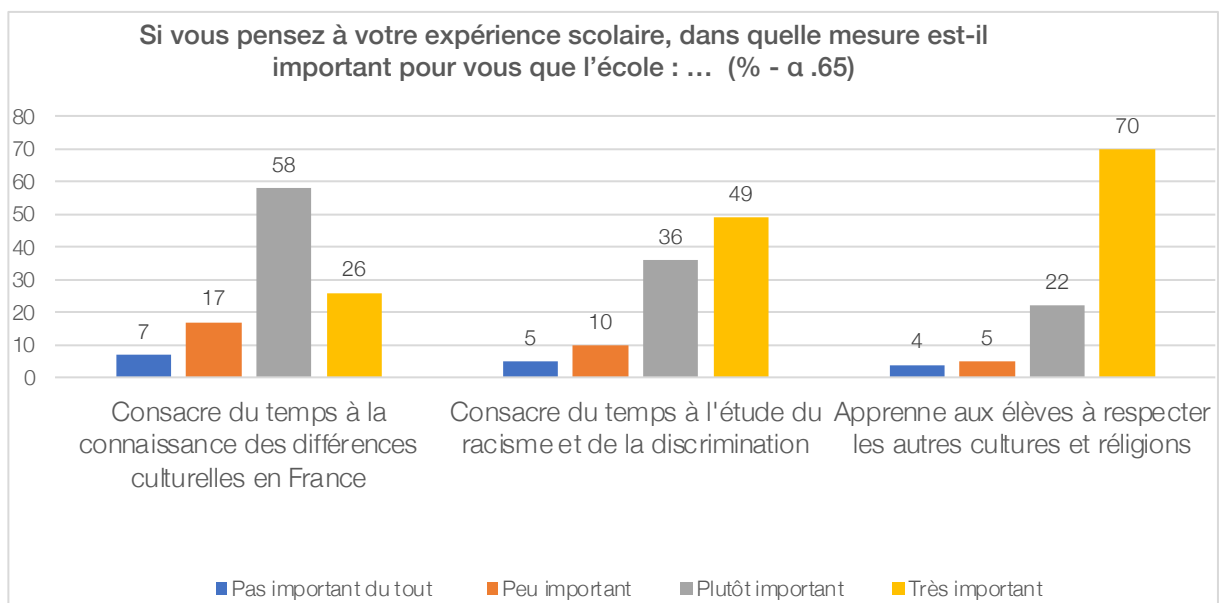
Afin de décortiquer les représentations des enjeux que l'immigration internationale soulève, il nous reste encore à questionner nos lycéen·nes au sujet de grandes stratégies politiques pour gérer la diversité culturelle. Celles-ci sont représentées par la politique assimilationniste (*abandonner les racines culturelles d'origine et se fondre dans la culture nationale*), la politique multiculturaliste (*conserver leurs identités culturelles d'origine*), et le pluralisme culturel (*conserver les identités culturelles d'origine pour les cultiver dans la sphère privée et adopter également la culture majoritaire pour orienter les conduites dans la sphère publique*). Confronté·es à ces questions, le positionnement des jeunes est net et une ample majorité opte pour un cadre où les particularismes culturels peuvent (ou doivent ?) cohabiter avec la culture républicaine.

Figure 5. Perceptions des modalités de gestion publique de la diversité culturelle



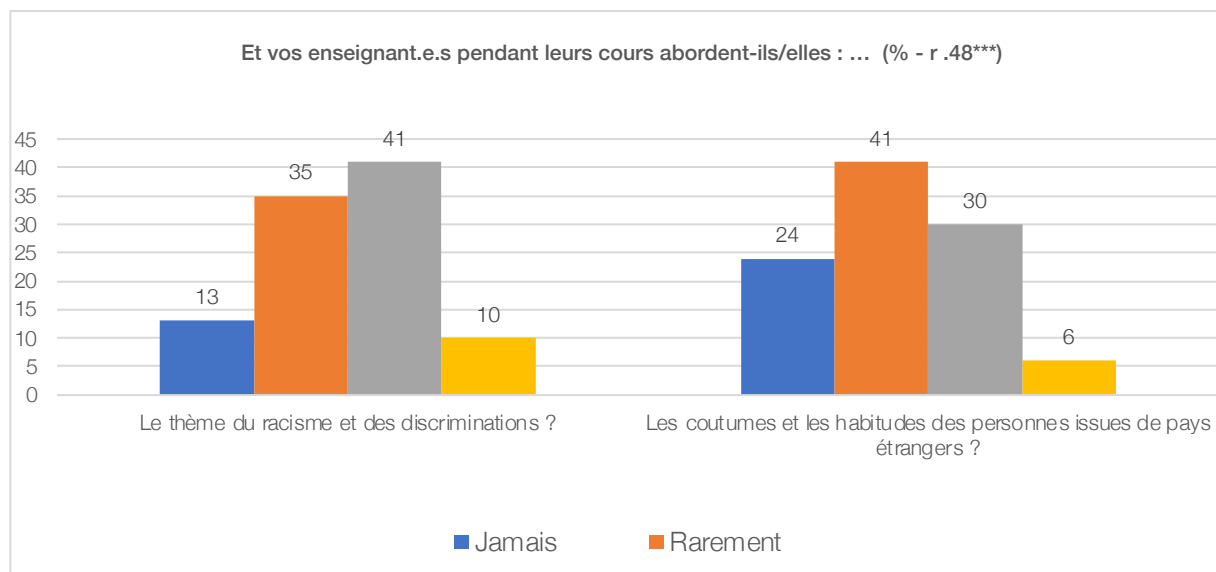
Après avoir présenté comment les jeunes évaluent et préjugent l'un des phénomènes les plus marquants de l'époque contemporaine, il est important d'exposer leurs points de vue par rapport à l'investissement de l'école en matière d'éducation à la diversité. Dans un premier temps, nous les avons interrogés par rapport aux formes d'investissement que l'école devrait assumer. Les résultats mettent en lumière des demandes importantes sur tous les fronts. La majorité des élèves pense que l'école doit consacrer du temps à l'étude de la diversité culturelle en France (plutôt + très important = 84%), du racisme et des discriminations (plutôt + très important = 85 %), et apprenne aux élèves à respecter les autres cultures et religions (plutôt + très important = 92 %).

Figure 6. Demandes en matière d'éducation à la diversité



Enfin, qu'en est-il de l'investissement des enseignant-es sur ces thématiques perçu par les élèves ? Le cadre est un peu différent par rapport aux demandes que l'on vient de présenter. En effet, l'investissement perçu en matière de racisme et discriminations est mis en avant par la moitié des lycéen-nes (parfois + souvent = 51 %), alors qu'un peu plus d'un tiers seulement affirme que leurs enseignant-es abordent en cours la diversité des traditions et des coutumes des personnes originaires de pays étrangers (parfois + souvent = 36 %).

Figure 7. Perception de l'investissement des enseignants en matière d'éducation à la diversité



3.2. Les préjugés, l'investissement des enseignant-es et la culture nationale

L'éducation à la citoyenneté signifie, entre autres, apprendre à connaître les diversités et, notamment, développer un sentiment d'appartenance collective qui ne soit pas basé sur des oppositions Nous vs Elles/Eux. Pour ce faire, arrêtons-nous sur quelques facteurs explicatifs des sentiments d'intolérance envers les questions posées par la mobilité humaine internationale. La mesure des préjugés et l'identification de ses facteurs explicatifs, sans avoir la prétention d'exhaustivité, est une démarche utile pour tout éducateur/trice préoccupé-e par la diffusion de la xénophobie chez les plus jeunes. Pour ce faire, nous avons élaboré un modèle de régression linéaire multiple (*block method*) où les différents items pour l'étude des préjugés ont été fusionnés dans une seule variable cumulative représentant une mesure générale de l'intolérance envers le phénomène migratoire. Ce dossier questionnant les capacités de l'école en matière d'éducation à la citoyenneté et le fait que le rapport à la citoyenneté et à l'Autre est fortement structuré par la culture politique nationale républicaine, nous avons mobilisé deux principaux facteurs explicatifs. Le premier est l'investissement des enseignant-es en matière de discrimination, racisme et diversité culturelle perçu par les élèves, alors que le deuxième est représenté par l'adhésion aux principes du crédo

républicain (universalisme et laïcité). À l'instar de la variable dépendante élaborée pour la mesure du préjugé, ces deux variables explicatives sont le résultat d'une opération de fusionnement des items de base tantôt pour la première, tantôt pour la seconde. Des variables de contrôle telles que l'âge, le sexe et le capital scolaire des parents ont été introduites pour vérifier la solidité des relations d'influence directes.

Nous avons ainsi construit trois modèles. Le premier est consacré aux trois variables dites de contrôle, dont deux sont significatives. En ce qui concerne le sexe, les filles expriment un préjugé moins marqué que les garçons. Pour ce qui a trait au contexte de socialisation des lycéen-nes, plus les parents sont instruits, moindres sont les préjugés.

Ensuite, le niveau de conflictualité est inversement proportionnel à l'investissement des enseignant-es perçu par les élèves. Autrement dit, plus les élèves ont l'impression que leurs enseignant-es abordent en classe les questions en lien avec le racisme, les discriminations et la diversité culturelle, moins intense est le préjugé exprimé envers le phénomène migratoire.

Enfin, l'hostilité envers l'immigration s'intensifie chez les lycéen-nes qui adhèrent davantage aux principes constitutifs du crédo républicain. Plus on considère normal que dans les écoles publiques les signes religieux ostentatoires soient proscrits (laïcité) et plus on pense que pour l'unité de la France, les individus doivent être considéré-es comme citoyen-nes avant de l'être comme noir-e, blanc-che, beur-e femme, gay ou hétérosexuel-le, plus intense est l'intolérance exprimée par rapport aux enjeux que l'immigration internationale soulève.

Tableau 1. Echelle de xénophobie - régression linéaire multiple (*block method* - N 1.182)

	Prédicteurs	Estimation	Erreur standard	T	p
Mod. 1 R²adj .272***	Ordonnée à l'origine ^a	11.6965	2.0284	5.766	< .001
	Age	-0.0455	0.1150	-0.395	0.693
	Sexe (réf. 0)				
	1 Fille vs 0 Garçon	-2.0750	0.2311	-8.978	< .001***
	Capital scolaire (réf. 1)				
	2 intermédiaire vs 1 faible	- 1.1177	0.4016	2.783	0.005**
	3 supérieur vs 1 faible	- 2.0815	0.4620	4.505	< .001***
Mod. 2 R²adj .308**	Interventions des enseignants	-0.2150	0.0821	-2.620	0.009**
Mod. 3 R²adj .379***	Adhésion aux valeurs nationales	0.4459	0.0394	11.329	< .001***

4. DISCUSSION

Nous soutenons que toute forme d'éducation à la diversité nécessite de connaître au préalable l'univers sociocognitif des destinataires de cette action. De cette manière, il est possible d'adapter les propos, les discours, les programmes et, enfin, les politiques destinés à développer des formes de communication efficaces. Le cadre que nous avons retracé au moyen de cette enquête présente plusieurs éléments de discussion.

Premièrement, les lycéen-nes que nous avons interrogé-es se démarquent par le fait de vivre une socialisation politique, à savoir des discussions sur la « chose publique », principalement en famille. L'espace scolaire ne semble guère investi sur cet aspect. D'une part, cela peut correspondre aux préconisations formulées par le système d'enseignement républicain qui invitent à ne pas faire de la classe un espace de « discussions politiques ». D'autre part, il est également possible que l'éducation morale et civique (EMC) proposée aux élèves ne rentre pas vraiment dans des situations concrètes et se limite à transmettre une formation focalisée sur les principes – certainement utile pour développer un esprit critique, partager les valeurs de la République et construire une culture civique. On peut alors se demander si un apprentissage réussi de ces principes peut se faire sans aborder les « détails » typiques des situations de la vie réelle.

Le type idéal de citoyen-ne républicain-e, tel qu'il apparaît dans les résultats de l'enquête, permet de dégager des considérations importantes, notamment à la lumière des tendances fortes de l'époque actuelle. Premièrement, la représentation de la/du « français-e idéal-e » évoque le concept d'ancienneté de présence. Une ancienneté qui trouve ses racines dans une époque moins marquée qu'aujourd'hui par le multiculturalisme. À cet effet, bien que le fait de proposer l'appartenance catholique comme critère de francité puisse de premier abord surprendre, cela peut s'interpréter comme la volonté de mettre en avant une identité « ancienne » qui n'était pas encore marquée par les tensions interreligieuses actuelles. Certains pourraient également penser à la volonté de mettre en avant une identité en « opposition à... » (Roy, 2009). Secondairement, pour être la/le français-e idéal-e, il est nécessaire de faire preuve de capacités d'adaptation, voire d'assimilation, qui doivent également correspondre à un sentiment d'attachement profond. Selon cette dimension, la/le français-e idéal-e semble correspondre au résultat d'un apprentissage qui doit également s'inscrire dans la subjectivité. Autrement dit, pour les lycéen-nes que nous avons interrogé-es, il ne faut pas seulement faire semblant, il faut aussi y croire. Il s'agit d'une demande que nous pouvons relier à un discours public qui a commencé à se développer, en France, depuis la fin des premières années deux-mille, et qui a mis l'accent sur l'idée que l'intégration passe par des preuves, et que ces dernières sont le préalable aux droits. Il s'agit du concept d' « intégration-assimilation » (Lorcerie, 2021) qui s'inscrit dans le débat sur le « contrat d'intégration » lancé en 2003 à destination de tout étranger/ère souhaitant s'installer durablement en France.

Malgré ces premières positions qui évoquent l'idée de fermeture à la diversité, le niveau d'adhésion des jeunes au noyau dur de la philosophie républicaine permet d'apporter quelques nuances. En effet, bien que l'idée d'universalisme soit fort répandue, lorsque l'on questionne au sujet d'un thème fortement d'actualité tel que les symboles religieux, ce qui correspond au principe de laïcité, l'enthousiasme de nos lycéens est moins flagrant. Ce résultat peut être relié au partage massif de l'idée de pluralisme culturel que les jeunes ont exprimé et, inversement, à leur adhésion très faible aux politiques assimilationnistes. En effet, une corrélation positive existe entre le fait d'adhérer au principe de laïcité et les conceptions de l'intégration orientées par le pluralisme culturel (<.001). Ce sont deux résultats qui peuvent surprendre, car en contradiction avec ce qui est prédit par la philosophie républicaine. Mais cela signifie également que pour les jeunes interrogé-es, la diversité peut être manifestée dans l'espace public bien que, probablement, sous certaines conditions.

Concernant les attitudes exprimées envers les questions posées par l'immigration internationale, il ressort que les positions ouvertement hostiles sont mineures. Malgré cela, les jeunes affichent des craintes d'ordre socio-économique et hésitent à reconnaître l'utilité économique de l'immigration. Ce phénomène serait-il perçu comme un obstacle pour la réalisation de ses projets professionnels d'avenir ? En revanche, le stéréotype qui relie l'immigré-e à la personne assistée et qui pèse pour l'État social est assez présent dans l'imaginaire des jeunes. En ce qui concerne la question sécuritaire, contrairement aux attentes, le binôme « immigré-e/criminel-le » ne suscite pas une adhésion conséquente. Ce dernier résultat peut représenter, d'une part, le signe d'un esprit critique relativement réussi, car, dans le discours public et notamment dans la réalité locale marseillaise, la criminalité continue à être bien associée à la présence de l'Autre. D'autre part, il peut aussi être mis en rapport avec la forte mixité ethnoculturelle des établissements ayant participé à l'enquête. Cela peut alors signifier, comme la théorie du contact élaborée par Allport (1954) aux années cinquante le souligne, que les interactions au sein de l'espace scolaire peuvent permettre de déconstruire stéréotypes et préjugés – pour les moins les plus flagrants. Enfin, sur les questions identitaires, les lycéen-nes que nous avons interrogé-es se démarquent à la fois par de la prudence, car l'immigration n'est pas vraiment une aubaine pour la culture française, et par la volonté à ne pas se laisser aller aux discours les plus effrontés en matière de menace identitaire. Le tableau qui se profile met en avant des jeunes qui appréhendent les questions posées par la mobilité humaine internationale par de la circonspection tout en essayant de garder des postures « objectives » envers un phénomène envisagé comme faisant partie de la structure de la société française et ne pouvant plus être présenté comme la cause de ses principales malaises.

Qu'en est-il de la relation entre l'éducation scolaire reçue par les répondant-es et la question de la diversité ethnique au sein de la société ? Les jeunes demandent à grande voix que l'école s'investisse pour la construction d'une société qui à leurs yeux ne peut qu'être multiculturelle. Malgré cela, le constat est que l'investissement des enseignant-es sur les

thématiques en lien avec les questions que le multiculturalisme pose est perçu comme relativement faible. Il s'agit d'une constatation amère, car nous avons vu que lorsque cela est le cas, nous avons des effets positifs sur les sentiments d'hostilité des jeunes et la force du préjugé baisse. Cela nous amène à nous interroger sur les contenus potentiels de cet investissement. Il s'agit probablement de discussions et de libres échanges ayant lieu en classe. De la même manière, il ne semble pas que ces discussions se limitent à la mise en valeur des vertus républicaines, car, nous avons constaté que plus on adhère aux principes de la République – en l'occurrence la laïcité et l'égalitarisme – plus intense est l'hostilité envers le phénomène de l'immigration. Ce point peut surprendre de premier abord. En effet, il contredit les démarches récentes de présenter la « laïcité » sous une veste « positive » - la « laïcité positive » (Baubérot, 2015 ; 2012) - et l'appréhender en tant que moyen pour permettre à tous l'expression de ses particularismes à condition de partager des valeurs et des pratiques communes à caractère universel. Dans ce sens, les discours et politiques qui visent à mettre en valeur les diversités serviraient davantage à légitimer les bienfaits de l'égalitarisme universel plutôt qu'à mettre en avant une plus concrète logique de reconnaissance des particularismes (Masclat, 2017). Ensuite, l'accent que l'universalisme met sur l'unicité et l'universalité de l'individu, deuxième pilier de la philosophie républicaine, semble aller au détriment des tentatives de valorisation des diversités que l'on vient d'évoquer, car finalement il intensifie les sentiments d'hostilité envers l'acteur/trice de la diversité par excellence : l'immigration.

5. LIMITES ET PERSPECTIVES

Nous pensons que les résultats de cette enquête peuvent apporter des suggestions lorsqu'il s'agit de promouvoir des actions d'éducation à la citoyenneté auprès d'un public d'adolescent-es. Elle présente également des limites, car elle ne nous renseigne pas sur les contenus exacts que les enseignant-tes doivent mobiliser. Cependant, elle livre le contexte idéologique des jeunes marseillais-es sollicité-es pour prendre position par rapport à un sujet central de l'idée de citoyenneté : l'Autre et sa diversité. Nous avons dit que la démarche que nous proposons met d'abord l'accent sur la connaissance de ses publics, les jeunes. Elle s'inscrit donc dans une approche horizontale qui mise sur la nécessité d'accorder le droit de parole aux jeunes dans une optique de reconnaissance de leurs points de vue (Bhargava & Jérôme, 2020 ; Hoskins, *et al.*, 2012 ; Schutz, *et al.*, 2010). Nous distinguons cette démarche de reconnaissance de l'adagio classique selon lequel il faut connaître les élèves. Connaître signifie questionner et enquêter, ce qui relève d'un rapport de pouvoir asymétrique. La reconnaissance ne signifie pas interroger le point de vue de l'autre. Elle signifie plutôt prendre au sérieux ma/mon interlocuteur/trice en tant que personne qui a le droit de s'exprimer, ce qui nourrit le sentiment d'existence de manière positive (Taylor, 2005). D'un point de vue pédagogique, cela signifie également pour l'enseignant-e de devoir composer avec des visions du monde différentes des siennes, ce qui représente un exercice d'équilibre des plus durs, mais des plus formateurs en matière de réflexivité et d'adaptabilité de ses pratiques en fonction des contextes.

Pour Weber (1959) le rôle majeur de la/du « savant-e », de celle/celui qui est censé-e former des élèves, est de déceler la pluralité des visions du monde qui se cachent auprès de ses élèves et leur faire prendre conscience de ce que cela signifie. Pour réaliser cette tâche, Habermas (1992) nous enseigne que le premier pas consiste à permettre à la discussion de prendre forme sans céder à la tentation de la canaliser dans les savoirs préconstruits. De cette manière, nous pouvons espérer former à une citoyenneté consciente de la complexité du social et de l'individu.

RÉFÉRENCES

- Akar, B. (2016). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualizations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 288-312.
- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.
- Audigier, F. (2000). *Concepts de base et compétences clés de l'éducation à la citoyenneté démocratique. Une troisième synthèse*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 24-34.
- Bassel, A. (2016). Learning active citizenship: conflicts between students' conceptualizations of citizenship and classroom learning experiences in Lebanon. *British Journal of Sociology of Education*, 37(2), 288-312.
- Bastenier, A. (2006). *Qu'est-ce qu'une société ethnique ? Ethnicité et racisme dans les sociétés européennes*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Bauberot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris : La Découverte.
- Bauberot, J. (2015). *Les 7 laïcités françaises. Le modèle français de laïcité n'existe pas*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.
- Beauchemin, C., Hamel, C., & Simon, P. (2010). *Trajectoires et origines – Enquête sur la diversité des populations en France*. Paris : Institut National des Études Démographiques.
- 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.
- 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. (2020). Religions and Laïcité in the French republican school. In L. Zanfrini (Ed.), *Migrants and Religions: Paths, Issues and Lenses. A multidisciplinary and multi-sited study on the rôle of religious belongings in migratory and integration process* (pp. 752-767). Amsterdam: Brill.

- Bergamaschi, A., Blaya, C., & Arcidiacono, F. (2023). Formal Education and Blatant-Subtle Prejudice: Intercultural Education and Contact Theory in French Educational System. *International Migration*, 61(1), 1-16.
- Bhargava, M., & Jerome, L. (2020). Training Teachers for and through Citizenship: Learning from Citizenship Experiences. *Societies*, 10(2), 1-12.
- Bonnesen, L. (2020). Children's lived citizenship learning processes: Impact of a voluntary approach. *Children and Youth Services Review*, 110, 1-11.
- Cockburn, T. (2007). Partners in power: A radically pluralistic form of participative democracy for children and young people. *Children & Society*, 21(6), 446-457.
- Conseil d'Europe (2016). *Compétences pour une culture de la démocratie*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. <https://www.coe.int/fr/web/education/competences-for-democratic-culture>
- Delanty, G. (2003). Citizenship as a learning process: Disciplinary citizenship versus cultural citizenship. *International Journal of Lifelong Education*, 22(6), 597-605.
- Dervin, F. 2017. *Compétences interculturelles*. Paris : Archives contemporaines.
- Dewey, J. (2004 [1916]). *Democracy and education*. Mineola, NY: Dover Publications.
- 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, 11-27.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Guimond, S., & Anier, N. (2018). Racisme, préjugés et discrimination : Au-delà des causes individuelles. In K., Faniko, D. Bourguignon, O. Sarrasin, & S. Guimond (Eds.), *Psychologie de la discrimination et des préjugés: de la théorie à la pratique* (pp. 23-35). Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Champs Essais.
- Hagendoorn, L., & S. Nekuee. (1999). *Education and Racism. A Cross National Inventory of Positive Effects of Education on Ethnic Tolerance*. New York, NY: Palgrave.
- 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), 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.
- Hoskins, B., Janmaat, J. G., & Villalba E. (2012). Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), 419-446.
- Institut National des Études Démographiques (2010). *Trajectoires et Origines – Etude sur la diversité des populations en France*. Paris : INED. <https://teo1.site.ined.fr/fr/>

- James, A. (2011). To Be (Come) or Not to Be (Come). Understanding Children's Citizenship. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 633, 167-179.
- Kymlicka, W. 2001. *Politics in the Vernacular: Nationalism, Multiculturalism and Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- Lister, R. (2007a). Inclusive citizenship: Realizing the potential. *Citizenship Studies*, 11(1), 49-61.
- Lister, R. (2007b). Why citizenship: Where, when and how children? *Theoretical Inquiries in Law*, 8(2), 693-718.
- Lorcerie, F. (2021). *Éducation et diversité : les fondamentaux de l'action*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Marshall, T. H. (1950). *Citizenship and social class*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Masclat, O. (2017). *Sociologie de la diversité et des discriminations*. Paris : Armand Colin.
- Merton, R. K. (1945). Sociological Theory. *American Journal of Sociology*, 50, 462-473.
- Moignard, B. (2018). Les « nouvelles » problématiques éducatives : construction de l'objet. *Revue Française de Pédagogie*, 202, 65-75.
- Olsson, Å. (2017). Children's lived citizenship: A study on children's everyday knowledge of injury risks and safety. *Childhood*, 24(4), 545-558.
- Parekh, B. (2000). *The Future of Multi-ethnic Britain: Report of the Commission on the Future of Multi-ethnic Britain*. London: Runnymede Trust.
- Pettigrew T. F. (1997). Generalized Intergroup Contact Effects on Prejudice. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(2), 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), 922-934.
- Quaynor, L. (2012). Citizenship Education in Post-Conflict Contexts: A Review of the Literature. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(1), 33-57.
- 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, 29-37.
- Roy, O. (2009). *L'Islam mondialisé*. Paris : Editions du Seuil.
- Schnapper, D. (2002). *La démocratie providentielle. Essai sur l'égalité contemporaine*. Paris : Gallimard.
- Schnapper, D. (2017). Nationalité et ci-toyenneté. *Pouvoirs*, 160, 61-71.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Taylor, C. (2005). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- UNESCO. (2022). *Global Citizenship Education. Comoros, Djibouti, Kenya, Madagascar, Mauritius and Seychelles. Education 2030*. Paris: UNESCO.
- 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, 68-77.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2013). Multicultural Education and inter-ethnic attitudes. An intergroup perspective. *European Psychologist*, 18(3), 179-190.
- Warming, H., & Fahnøe, K. (2017). *Social work and lived citizenship. Lived citizenship on the edge of society. Rights, belonging, intimate life and spatiality*. Denmark: Springer.
- Weber, M. (1959) [orig. 1917, 1919]. *Le savant et le politique*. Paris : Plon.
- Weinstein, H., Freedman, S., & Hughson, H. (2007). School Voices: Challenges Facing Education Systems after Identity-Based Conflicts. *Education, Citizenship and Social Justice*, 2(1), 41-71.
- 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), 524-534.
- Wood, B. E. (2015). A genealogy of the “everyday” within young people’s citizenship studies. *Politics, Civics and Rights*, 7(4), 383-399.

