

# LE RÔLE DES ENSEIGNANT·E·S DANS LA PERCEPTION DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE PAR LES ÉLÈVES

**Alessandro Bergamaschi, Université Nice Sophia Antipolis  
/ Université Côte d'Azur**

**Francesco Arcidiacono, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Giuseppe Melfi, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Céline Miserez-Caperos, Haute École Pédagogique BEJUNE**

**Catherine Blaya, Haute École Pédagogique Vaud**

## INTRODUCTION

La cohabitation entre populations autochtones et populations dites immigrées, de première génération ou des générations issues de la migration, représente un des enjeux les plus importants pour les principaux pays européens, y compris la Suisse. Selon les dernières statistiques officielles, 38% des résidents suisses ont des origines immigrées (Office fédéral de la statistique, 2019), ce qui fait de ce pays l'un des plus multiculturels d'Europe (Piguet, 2017). Il s'agit dès lors d'un contexte que l'on peut qualifier de « post-migratoire » (Martiniello & Simon, 2005), où les vagues anciennes d'immigration se superposent aux flux actuels. Les populations autochtones depuis des générations côtoient des groupes de nationalité suisse, mais d'origine immigrée de deuxième ou de troisième génération, ainsi que des

collectivités de personnes de nationalité étrangère. Dans un tel contexte, la question du rapport à la diversité – sous forme de pluralismes culturel et social pouvant déboucher vers des manifestations ethniques aux issues variables – se pose en tant que sujet de réflexion citoyenne, institutionnelle et scientifique. L'actualité de ces réflexions est à appréhender au prisme de la conjoncture socioéconomique qui caractérise l'ensemble de l'espace européen. En effet, comme le soulignent un nombre important d'études, une situation économique peu favorable représente en soi un terrain propice au développement de sentiments hostiles envers la présence des minorités dites immigrées, tantôt pour des raisons matérielles, tantôt pour des raisons culturelles ou identitaires (Bobo, 1988 ; Eckert & Primon, 2011). Bien que l'économie suisse soit dans une conjoncture plus favorable que celle d'autres pays européens – en particulier les pays du Sud de l'Europe –, des études menées récemment soulignent que l'opinion publique se démarque tout de même par des formes de xénophobie liées à la position sociale des individus, la situation professionnelle et le capital scolaire (Pecoraro & Ruedin, 2016). De même, la demande d'une politique migratoire plus restrictive, ainsi que l'hostilité envers le pluralisme religieux, notamment à l'encontre de l'islam, sont des attitudes qui ont gagné du terrain (Helbling, 2008). En Suisse, les discours haineux, et plus particulièrement la cyberhaine, contre les juifs, les Noirs, les Tziganes et les musulmans seraient en augmentation depuis une quinzaine d'années (Fondation contre le racisme et l'antisémitisme, 2017) tout comme dans la plupart des autres pays européens (Blaya, 2019), aussi en raison d'une « compétition socio-économique » (Park & Burgess, 1925 ; Blumer, 1958) renforcée par la perception d'une pénurie de ressources matérielles, telles que les offres d'emploi.

*Dans ce contexte, comme la Commission européenne le note (ENAR, 2016), la diffusion de l'intolérance auprès des jeunes générations est actuellement un des aspects les plus problématiques, car il s'agit de la catégorie sociale la plus concernée par le chômage (Eurostat, 2017) et leur adhésion aux discours intolérants et populistes s'avère de plus en plus massive (Battaglia, 2017).*

Dans une optique d'ouverture à la diversité culturelle, ce chapitre s'intéresse au rôle que l'éducation peut jouer afin de réduire les manifestations d'intolérance chez une population de collégiens et de lycéens en Suisse. Plus précisément, il étudie la relation entre l'engagement des enseignant·e·s

dans des questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle et les attitudes de ces derniers par rapport à ces questions. Plus précisément, les attitudes des élèves face aux questions posées par l'immigration internationale sont étudiées en tenant compte des métamorphoses du discours raciste. Ces questions se traduisent par des prises de position explicites dites « flagrantes » et des prises de position plus voilées dites « subtiles » (Pettigrew & Meertens, 1995, 1997). Alors que les premières sont faciles à saisir en raison de leur caractère clair, les secondes sont au contraire plus implicites et peuvent ainsi passer plus facilement inaperçues tout en alimentant ce que l'on nomme le racisme ordinaire (Sniderman & Tetlock, 1986). Ce choix est motivé par la volonté de saisir la complexité et la versatilité de ce discours raciste et, plus particulièrement, la manière dont les jeunes générations composent avec les questions suscitées par l'immigration internationale, compte tenu des effets potentiels de l'action éducative.

Des événements internationaux importants tels que les attentats terroristes, la question des réfugiés et la volonté de réduire les flux migratoires ont permis de mettre à jour les difficultés des acteurs de l'éducation pour aborder les problèmes liés à l'immigration et notamment à la diversité culturelle, par peur de ne pas être à la hauteur ou par crainte de créer du conflit. Dans d'autres cas, certains ont décidé de s'emparer du problème et s'investissent dans une éducation à la citoyenneté portant sur les questions relatives à l'immigration et à la gestion de la diversité. Au vu du climat social actuel dans la plupart des pays occidentaux, il nous semble propice de nous intéresser aux effets des interventions en classe des enseignant·e·s sur les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, afin de mieux comprendre leur impact sur les attitudes des jeunes. Cela représente une perspective de recherche peu explorée jusqu'à présent. Dans ce sens, l'objectif de cette étude peut être résumé par la question suivante : le fait d'aborder pendant les cours les questions liées à la diversité culturelle (telles que l'immigration internationale, le racisme et les discriminations) influence-t-il les attitudes des élèves envers ces phénomènes ?

### CADRE CONCEPTUEL : DIVERSITÉ, ÉDUCATION ET STÉRÉOTYPES

---

Dans le cadre de ce chapitre, notre posture de recherche se situe sous l'angle de la diversité culturelle, de l'action éducative et de la perception stéréotypée.

Par *diversité culturelle* nous entendons la pluralité des traditions et des appartenances identitaires qui caractérisent un contexte traversé par des flux migratoires internationaux (Kymlicka, 2001 ; Taylor, 1994). Dans une telle situation, le statut de l'hétérogénéité culturelle est variable selon le niveau d'ouverture des institutions et de la société civile. Les configurations qui peuvent en découler sont nombreuses. Nous pouvons assister à des formes de reconnaissance identitaire des groupes minoritaires y compris sur le plan du droit public et constitutionnel, c'est le cas du multiculturalisme. Une situation intermédiaire se vérifie dans le cas du pluralisme culturel, lorsque l'expression des identités culturelles est possible dans la sphère privée uniquement, car l'environnement public est réglementé par des normes universelles ; c'est le cas par exemple des Pays-Bas, où la demande d'adhérer à un noyau de valeurs communes représentatives d'une philosophie étatique s'accompagne de la possibilité de conserver ses traditions culturelles dans l'espace privé. Enfin, lorsque les institutions nient toute forme de reconnaissance identitaire, prescrivent l'abandon des racines culturelles particulières et demandent l'incorporation de l'identité de la société d'accueil, nous entrons dans le cas de l'assimilationnisme. Quelle que soit la configuration, les études sur les relations interethniques montrent l'existence de tensions plus ou moins fortes entre les groupes minoritaires et la société majoritaire, ou d'accueil (Kymlicka, 2001). Les processus d'ethnicisation sont une des caractéristiques de ces contextes, à savoir des dialectiques entre les différents groupes (majoritaires et minoritaires) qui peuvent aboutir à des manifestations identitaires particulières en fonction des enjeux et des intérêts spatialement et temporellement situés (Poutignat & Streiff-Fénart, 2008). La sociologie et la psychologie sociale sont les principales disciplines qui se sont intéressées aux réactions de la société dite d'accueil envers les groupes minoritaires. La mesure du niveau d'acceptation ou de refus de ces groupes, autrement dit l'intensité de l'intolérance xénophobe ou raciste, est l'un des domaines d'étude parmi les plus vifs des sciences sociales (Wieviorka, 1998).

En ce qui concerne *l'action éducative*, il s'agit d'étudier la perception des élèves quant à l'action des enseignant·e·s visant à aborder les questions du racisme, de la discrimination et du rapport à la diversité culturelle. Toutefois, il est tout à fait possible que les questions posées par l'immigration interpellent les enseignant·e·s de manière variable. Certain·e·s

l'abordent de façon précise dans leurs cours alors que d'autres beaucoup moins. Bien que les questions du racisme, des discriminations et de l'altérité soient mentionnées dans nombre de curricula, il s'agit toujours de thématiques à forte teneur idéologique pour lesquelles il est difficile de se distancier de sa propre vision du monde. Pour cette raison, la manière d'aborder ces questions en classe varie en fonction du système de valeurs et de l'orientation politique de chacun (voir par exemple Verkuyten & Thijs, 2002). Comme le soulignent Bekhuis, Ruiter and Coenders (2011), « *the extent to which these multicultural values are translated into daily practice is teacher dependent*<sup>13</sup> » (p. 231). Au vu de ces spécificités, nous avons choisi d'étudier les perceptions des élèves quant à la fréquence avec laquelle leurs enseignant·e·s abordent ces questions pendant leurs cours.

La notion de *perception stéréotypée* a été étudiée notamment par Tajfel et ses collaborateurs (Tajfel, Sheikh & Gardner, 1964 ; Tajfel & Wilkes, 1963). Ces travaux soulignent que la séparation d'individus en deux groupes induit une perception importante des différences entre eux, ainsi qu'une augmentation des ressemblances au sein d'un même groupe. De même, ces auteurs ont mis en évidence l'existence de discriminations (sur le plan comportemental, par exemple), avec une tendance à favoriser son groupe d'appartenance, au détriment de l'autre groupe (Tajfel *et al.*, 1971). D'autres études sur la cognition ont montré que la perception humaine n'est pas une simple opération de recueil d'informations par les organes sensoriels, mais qu'elle correspond à un processus dans lequel les informations recueillies sont structurées par les représentations stockées en mémoire (Bruner, 1957 ; Rock, 1983). Si les représentations influencent les perceptions, alors les stéréotypes – ces croyances sur les caractéristiques, attributs et comportements des membres d'un certain groupe (Arnold & Candea, 2015 ; Hilton & Von Hippel, 1996) – jouent un rôle capital dans la manière de percevoir le monde qui nous entoure (Von Hippel, Sekaquaptewa & Vargas, 1995). La littérature scientifique a largement montré que les attitudes et les comportements peuvent fortement influencer l'expérience scolaire d'enfants et de jeunes provenant de cultures différentes. La coexistence d'enfants issus de l'immigration et d'enfants autochtones, dans la même école et

<sup>13</sup> Traduction des auteurs : « la fréquence par laquelle les principes du multiculturalisme sont abordés en classe est variable selon l'enseignant ».

plus largement dans le même contexte de vie, contribue à créer des contacts interculturels et interethniques qui peuvent favoriser ou empêcher l'intégration sociale et les attitudes liées aux préjugés envers les cultures autres (Pirchio *et al.*, 2017).

### FOCUS SUR L'ÉDUCATION ET LA DIVERSITÉ CULTURELLE

---

Dans la littérature scientifique, il n'existe pas de consensus quant aux effets de l'éducation sur les attitudes racistes et les préjugés. D'une part, un courant de recherche basé sur l'idée des *liberalizing effects* de l'éducation argumente que l'accompagnement des jeunes vers un parcours de citoyenneté éclairée, réflexive et tolérante, capable d'aller au-delà des lieux communs, représente l'un des principaux objectifs des systèmes éducatifs contemporains (Vogt, 1997). Depuis, de nombreuses études se sont penchées sur la relation entre le niveau scolaire (exprimé par le dernier diplôme atteint par l'individu ou ses parents) et le niveau d'intolérance quant aux questions posées par la présence de groupes minoritaires, tels que les populations dites immigrées (voir notamment Hagendoorn & Nekuee, 1999). Le résultat principal montre que plus les individus sont dotés d'un niveau scolaire élevé, ou plus ils grandissent dans des contextes familiaux dans lesquels les ressources scolaires sont importantes, moins les préjugés sont importants (Pettigrew & Tropp, 2011).

D'autre part, un certain nombre de recherches aboutissent à des conclusions contraires qui soulignent qu'en fonction de la position sociale de l'individu et des philosophies de fond qui animent les systèmes éducatifs, l'action de ces derniers ne permet pas toujours de réduire de manière significative la formation d'inégalités (Brint, Contreras & Matthews, 2001; Dubet, Duru-Bellat & Vérétoit, 2010; Janmaat *et al.*, 2013). Cela représente alors un contexte de prédilection pour la désignation de boucs émissaires, les discriminations et les manifestations d'intolérance.

Nonobstant ces contributions plus critiques, le niveau d'études s'est rapidement imposé comme l'un des prédicteurs les plus explicatifs de la tolérance envers les groupes minoritaires (Coenders & Scheepers, 1998; Scheepers, Gijssberts & Hello, 2002). Les recherches menées dans ce domaine évoquent la théorie de la socialisation (Coenders & Sheepers,

2003), à savoir l'existence d'une corrélation positive entre la durée des études fréquentées et la quantité et la qualité des valeurs et des principes qui prônent la tolérance envers la diversité et que l'on a potentiellement intériorisés tout au long du parcours scolaire. Selon cette théorie, les institutions éducatives des sociétés démocratiques sont censées transmettre des normes et des valeurs orientées vers la tolérance, le respect de l'autre et le sens civique dans une optique universaliste. La relation inverse entre attitudes racistes et éducation est, selon ces études, liée à la diffusion des valeurs démocratiques par les systèmes éducatifs (Selznick & Steinberg, 1969). La solidité de cette thèse a été éprouvée à l'échelle européenne par des études qui soulignent qu'alors que la force explicative de l'orientation politique sur l'intolérance se serait intensifiée de la fin des années 1980 aux années 2000, la capacité du niveau d'éducation à atténuer les préjugés serait stable (voir Semyonov, Raijman & Gorodzeisky, 2006).

De plus, certaines études soulignent que l'instruction permet de se forger un esprit plus autonome et une pensée moins influençable par les conditionnements extérieurs. Ainsi, l'assimilation de principes et de valeurs qui encouragent la tolérance serait facilitée. Par exemple, la disponibilité cognitive à se constituer un bagage de connaissances au regard des groupes minoritaires, comme se renseigner sur leurs traditions et coutumes, est une caractéristique des individus ayant effectué des études longues (voir Miller, Kohn & Schooler, 1985). Dans ce sillage, il est également légitime de penser que les jeunes qui ont eu des parcours scolaires chaotiques (redoublements, exclusions) et qui ont interrompu leurs études rapidement ou de façon précoce risquent de manifester des niveaux d'intolérance plus marqués.

Une étude menée chez une population de collégiens aux Pays-Bas montre que lorsque les enseignant·e·s affirment s'être engagé·e·s dans des actions de pédagogie interculturelle, le sentiment de victimisation chez les élèves minoritaires diminue (Verkuyten & Brug, 2003). De la même manière, les expériences de victimisation d'ordre raciste sont moindres lorsque les élèves sont persuadés de pouvoir compter sur le personnel de leurs écoles si de telles situations émergent. Selon cette dernière étude, il semblerait que la dimension de la confiance envers les enseignant·e·s et l'école au sens large soit importante pour expliquer les manifestations d'intolérance au sein de l'espace scolaire ou, au contraire, un climat scolaire apaisé.

D'autres d'études adoptent une approche plus organisationnelle de la relation entre éducation et attitudes racistes, à partir des caractéristiques des établissements scolaires. Celles-ci montrent les effets propres à la proportion d'élèves dits minoritaires au sein des établissements : voir Debarbieux (2005) pour la réalité française ; Driessen, Agirdag & Merry (2016) pour la situation belge. Contrairement aux attentes liées au déterminisme social, des écoles avec des pourcentages élevés d'élèves minoritaires se caractérisent 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 d'attitudes intolérantes. Cela suggère l'importance de ne pas s'arrêter aux caractéristiques de contexte brutes, comme par exemple le pourcentage de minoritaires. En effet, l'appréhension de la diversité culturelle par les systèmes éducatifs, 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'elle pose au niveau sociétal par les enseignant·e·s, peut influencer la perception de l'autre chez les élèves.

### **Une étude sur le rapport à la diversité et l'action des enseignant·e·s : quelques hypothèses**

Les études présentées ci-dessus nous apportent leur part de connaissance, mais la question du « comment éduquer au respect et à la tolérance » demeure encore sans réponse. Ainsi, conformément aux spécificités des thématiques abordées par notre étude, l'hypothèse principale de ce travail se situe comme suit :

**Hypothèse 1 :** quand les élèves estiment que les enseignant·e·s abordent les questions liées au racisme, aux discriminations et aux habitudes et coutumes des populations dites minoritaires, leurs attitudes d'intolérance flagrante et voilée sont moins fortes.

Ensuite, comme nous l'avons vu plus haut, le racisme et les discriminations à l'école sont liés à la question de la confiance que les élèves, notamment minoritaires d'origine, expriment envers les acteurs du système éducatif. Nous nous appuyons sur cette prémisse pour formuler notre deuxième hypothèse.



**Hypothèse 2:** la réduction des attitudes de racisme flagrant et voilé via les actions des enseignant·e·s est renforcée par le niveau de confiance que les jeunes expriment envers l'école.

## MÉTHODE

---

### Présentation de la recherche

La recherche présentée dans ce chapitre fait partie du projet «*Interactions entre jeunes : lien social, relations amicales et confiance dans les institutions*» (URMIS, Université Côte d'Azur – Nice, France). Ce dernier a ensuite été développé à une échelle internationale grâce aux partenariats avec le Département de la recherche de la Haute École Pédagogique BEJUNE (Suisse) et le Département de Sociologie de l'Université Catholique de Milan (Italie). Le projet étudie les facteurs de construction et de déconstruction du lien social chez les adolescent·e·s. La base de données qui a été constituée provient de l'administration d'un questionnaire en ligne à 4540 élèves du secondaire en Suisse, en France et en Italie. L'objectif des équipes de recherche impliquées dans le projet est d'impulser une étude comparative sur la condition de la jeunesse actuelle dans une perspective socioéducative.

### Échantillon

Nous avons travaillé à partir du corpus de données suisses, recueillies entre janvier et février 2018 auprès de 490 élèves du degré secondaire I (55,0%) et II (45,0%) dans les cantons du Jura, de Neuchâtel et de la partie francophone du canton de Berne. Une fois les autorisations des services éducatifs cantonaux obtenues, l'équipe de recherche a procédé à un échantillonnage par grappes : dans chaque canton, un nombre variable d'écoles ont été sélectionnées dans le secondaire I et II proportionnellement au bassin de leur population. La direction de chaque établissement a été informée des objectifs et des modalités de l'étude et a ensuite transféré les informations nécessaires aux participant·e·s. Dans chaque école, tous les élèves de trois classes ont été invité·e·s à participer à la récolte des données.

La répartition selon le sexe des participant·e·s. est la suivante : 41,2% de garçons et 58,8% de filles, alors que l'âge moyen est de 15,4 ans. Du

point de vue de la stratification sociale, les jeunes issus de milieux socioéconomiques faibles représentent 16,9% du total, ceux issus des classes moyennes sont 68,4%, alors que les jeunes dont les parents appartiennent aux classes sociales aisées sont 14,7% du total des participant·e·s<sup>14</sup>.

### **Mesure des attitudes d'intolérance**

Notre variable dépendante est la mesure de l'intolérance envers les groupes minoritaires qui a été étudiée à partir des échelles de racisme flagrant et de racisme subtil telles que définies par Pettigrew et Meertens (1995, 1997).

Les échelles de racisme flagrant et voilé sont constituées de dix items chacune, distribués en deux sous-échelles pour les attitudes flagrantes et trois sous-échelles pour les attitudes subtiles (exemple d'items pour le racisme flagrant : « *La plupart des immigrants sont moins compétents que les Suisses* » ; pour le racisme voilé : « *Les immigrants sont différents des Suisses par les valeurs qu'ils 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 est bonne, avec un alpha de Cronbach de 0,84 pour l'intolérance flagrante et de 0,76 pour l'intolérance voilée.

### **Interventions des enseignant·e·s**

Notre variable explicative principale (*hypothèse 1*) est représentée par les interventions des enseignant·e·s par rapport aux questions posées par la présence de groupes minoritaires. Plus précisément, nous avons demandé si les enseignant·e·s abordaient le thème du racisme et des discriminations pendant leurs cours. Nous avons aussi demandé aux participant·e·s si 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, Ruiter et Coenders (2011) : « *Tes enseignants,*

<sup>14</sup> Le milieu social a été calculé à partir du niveau d'études des parents. Le milieu social « faible » correspond à des parents dont le parcours scolaire s'est arrêté à l'école secondaire I, le milieu intermédiaire correspond à des diplômés non supérieurs à l'école secondaire II, alors que le milieu élevé est constitué par des parents ayant effectué des études universitaires.

*pendant leurs cours... a) abordent-ils le thème du racisme et de la discrimination ? b) discutent-ils des coutumes et des habitudes des personnes issues de pays étrangers ?*». Les items se déclinent en échelles de Likert en quatre points allant de 1 (jamais) à 4 (souvent). L'alpha de Cronbach pour ces items est acceptable, avec un score de 0,69.

En ce qui concerne l'opérationnalisation de *l'hypothèse 2* – qui prévoit que l'efficacité des interventions des enseignant·e·s soit influencée par le niveau de confiance envers les enseignant·e·s et l'école – nous avons utilisé deux items issus du questionnaire élaboré en 2008 par l'European Values Study<sup>15</sup> qui, à notre sens, résumant le niveau de confiance envers l'école au sens large du terme : « *Pourrais-tu me dire dans quelle mesure tu as une grande confiance, une certaine confiance, peu de confiance ou pas confiance du tout dans... : a) les enseignants, b) l'école* ». Il s'agit d'une échelle de Likert de quatre points allant de 1 (confiance forte) à 4 (pas de confiance du tout), et pour l'analyse des données, les scores ont été inversés. L'alpha de Cronbach est robuste (0,82).

### **Variables de contrôle**

Les variables de contrôle mobilisées dans nos modèles incluent le sexe (garçon/fille) et le niveau de l'école (secondaire I, secondaire II). Nous avons également considéré les effets de certains facteurs visant à contextualiser la qualité de l'expérience scolaire, tels que la filière fréquentée dans le niveau secondaire II codée en deux catégories : professionnelle et technologique=0 ; littéraire/scientifique=1. Le niveau scolaire des deux parents a été codé de 1 à 3 en trois classes : bas (diplôme de degré secondaire I) ; intermédiaire (diplôme de degré secondaire II) ; élevé (diplôme d'études supérieures). Le rendement scolaire a été mesuré par la notation de l'élève recodée en quatre catégories codées de 0 à 3 : insuffisant ; moyen ; assez bien ; très bien. La qualité du comportement a été opérationnalisée de la manière suivante : « *Combien de fois pendant ta scolarité tu as été... a) convoqué(e) devant un conseil de discipline, b) exclu(e) de manière temporaire, c) exclu(e) de manière définitive* » avec une

<sup>15</sup> Consultable en ligne : <https://europeanvaluesstudy.eu/methodology-data-documentation/previous-surveys-1981-2008/survey-2008/>

échelle en quatre points de 1 (=jamais) à 4 (= trois fois et plus) et un alpha de Cronbach : 0,78. L'origine « majoritaire » et « minoritaire » ont été construites à partir du lieu de naissance du jeune et de ses parents : selon un certain nombre d'études sur les attitudes interethniques chez les adolescent·e·s, tous les individus nés à l'étranger ou avec au moins un des deux parents nés à l'étranger sont codés comme appartenant au groupe minoritaire (Baerveld *et al.*, 2004 ; Vermeij *et al.*, 2009). Ainsi, l'origine des élèves a été dichotomisée : 0 = minoritaire et 1 = majoritaire.

### **Procédure**

Le questionnaire a été administré en format électronique pendant les heures de cours. Les élèves y ont répondu en groupes dans les salles informatiques de leur établissement sous la supervision d'un assistant de recherche. Ce dernier s'est limité à présenter aux élèves l'objectif du projet, son caractère anonyme et a insisté sur le fait qu'ils avaient la chance de participer à une étude scientifique, ce qui a eu l'effet de les responsabiliser et les concentrer davantage. Il a également souligné que les élèves avaient le droit de ne pas répondre s'ils le souhaitaient. Il a de plus expliqué quel serait l'usage des données recueillies. Une fois la passation commencée, l'assistant de recherche s'est limité à répondre individuellement à des questions éventuelles. La passation a demandé entre 25 et 40 minutes en fonction de la réactivité de l'élève. Tous les élèves ont répondu au questionnaire.

### **Analyse des données**

En ce qui concerne le traitement des données, nous avons procédé en plusieurs étapes. Dans un premier temps, nous avons mené une analyse descriptive des variables mobilisées, principalement des tests de comparaison de moyennes et des corrélations, afin de tracer leur profil sociologique. Ensuite, conformément aux hypothèses présentées, nous nous sommes attachés à l'étude des mécanismes qui étayent les interventions des enseignant·e·s au moyen d'analyses de médiation (Baron & Kenny, 1986 ; Darlington & Hayes, 2016), car il s'agissait de repérer une variable qui opère potentiellement une relation directe de la variable indépendante (X) sur la variable dépendante (Y).

Comme les variables indépendantes étaient dichotomiques, catégorielles ou continues, nous avons suivi les recommandations de Cohen (1968) en termes de codage en ayant recours à une analyse de centrage de la moyenne (Tabachnick & Fidell, 2012). L'analyse des données a été menée par le logiciel SPSS 24 intégré par la version 3.0 de Process (© A. E. Hayes 2018) pour les analyses de médiation et de modération.

## RÉSULTATS

---

D'un point de vue des analyses statistiques, il se dégage les résultats suivants (voir les Tableaux 1 et 2) : les effets du sexe ressortent sur l'indice de racisme flagrant uniquement et ce sont les garçons qui manifestent une intolérance plus marquée comparativement aux filles ( $p < 0,05$ ;  $t = 1,99$ ) ; le capital scolaire des parents et l'origine (majoritaire vs minoritaire) ne dégagent aucun effet significatif.

En ce qui concerne les variables reliées à l'expérience scolaire, les résultats montrent que le niveau scolaire – qui représente également une variable proximale de l'âge – a des effets significatifs à la fois sur les attitudes flagrantes ( $p < 0,001$ ,  $r = -0,276$ ) et voilées ( $p < 0,01$ ,  $r = -0,151$ ). Dans les deux cas, ce sont les jeunes fréquentant le niveau secondaire I qui expriment des attitudes plus intolérantes par rapport aux jeunes du niveau secondaire II. Ensuite, l'intensité des attitudes de racisme flagrant et voilé s'atténue en fonction du niveau de confiance que les jeunes accordent à l'école (flagrant :  $p < 0,001$ ,  $r = -0,173$  ; voilé :  $p < 0,001$ ,  $r = -0,176$ ). Enfin, les jeunes qui ont fait l'objet de convocations et/ou d'exclusions pour des questions de discipline se démarquent par des niveaux d'hostilité plus importants du type flagrant ( $p < 0,05$ ,  $t = 2,54$ ), mais l'effet n'est pas significatif sur les attitudes de type voilé. Le rendement scolaire et le type de filière pour l'enseignement secondaire II ne sont pas significatifs ni sur les attitudes flagrantes ni sur les attitudes voilées.

**Tab. 1.** Corrélations entre, d'un côté, niveau scolaire, niveau de confiance envers l'école et rendement scolaire et, d'un autre côté, les indices mesurant l'intolérance flagrante, l'intolérance voilée et le degré d'intervention des enseignant·e·s dans le traitement de problèmes de racisme en classe (\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ ).

	Intolérance flagrante	Intolérance voilée	Intervention enseignant·e·s
Niveau scolaire	-0,276***	-0,151**	0,255**
Niveau confiance	-0,173**	-0,176**	0,142**
Rendement scolaire	-0,037	-0,055	-0,133**
Intervention enseignant·e·s	-0,158**	-0,114*	1

*Note* : nous pouvons identifier une corrélation négative significative entre l'intervention en classe des enseignant·e·s et les attitudes d'intolérance flagrante et voilée des élèves.

**Tab. 2.** Comparaison de moyennes des indices d'intolérance flagrante et voilée ainsi que le degré perçu d'intervention des enseignant·e·s (\* $p < 0.05$ ; \*\* $p < 0.01$ ; \*\*\* $p < 0.001$ ).

	Intolérance flagrante	Intolérance voilée	Intervention enseignant·e·s
Filles	16,33	23,67	2,43
Garçons	17,23	24,44	2,24
$\Delta$	-0,90*	-0,77	0,19*
p	0,047	0,142	0,030
Secondaire I	17,91	24,71	2,18
Secondaire II	15,44	23,23	2,57
$\Delta$	-2,46***	-1,48**	-0,39***
p	<0,001	0,004	<0,001
Convoqué·e	17,77	23,85	2,42
Jamais Convoqué·e	16,44	24,71	2,34
$\Delta$	1,33*	0,86	0,080
p	0,012	0,164	0,451

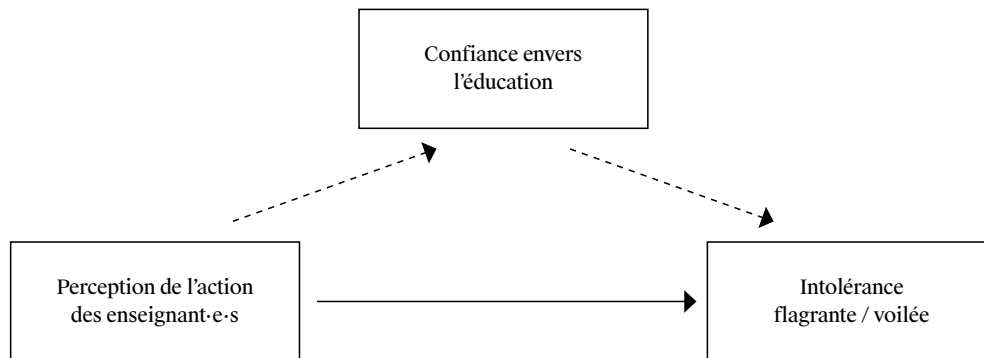
Concernant les interventions des enseignant·e·s sur les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, il ressort

que les filles ont davantage l'impression que les enseignant·e·s s'engagent dans la discussion de ces thématiques par rapport aux garçons ( $p < 0,05$ ,  $t = 2,18$ ), ainsi que les élèves du niveau secondaire II par rapport aux élèves du niveau secondaire I ( $p < 0,001$ ;  $t = 4,60$ ). Ensuite, plus les élèves accordent de confiance à l'école et aux enseignant·e·s, plus ils considèrent que leurs enseignant·e·s abordent ces questions ( $p < 0,01$ ;  $r = 0,142$ ). L'origine majoritaire vs minoritaire de l'élève, le capital scolaire des parents et la fréquence des convocations et/ou des exclusions n'interviennent pas de manière significative sur la perception des interventions des enseignant·e·s.

Une fois cette première analyse descriptive menée, nous avons étudié les effets des interventions des enseignant·e·s sur les deux indices de racisme. Les deux modèles de régression montrent que plus les élèves ont l'impression que les enseignant·e·s abordent les questions liées au racisme, aux discriminations et à la diversité culturelle, moins ils affichent des attitudes relevant d'une hostilité de type flagrant ( $p < 0,01$ ,  $r = -0,158$ ) et voilé ( $p < 0,05$ ,  $r = -0,114$ ). La première hypothèse est donc confirmée pour les deux types de racisme.

Notre deuxième hypothèse postule que l'effet direct entre les interventions des enseignant·e·s et l'intolérance est médié par le niveau de confiance que les élèves accordent à leurs enseignant·e·s et à l'école en général, ce que nous avons nommé « confiance éducation ». Puisque la variable médiatrice est corrélée significativement à la fois à X et à Y, nous avons mené une analyse de médiation. Le modèle de médiation est significatif ( $p < 0,001$ ). Les effets totaux du modèle avec le médiateur (M) sont plus importants ( $-0,44$ ) que les effets directs simples ( $X \rightarrow Y$ ) ( $-0,36$ ). Cela signifie que plus les élèves accordent de confiance à l'école, plus les interventions des enseignant·e·s sont efficaces dans la réduction des attitudes de racisme flagrant. En ce qui concerne les attitudes de racisme voilé, nous retrouvons le même résultat. Le modèle est significatif ( $p < 0,001$ ) et les effets totaux avec le médiateur (M) sont statistiquement plus importants ( $-0,30$ ) par rapport aux effets directs ( $X \rightarrow Y$ ) ( $-0,22$ ). La deuxième hypothèse de notre étude est donc confirmée : que ce soit pour les attitudes de racisme flagrant ou celles de racisme voilé, les actions des enseignant·e·s sont renforcées par la confiance que les élèves accordent à l'école, comme représenté en Fig. 1.

**Figure 1.** Relation de médiation entre les interventions des enseignant·e·s, les attitudes d'intolérance et la confiance envers l'école selon les perceptions des élèves.



Le modèle représenté dans la Figure 1 décrit la logique des interactions entre les variables considérées : une relation directe (flèche continue) associe les interventions des enseignant·e·s perçues par les élèves à la baisse de leurs préjugés et, en même temps, une relation indirecte (flèche pointillée) montre que plus les élèves accordent de la confiance à l'école, plus les effets des interventions perçues sur leurs préjugés sont renforcés.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Il ressort de cette étude que les manifestations d'intolérance flagrante et voilée des jeunes ne sont guère sensibles aux effets de la stratification sociale. La seule variable significative est le sexe : pour ce qui a trait au rapport à la diversité, les garçons expriment plus d'hostilité, ce qui pourrait être rapproché à des effets de socialisation au rôle de gardiens et défenseurs des frontières, en l'occurrence dans la société suisse. Il serait par conséquent logique qu'ils expriment plus d'hostilité sur un registre flagrant, qui montre du doigt de manière explicite le phénomène migratoire en tant que menace sur un plan économique et social. Ces manifestations sont aussi interprétables comme des formes de xénophobie. Les filles sont davantage socialisées à des attitudes de docilité,



de capacité d'écoute, de maîtrise des sentiments et des émotions et cela contribue à des niveaux d'hostilité plus faibles, notamment sur un plan flagrant où l'immigration est décrite par des mots conflictuels (Fassa Recrosio *et al.*, 2016). En ce qui concerne le registre voilé, lorsqu'on accuse l'immigration de nuire à la culture et aux traditions de la société d'accueil, les différences selon le sexe s'estompent. De la même manière, il n'est pas surprenant que les filles soient plus attentives à la fréquence des interventions des enseignant·e·s sur les questions du racisme, des discriminations et de la diversité culturelle. Il est possible de relier ce résultat aux effets de la socialisation de genre sur la scolarité, les filles ayant davantage intériorisé des attitudes d'écoute et d'exécution. Ces effets de la variable sexe sont conformes aux grandes tendances de la littérature internationale sur les relations intergroupes. À la fois sur le registre cognitif et conatif, les individus de sexe masculin sont plus conflictuels et hostiles par rapport aux individus de sexe féminin. Si l'on considère par exemple la disponibilité à entretenir une relation sentimentale avec une personne issue d'une minorité immigrée, ou bien le fait d'avoir déjà vécu une telle expérience, c'est la population de sexe féminin qui répond le plus positivement par rapport à la population de sexe masculin (Furman, Brown & Feiring, 1999).

D'après la littérature scientifique, nous nous attendions à des effets propres à la position sociale des élèves, mesurée par le niveau d'études des parents et l'origine majoritaire ou minoritaire. Nos résultats démontrent le contraire : la relation de cause à effet entre la position sociale et le racisme et l'intolérance est certainement plus complexe et ne peut-être être envisagée de façon linéaire. Les effets de contexte et de conjoncture sociale jouent un rôle dans le phénomène d'hostilité intergroupes, comme le montrent les travaux de Oksanen *et al.* (2018) sur les effets des attentats terroristes sur la haine à caractère raciste et xénophobe sur internet.

En ce qui concerne les variables scolaires, les effets du niveau scolaire sont en adéquation avec les attentes. Pour les élèves de l'école secondaire I, l'intolérance est plus accentuée à la fois sur un plan flagrant et sur un plan voilé que pour les élèves de l'école secondaire II. Ce résultat, qui évoque en même temps un effet d'âge et un effet propre à la culture scolaire, relie certains propos de notre population aux travaux sur les

préjugés flagrants et voilés appliqués aux études sur la jeunesse (Pettigrew & Meertens, 1995, 1997 ; de Rudder, Vourc'h & Poiret, 2000). Selon ces études, les préjugés et les manifestations d'intolérance sont plus facilement maîtrisés par les adultes de sorte à répondre aux exigences de désidérabilité sociale (Aboud, Mendelson & Purdy, 2003 ; Mrug & Windle, 2009). Ce sont les jeunes fréquentant les établissements secondaires du niveau II qui ont l'impression que les enseignant·e·s s'investissent davantage dans la prévention du racisme et des discriminations. Leur maturation intellectuelle et citoyenne étant *à priori* plus importante (Krosnick & Alwin, 1989), il est vraisemblable que les enseignant·e·s soient plus à l'aise pour aborder ces questions. Enfin, les effets de la confiance comme variable médiatrice soulignent l'importance du rapport que les jeunes entretiennent avec les acteurs du système éducatif. Si ce rapport est caractérisé par une relation de confiance, cela peut influencer de manière positive la perception de l'autre. Il ressort de nos résultats que le niveau de confiance que les jeunes expriment envers l'éducation (école et enseignant·e·s) est affecté de manière négative par la fréquence des sanctions. Autrement dit, plus les élèves ont fait l'objet de convocations pour des raisons de discipline, de communications adressées à leurs parents, de redoublements et d'expulsions temporaires, plus le niveau de confiance qu'ils expriment envers l'école et les enseignant·e·s est faible.

Dans un second temps, nous avons montré que les interventions des enseignant·e·s contribuent à une réduction de l'intolérance. Plus les élèves ont l'impression que les questions d'immigration sont abordées (racisme, discriminations, diversité culturelle), plus les attitudes de racisme flagrant et voilé diminuent. Comme le suggèrent les travaux de Bekhuis, Ruiters et Coenders (2011), si l'éducation et les systèmes éducatifs se font porte-parole de valeurs de tolérance et de respect, le rôle joué par le corps enseignant est alors important. Il est à souligner que nos résultats ne nous renseignent ni sur les modalités concrètes de transmission des connaissances ni sur les contenus des interventions en classe. De la même manière, nos données ne nous permettent pas de vérifier si les caractéristiques des établissements, par exemple leur niveau d'hétérogénéité ethnique, exerce un effet sur les manifestations de préjugés des élèves ou leurs perceptions quant aux interventions des enseignant·e·s. Celles-ci représentent certainement une des limites de notre étude et proposent des pistes de recherche qui méritent d'être explorées.

Par contre, il ressort de manière nette de notre étude que lorsque les élèves identifient de manière tangible l'engagement des enseignant·e·s quant à l'éducation à la tolérance et aux questions relatives à l'immigration, cela a des effets positifs sur leurs manifestations d'intolérance flagrante et voilée. D'après la littérature, les effets positifs ne se limitent pas à la baisse des formes d'intolérance. En effet, le fait de parler d'immigration 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 (Verkuyten & Thijs, 2004, Verkuyten & Kinket, 2000). De plus, il est possible que l'abord de ces questions pendant les cours aide les élèves à nouer des interactions positives qui dépassent les frontières de leurs groupes d'appartenance (voir Bekhuis, Ruiters & Coenders, 2011).

L'actualité des résultats de notre enquête ressort du fait que l'intolérance et la xénophobie sont des phénomènes qui affaiblissent les sentiments de confiance et les attitudes coopératives, à savoir des ingrédients essentiels pour la cohésion sociale (Schnapper, 2007). L'éducation au respect et à la tolérance figurait déjà parmi les missions actuelles de l'école établies lors de la Conférence intercantonale de l'instruction publique en 2010 (CIIP, 2010). Plus récemment, dans le cadre de la stratégie « Éducation et formation 2020 », l'Union européenne et les États partenaires dont la Suisse mettent l'accent sur l'éducation inclusive, l'égalité, l'équité, la non-discrimination et la promotion des compétences civiques en tant que domaine prioritaire pour la coopération européenne (Union européenne, 2015). Malgré l'importance de ces préconisations, qui ont l'avantage de poser des repères clairs pour l'action éducative, la question du « comment » reste sans réponse.

Si les systèmes éducatifs peinent à se doter d'outils leur permettant d'affronter les enjeux que la société multiculturelle et multiethnique pose, leur modèle reste ancré sur le principe de l'égalité des chances. Or, malgré le bien-fondé des principes universalistes et égalitaristes, les manifestations de crainte et de peur par rapport à la présence de l'autre demeurent une réalité. La question que nous posons est de savoir si les principes de l'éducation interculturelle interviennent en soutien de l'action des enseignant·e·s, afin de déconstruire les visions stéréotypées relatives à la multiethnicité. Il est à cet effet intéressant de noter que,

depuis quelques années, la gouvernance de l'Union européenne mise de plus en plus sur l'interculturel. Dans le *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008, p. 5), l'accent est mis sur deux objectifs majeurs : 1) soutenir l'échange entre individus et groupes porteurs de différences culturelles sur la base de la compréhension et du respect réciproques et 2) œuvrer pour assurer la cohésion sociale et prévenir les conflits. Pour ce faire, il est nécessaire de construire une représentation de la diversité capable de fédérer les différents groupes. À ce niveau, l'école est appelée à jouer son rôle et, dans ce sens, il ne s'agit pas de réifier les différences culturelles ni de les appréhender comme un facteur explicatif des phénomènes sociaux. Il est plutôt question d'aider les élèves à développer un regard critique sur l'environnement et un goût pour la connaissance de l'Autre qui permette d'aller au-delà des discours dominants et de développer des attitudes empathiques pour se mettre à la place d'autrui. Dans cette idée d'accompagnement des jeunes dans leurs parcours de développement individuel et social, les résultats de la présente étude pourraient constituer des éléments intéressants à partager avec ce public cible. Parmi les pistes et les recommandations possibles, notre équipe souhaite organiser une restitution générale des résultats auprès des participant·e·s et, de manière plus globale, au niveau des contextes suisse, français et italien au sein desquels le projet a été développé. Il s'agira aussi de prévoir et de proposer des interventions qui reprennent les différents volets de l'étude à destination des enseignant·e·s et des services éducatifs intéressés par la mise en place de dispositifs autour de la diversité culturelle.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

---

- About, F. E., Mendelson, M. J., & Purdy, K. T. (2003). Cross-race peer relations and friendship quality. *International Journal of Behavioral Development, 27*, 165-173.
- Arnold, A., & Candea, M. (2015). Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole? *Langage et société, 152*(2), 75-96.
- Baerveldt, C., Van Duijn, M., Vermeij, L., & Van Hemert, D. (2004). Ethnic boundaries and personal choice. Assessing the influence of individual inclinations to choose intra-ethnic relationships on pupils' networks. *Social Networks, 26*(1), 55-74.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173-1182.
- Battaglia, F. (2017). Ethics for an uncertain future. *Metascience, 26*(2), 319-322.
- Bekhuis, H., Ruiter, S., & Coenders, M. (2011). Xenophobia among youngsters: The effect of inter-ethnic contact. *European Sociological Review, 29*, 229-242.
- Blaya, C. (2019). *Cyberhaine, les jeunes et la violence sur Internet*. Paris: Éditions Nouveaux Mondes.
- Blumer, H. (1958). Race prejudice as a sense of group position. *Pacific Sociological Review, 1*(1), 3-9.
- Bobo, L. (1988). Group conflict, prejudice, and the paradox of contemporary racial attitudes. In P. A. Katz & D. A. Taylor (Eds.), *Eliminating racism. Profiles in controversy* (pp. 85-114). New York: Plenum.
- Brint, S., Contreras, M. F., & Matthews, M. T. (2001). Socializing messages in primary schools: An organizational analysis. *Sociology of Education, 74*(3), 157-180.
- Bruner, J. S. (1957). On perceptual readiness. *Psychological Review, 64* (2), 123-152.

- CIIP. (2010). *PER (Plan d'Études Romand)*. Retrieved from <https://www.plandetudes.ch/>
- Coenders, M., & Scheepers, P. (1998). Support for ethnic discrimination in the Netherlands 1979-1993: Effects of period, cohort, and individual characteristics. *European Sociological Review*, 14(4), 405-422.
- Coenders, M., & Scheepers, P. (2003). The effect of education on nationalism and ethnic exclusionism: An international comparison. *Political Psychology*, 24, 313-343.
- Cohen, (1968). Multiple regression as a general data-analytic system. *Psychological Bulletin*, 70(6), 426-443.
- Council of Europe. (2008). Joint Report 2008 of the Council and the Commission, *Delivering lifelong learning for knowledge, creativity and innovation*. Retrieved April 9, 2015, from <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/IT/TXT/?uri=URISERV%3Aef0005>
- Darlington, R. B., & Hayes, A. F. (2016). *Regression Analysis and Linear Models. Concepts, Applications, and Implementation*. New York: Guilford.
- Debarbieux, E. (2005). *Les dix commandements contre la violence à l'école*. Paris: Jacob.
- Driessen, G., & Agirdag, O., & Merry, S. M. (2016). The gross and net effects of primary school denomination on pupil performances. *Educational Review*, 68(4), 466-480.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., & Vérétoit, A. (2010). *Les sociétés et leur école. Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris: Seuil.
- Eckert, H., & Primon, J.-L. (2011). Introduction: enquêter sur le vécu de la discrimination. *Agora-Débats jeunesse*, 57(1). 53-61.
- ENAR. (2016). *Racism and discrimination in the context of migration in Europe: ENAR Shadow Report 2015-16*. Bruxelles: ENARD.
- Eurostat. (2017). *Statistiques sur le chômage et au delà*. Eurostat - Statistics Explained. Retrieved December 18, 2019, from [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment\\_statistics\\_and\\_beyond/fr#undefined](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Unemployment_statistics_and_beyond/fr#undefined)
- Fassa Recrosio, F., Carral del Rio, M., & Bataille, P. (2016). Organisational culture and everyday working life. In S. Cukut Krilić, T. Petrović,

D. Knežević Hočevar & M. Istenič (Eds.), *Organisational culture and everyday working life: Quantitative and qualitative analysis in six European Countries* (pp. 145-192). Trento : Garcia.

Fondation contre le racisme et l'antisémitisme. *Rapport sur le racisme 2017*. Retrieved December 18, 2019, from <https://www.gra.ch/fr/rassismus/chronologie/rapport-sur-le-racisme-2017>

Furman, W., Brown, B. B., & Feiring, C. (1999). *The Development of Romantic Relationship in Adolescence*. Cambridge : Cambridge University Press.

Hagendoorn, L., & Nekuee, S. (1999). *Education and racism. A cross national inventory of positive effects of education on ethnic tolerance*. New York : Palgrave.

Helbling, M. (2008). Islamophobia in Switzerland: A new phenomenon or a new name for xenophobia? Paper presented at the *Annual Conference of the Midwest Political Science Association*. Chicago, 3-6 April 2008.

Hilton, J. L., & Von Hippel, W. (1996). Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 47(1), 237-271.

Janmaat, J. G., Duru-Bellat, M., Green, A., & Méhaut, P. (Eds.) (2013). *The Dynamics and Social Outcomes of Education Systems*. Basingstoke : Palgrave Macmillan.

Krosnick, J. A., & Alwin, D. F. (1989). Aging and susceptibility to attitude change. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 416-423.

Kymlycka, W. (2001). *La citoyenneté multiculturelle : une théorie libérale du droit des minorités*. Paris : La Découverte.

Martiniello, M., & Simon, P. (2005). Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les sociétés post-migratoires. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 21(2), 7-18.

Miller, K. A., Kohn, M. L., & Schooler, C. (1985). Educational self-direction and cognitive functioning of students. *Social Forces*, 63, 923-944.

Mrug, S., & Windle, M. (2009). Moderators of negative peer influence on early adolescent externalizing behaviors : Individual behavior, parenting, and school connectedness. *Journal of Early Adolescence*, 29, 518-540.

- Office fédéral de la statistique. (2019). *Population résidante permanente de 15 ans et plus, selon le statut migratoire et le canton*. Retrieved January 29, 2019, from <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population.assetdetail.7226495.html>
- Oksanen, A., Kaakinen, M., Minkkinen, J., Räsänen, P., Enjolras, B., & Steen-Johnsen, K. (2018). Perceived societal fear and cyberhate after the November 2015 Paris terrorist attacks. *Terrorism and Political Violence*. DOI: <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/09546553.2018.1442329>
- Park, R. E., & Burgess, E. W. (1925). *The city. Suggestions for investigation of human behavior in the urban environment*. Chicago: University of Chicago Press
- Pecoraro, M., & Ruedin, D. (2016). A foreigner who doesn't steal my job: The role of unemployment risk and values in attitudes towards equal opportunities. *International Migration Review*, 50(3), 628-666.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25 (1), 57-75.
- Pettigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1997). Is subtle prejudice really prejudice? *The Public Opinion Quarterly*, 61(1), 54-71.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2011). *Essays in social psychology. When groups meet: The dynamics of intergroup contact*. New York: Psychology Press.
- Piguet, E. (2017). *L'immigration en Suisse - soixante ans d'entrouverture*. Lausanne: Presses polytechniques romandes.
- Pirchio, S., Passiatore, Y., Carrus, G., Maricchiolo, F., Taeschner, T., & Arcidiacono, F. (2017). Teachers' and parents' involvement for a good school experience of native and immigrant children. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 15, 73-94.
- Poutignat, P., & Streiff-Fénart, J. (2008). Nouadhibou « ville de transit »? Le rapport d'une ville à ses étrangers dans le contexte des politiques de contrôle des frontières de l'Europe. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 24(2), 193-217.
- Rock, I. (1983). *The Logic of Perception*. Boston: The MIT Press.



- Rudder de, V., Vourc'h, F., & Poiret, C. (2000). *L'inégalité raciste. L'universalité républicaine à l'épreuve*. Paris : Presses Universitaires de France.
- 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, 242-265.
- Schnapper, D. (2007). Lutte contre les discriminations et lien social. In S. Paugam (Éd.), *Repenser la solidarité* (pp. 511-526). Paris : Presses Universitaires de France.
- Selznick, G. J., & Steinberg, S. (1969). *The Tenacity of Prejudice: Anti-Semitism in Contemporary America*. New York : Harper and Row.
- Semyonov, M., Raijman, R., & Gorodzeisky, A. (2006). The rise of anti-foreigner sentiment in European societies, 1988-2000. *American Sociological Review*, 71(3), 426-449.
- Sniderman, P. M., & Tetlock, P. E. (1986). Symbolic racism : Problems of motive attribution in political analysis. *Journal of Social Issues*, 42(2), 129-150.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using Multivariate Statistics. 6th Edition*. Boston : Person Education.
- Tajfel, H., Billig, M., Bundy, R. P., & Flament, C. (1971). Social categorization and intergroup behaviour. *European Journal of Social Psychology*, 1, 149-178.
- Tajfel, H., Sheikh, A., & Gardner, R. (1964). Content of stereotypes and inference of similarity between members of stereotyped groups. *Acta Psychologica*, 22, 191-201.
- Tajfel, H., & Wilkes, A. (1963). Classification and quantitative judgement. *British Journal of Psychology*, 54, 101-114.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme. Différence et démocratie de Charles Taylor*. Paris : Aubier.
- Union européenne. (2015). *Rapport conjoint 2015 du Conseil et de la Commission sur la mise en œuvre du cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 »)*. Bruxelles : Publications Office of the EU.

- Verkuyten, M., & Brug, P. (2003). Educational performance and psychological disengagement among ethnic minority and Dutch adolescents. *The Journal of Genetic Psychology, 164*, 189-200.
- Verkuyten, M., & Kinket, B. (2000). Social distances in a multi ethnic society: The ethnic hierarchy among Dutch preadolescents. *Social Psychology Quarterly, 63*(1), 75-85.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research, 59*(2), 203-228.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Global and ethnic self-esteem in school context: Minority and majority groups in the Netherlands. *Social Indicators Research, 67*, 253-281.
- Vermeij, L., Marijtje, A. J. Van Dujin, & Baerveldt, C. (2009). Ethnic segregation in context: Social discrimination among native Dutch pupils and their ethnic minority classmates. *Social Networks, 31*, 230-239.
- Vogt, W. P. (1997). *Tolerance and Education: Learning to Live with Diversity and Difference*. Thousand Oaks: Sage.
- Von Hippel, W., Sekaquaptewa, D., & Vargas, P. (1995). On the role of encoding processes in stereotype maintenance. *Advances in Experimental Social Psychology, 27*, 177-254.
- Wieviorka, M. (1998). *Le racisme, une introduction*. Paris: La Découverte.