Ouvertures **sociologiques**

Alessandro Bergamaschi



Du multiculturel à l'interculturel

L'innovation pédagogique pour éduquer à une identité plurielle



Licence
Master
Doctorat

deboeck SUPÉRIEUR

Ouvertures **sociologiques**

Alessandro Bergamaschi

Du multiculturel à l'interculturel

L'innovation pédagogique pour éduquer à une identité plurielle

Licence
Master
Doctorat

deboeck SUPÉRIEUR

Au moyen d'une approche à l'intersection de la sociologie et de la psychologie sociale, les recherches d'Alessandro Bergamaschi portent sur les processus générateurs de la xénophobie chez les jeunes et le rôle de l'école en matière de construction et déconstruction du sentiment de citoyenneté fédérateur de la pluralité des diversités qui peuplent l'espace social. Il est l'auteur, avec Cinzia Pica, de l'ouvrage *Intergroup Contact, Friendship and Prejudice Reduction in Multiethnic Schools and Communities* (2025, Routledge).

Cet ouvrage n'aurait pu paraître sans le soutien du Pôle Scientifique « Connaissances Langage, Communication et Société » de l'Université de Lorraine et de l'Association BIO CONSOM ACTEURS.

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

Couverture : Cerise.be
Mise en page : PCA

© De Boeck Supérieur s.a., 2026
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.
Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Ce livre ne peut être reproduit ni utilisé à des fins d'entraînement de systèmes d'intelligence artificielle. La fouille de textes et de données est interdite conformément à l'article 4(3) de la Directive (UE) 2019/790.

Dans le cas où le livre comporte des ressources numériques en ligne, ces dernières sont des compléments offerts à l'achat du livre. Par respect du droit d'auteurs, ces ressources sont incessibles, interdites de reproduction et réservées à un usage strictement personnel. Elles sont soumises aux conditions d'utilisation en vigueur (CGU) accessibles sur notre site et peuvent, pour des raisons commerciales, légales, d'évolution technique ou de contenu, être supprimées ou interrompues à tout moment, sans garantie de maintien ou de compensation. Dans le cas où les QR codes et liens hypertextes permettent d'accéder à des sites internet tiers, la responsabilité de l'éditeur n'est pas engagée, notamment quant à leur éventuel dysfonctionnement ou à leur indisponibilité d'accès.

Dépôt légal :
Bibliothèque nationale, Paris : novembre 2026
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2026/13647/172 ISBN 978-2-8073-7694-6

Sommaire

Introduction		5
Remerciements		22
Chapitre 1	Orientations théoriques	23
Chapitre 2	Les origines du préjugé chez deux populations d'adolescents	51
Chapitre 3	Préjugés et interactions	67
Chapitre 4	Les capacités de l'école à contrecarrer les préjugés	121
Chapitre 5	La polyphonie culturelle : méthode pour une éducation interculturelle à la diversité	165
Conclusion		187
Bibliographie		195
Table des matières		221

Introduction

1 Un « Nous » divisé

La diversité des cultures, des traditions et des religions originaires de pays étrangers est un fait social et sociologique pour une bonne partie des pays de la planète. Depuis que les processus de mondialisation se sont imposés et ont restructuré les systèmes de production, même les pays qui étaient davantage à la marge de grandes trajectoires migratoires ont commencé à être traversés par des dynamiques de diversification socio-culturelle de plus en plus importantes.

Selon les dernières estimations des Nations Unies [2024], actuellement dans le monde plus de 300 millions de personnes ont quitté leur pays d'origine pour construire leurs vies ailleurs ; autrement dit, sont des immigrés. Le Vieux Continent continue à représenter un contexte de forte attraction pour ces flux migratoires. Plus de 6 % de sa population est constituée par des individus n'ayant pas la citoyenneté d'un des 27 pays de l'Union Européenne, soit 29 millions de personnes [Commission Européenne, 2024]. Si certains pays de l'UE sont coutumiers à l'immigration internationale depuis plusieurs décennies, et c'est notamment le cas de ceux qui détenaient des liens coloniaux – Allemagne, France, Pays-Bas – d'autres contextes ont connu l'immigré seulement depuis les dernières années du siècle dernier – Espagne, Grèce, Italie, Portugal. Quant aux pays qui sont entrés dans l'Union à la suite de son élargissement à l'Est, ils présentent des caractéristiques à leur tour différentes des deux premiers groupes. Selon King et Okolski [2020], les dynamiques migratoires actuelles au sein de l'espace européen se structurent au moyen de quatre axes majeurs : a) de l'Est à l'Ouest de l'Union Européenne, b) de pays non européens et, principalement, des continents

africains et asiatiques, c) de pays situés dans le Vieux Continent mais n'appartenant pas à son espace politique et économique, d) entre pays européens limitrophes et situés principalement au sein du cœur géographique central de l'Union (Allemagne, Suisse, Autriche).

Ce tableau se traduit par un contexte profondément marqué par la migration et les épiphénomènes qui en découlent. Ces derniers s'inscrivent tous dans le plus général cadre conceptuel du «rapport à l'Autre» et dans l'ensemble des dynamiques sociales que s'y génèrent. La majorité des pays se caractérise par un polycentrisme migratoire, à savoir par des populations immigrées ou descendant d'immigrés qui sont originaires d'une pluralité de pays. Bien que dans certains contextes nous avons encore des collectivités qui sont prépondérantes – en France les Maghrébins, en Allemagne les Turques, en Italie les Européens de l'Est – le cadre dominant est la variété des provenances.

Le point à retenir est que cette variété se répercute sur plusieurs registres, à la fois sociaux et cognitifs. Tout d'abord, nous pouvons suivre les considérations de Vertovec [2014, 2007] lorsqu'il mobilise le concept de «*super diversity*». En fait, le polycentrisme migratoire que l'on vient d'évoquer concerne la pluralité des profils qui caractérisent les populations immigrées et les raisons sous-jacentes à leurs projets migratoires. Les flux ne sont plus animés exclusivement par des jeunes (principalement mâles) qui cherchent à réaliser des projets de vie en dehors de leur pays natal et qui, ensuite, sont rejoints par les conjointes et les enfants. Aujourd'hui nous avons une pluralité de profils d'âges, de composition de genre et de statut juridique. La migration de personnes plus âgées et des femmes est, en effet, de plus en plus fréquente. Par exemple, en 2020 9 % de la population mondiale est âgée de 65 ans ou plus, alors que cette tranche d'âge concerne 12 % des immigrés dans le monde [Eurostat, 2024]. Selon les dernières données disponibles, en 2020, 51 % des flux migratoires dirigés vers l'Europe étaient constitués de femmes [Eurostat, 2024]. Si on se limite à une importante destination européenne telle que la France, dans une année de forte immigration telle que 1975 la proportion des femmes migrantes était égale à 43,3 % des entrées, alors qu'en 2020 leur proportion s'atteste à 51,5 % ; cet avantage pour les femmes s'est constitué depuis les premières années 2000 [INSEE, 2023].

Quant au statut juridique, c'est la question des réfugiés qui s'impose. En fait, le facteur économique ce n'est plus le mobile principal pour enclencher un projet migratoire. Crises politiques, guerres, mutations et cataclysmes environnementaux représentent tous des facteurs à prendre en compte pour expliquer les dynamiques migratoires internationales. Aujourd'hui, la migration économique classique, qui prenait forme et structurait les projets d'insertion dans les sociétés de destination grâce à la dimension familiale, n'est qu'une des formes que la mobilité humaine peut prendre. Notamment, c'est la question des réfugiés et des demandeurs d'asile qui s'impose. Selon les

chiffres de l'UNCHR [2024], en 2000 le nombre de migrants ayant obtenu le statut de réfugié était de 16 millions alors qu'en 2024 presque 43 millions de personnes ont pu bénéficier de cette protection. En 2023, l'espace de l'Union Européenne a accueilli plus de 1 million de demandes d'asile (European Parlement, 2024). Si on se limite à la seule réalité de la France, le nombre d'attributions de demandes d'asile est passé de 33 000 en 2020 à 70 000 en 2024 [ministère de l'Intérieur, 2024].

Il n'est plus possible de penser les flux migratoires de manière statique et unidimensionnelle. Les générations se superposent à la fois au niveau de chaque collectivité et par rapport à la pluralité des groupes présents dans un même contexte d'accueil. Par exemple, en France, les primo-migrants maghrébins qui sont arrivés dans les années 1970 côtoient de nos jours des primo-migrants originaires de la même région. Si cette collectivité s'impose comme la plus importante à l'échelle de l'Hexagone (immigrés + descendants d'immigrés désormais naturalisés), comptant à ce jour la troisième génération, elle interagit avec d'autres collectivités arrivées récemment et qui sont encore constituées majoritairement de primo-migrants.

Cette diversité des profils socio-démographiques et des motifs qui expliquent les raisons des projets migratoires accentue la pluralité des biographies et des trajectoires des populations immigrées, ainsi que des dynamiques sociales que leur présence suscite au sein des pays de destination. Cela génère un éventail de besoins exprimés par les migrants même et des réponses proposées par la société d'accueil. Ces réponses se manifestent sur des registres socio-cognitif et discursif.

Au niveau socio-cognitif, le tableau que l'on vient de dresser a des répercussions en matière de représentations sociales, de discours et de narrations dominants. Certains contextes sont passés dans un arc temporel relativement court de pays d'émigration (Espagne, Grèce, Italie, Portugal), à terres d'accueil pour des immigrés internationaux. Les soubassements que ce changement de statut soudain a générés se sont produits à la fois à une échelle nationale et locale. Au niveau national, nous avons assisté au déploiement de dispositifs et des programmes pour l'accueil humanitaire, pour encourager les retours ou empêcher directement l'entrée sur le territoire national et, enfin, pour les «élus» faciliter leur insertion sociale. À une échelle locale (les villes) ont dû faire face à des situations de conflictualité urbaine fort tendues. Par exemple, l'immigration a modifié l'image de certains quartiers, espaces publics, établissements scolaires, ce qui a souvent généré des réactions de contrariété de la part de la population locale. Dans ces cas, c'est l'échelle locale qui a souvent assumé la gestion des chocs et des tensions urbains en faisant preuve d'insoupçonnables capacités de résilience [Zapata-Barrero & Ibrahim, 2024]. D'autres contextes, plus familiers à la présence immigrée, ont engagé des rapports de force entre, d'une part, les principes qui régissent la conception de l'espace public – en l'occurrence la nation – et le rapport aux institutions

et, d'autre part, la volonté des populations immigrées de continuer à exercer et pratiquer leurs coutumes et pratiques culturelles (France et Pays-Bas par exemple) ; des coutumes et des pratiques souvent jugées incompatibles avec la culture politique nationale. L'expérience coloniale de ces derniers pays a contribué, et contribue encore de nos jours, à alimenter ce rapport de force qui se base implicitement sur la volonté de continuer à se positionner en tant qu'acteur dominant [Blancel, 2022]. Il est en effet difficile au niveau de la mémoire institutionnelle de fermer la porte à deux siècles d'empire colonial et mettre sous silence les émotions liées à la l'époque de la grandeur que cette expérience a apportée.

Toujours sur un registre socio-cognitif, le migrant n'est plus un individu qui a quitté un contexte de manière définitive pour s'installer de manière stable dans un nouveau pays. Et encore, il n'est plus forcément un individu qui vit en errance dans une situation de « double absence » [Sayad, 1999]. Ces représentations sont à rediscuter grâce au développement des moyens de communication, qui permettent de conserver, d'alimenter et de participer à des réseaux transnationaux qui relient, plus aisément que par le passé, les différents lieux de vie des personnes qui se sont engagées dans un projet de mobilité. L'idée de stabilité et de fixité est également remise en question en raison de certaines restructurations du marché de l'emploi qui permettent de construire sa vie dans des contextes différents. La déterritorialisation locale et l'inscription dans un espace international sont de plus en plus les traits à tenir en compte lorsqu'on pense la migration. La figure de l'étranger mobile typique de l'époque moderne, à savoir le commerçant qui a été décrit par Simmel (1908) en opposition à l'étranger qui commençait à se caractériser par la fixité et la stabilité, devient à nouveau d'actualité.

Au niveau discursif, l'immigration et l'ensemble des questions qui gravitent autour de la diversité qui sont les précipités de ce phénomène représentent alors des éléments qui polarisent le débat public. L'immigré et le bagage de diversité et de changements sociaux potentiels qui l'accompagnent continuent à générer des discours et des représentations où, d'une part, nous avons des *establishments* qui ont la prétention de se présenter comme homogènes d'un point de vue de la culture nationale et, d'autre part, des menaces extérieures dont il faut se protéger. Les processus d'altérisation et de différenciation ont alimenté et continuent à alimenter des anciennes et nouvelles xénophobies. Au cours des années, la criminalisation de nouveaux arrivants ainsi que des descendants d'immigrés est progressivement parvenue à obtenir un statut de discours « normal » au sein des démocraties occidentales [Wieviorka, 1998]. Dans un premier temps, l'immigré était celui qui « ose » s'approprier des droits, prérogatives et privilèges d'ordre économique et social qui doivent revenir prioritairement à la population nationale. Une fois cette « structure d'opportunité discursive » [Koopmans & Olzak, 2004] constituée, la violence des propos a commencé

à s'orienter sur des arguments d'ordre plus symbolique et culturel. La diversité culturelle et, en particulier, la spécificité identitaire des contextes d'accueil, est alors devenue l'un des arguments à fondation des rapports et des conflits sociaux [Bastenier, 2006]. Elle a progressivement obtenu le statut de critère pour classer, inclure, exclure, identifier [Gest, Reny & Mayer, 2018] et, en particulier, pour construire des frontières ethniques en accentuant la différence entre le « nous » et les « eux » [Lamont, Pendegrass & Pachucki, 2015]. À ce cadre s'ajoute la tendance relativement récente à représenter le passé comme une époque meilleure que l'actuelle. Les discours nativistes sont en train de gagner du terrain dans plusieurs pays européens [Bertossi, Duyvendak & Foner, 2022 ; Brubacker, 2019]. La nation du passé, plus prospère d'un point de vue économique et moins marquée par les processus de diversification socio-culturelle en lien avec l'immigration, est mise en avant comme le modèle à (ré)atteindre.

L'évitement de l'autre et sa discrimination deviennent alors des situations courantes. Si l'on se tient aux enquêtes internationales, on voit qu'au moins 5 Européens sur 10 pensent que l'immigration empire la qualité de vie dans leurs pays [European Social Survey, 2018]. Moins d'un tiers d'Européens déclarent avoir « plusieurs amis immigrés », et cette proportion est restée inchangée depuis 2002. De même, si l'on considère le niveau de mixité à une échelle urbaine, seulement 30 % des européens affirment de vivre dans des quartiers où la population immigrée est importante [European Social Survey, 2014].

Ce sont justement ces logiques idéologiques qui apportent un terrain favorable aux visions binaires des rapports sociaux. En effet, ce cadre met en forte discussion les thèses classiques en matière d'insertion, ou d'intégration, des populations immigrées. L'immigration internationale n'est pas un phénomène linéaire animé et expliqué en même temps par une sorte de téléologie visant, soit une insertion qui respecte et valorise les particularités de chaque individu et chaque collectivité, soit la fusion au sein de la culture nationale au moyen de processus d'assimilation. L'hétérogénéité qui caractérise les processus migratoires, la diversité des configurations et des situations sont des éléments qui complexifient et rendent, nous semble-t-il, insuffisant la vision binaire sur la place de l'immigré au sein de sociétés d'accueil. Une vision binaire qui privilégie le prisme interprétatif des rapports de force entre minorités et majorités politiques et qui se traduisent, généralement, par un jeu où les perdants sont, bien souvent, les seconds. Et ce sont les polarisations discursives qui se génèrent par ces visions binaires qui, au final, empêchent la communication et la concertation autour d'un projet de société commun. Un point à retenir est que l'idée même de division et de fragmentation du lien social commence à se greffer dans l'opinion collective. Selon une étude récente de Report-Destin Commun de février 2022, le premier adjectif choisi par les Français pour qualifier la France est : « divisée ». Ce constat témoigne

que le déclin de la cohésion sociale déjà identifié par le milieu de la recherche (Paugam, 2022) s'est désormais installé dans les discours publics.

Dans ce cadre, ce qui nous interroge le plus est que la diffusion de la pensée xénophobe et des visions conflictuelles des rapports sociaux est en train de gagner du terrain, notamment auprès des jeunes générations. Il est intéressant de constater que, parmi les supporteurs de ces mouvements politiques, l'électorat jeune représente une proportion de votes progressivement plus importante. Par exemple, en France, lors de la dernière élection présidentielle de 2022, plus d'un électeur sur cinq des deux partis de droite radicale (Rassemblement National et Reconquête) se situe dans la tranche d'âge de 18 et 25 ans, alors que si on étend la tranche d'âge, 45 % des votes en soutien à ces partis sont apportés par des électeurs de moins de 35 ans[1].

La question que nous nous posons concerne la possibilité de développer des formes de communication qui soient en adéquation avec les mutations sociales actuelles. Notamment, l'enjeu est de penser des langages qui véhiculent l'idée qu'il ne s'agit plus de vivre « avec » la diversité, ce qui implique la recherche de formes d'ajustements et de compromis qui, bon gré mal gré, s'inscrivent dans des rapports de force. L'enjeu pour nous est de réfléchir à des narrations qui insistent sur le fait qu'à l'époque actuelle il s'agit de vivre « dans » la diversité. L'exotique et l'altérité ne sont plus des propriétés du « dehors », elles sont désormais des propriétés du « dedans ». Et si l'altérité n'est plus « dehors » mais « dedans », cela signifie qu'elle fait également partie de « Nous », de notre capacité à nous représenter par rapport aux autres et à nous-mêmes. Cela demande aux sciences sociales de questionner les processus de socialisation identitaire actuellement en œuvre, qui souvent se fondent sur des dynamiques d'identification et de différenciation qui aboutissent à une identité qui est le résultat d'une « opposition à » [Doise, 2008]. Au vu de ce contexte, comme Zapata-Barrero [2023] le note, il est peut-être plus utile d'abandonner l'idée de diversité des cultures et adopter le principe de culture de la diversité. La conception d'une identité plurielle nous paraît alors l'un des enjeux majeurs de nos sociétés contemporaines. Nous sommes conscients que l'enjeu est de taille et que pour certains cela peut ressembler à un simple exercice rhétorique. Toutefois, en raison des enjeux qui pèsent sur la situation actuelle, nous croyons dans l'importance de cet exercice. Il est pour cette raison que nous avons choisi d'aborder cette question en menant une réflexion sur ceux qui à nos yeux représentent les acteurs clés de la société d'avenir : les jeunes et l'école.

1 https://fr.statista.com/statistiques/1337134/part-des-personnes-ayant-vote-pour-extreme-droite-premier-tour-elections-legislatives-france-selon-age/ (abonnement de l'unité de recherche CREAT).

2 L'école dans l'ère de la relation à l'Autre

L'école est d'abord censée apporter une socialisation professionnelle et favoriser la mobilité sociale, en permettant aux jeunes de réaliser leurs ambitions et leurs projets de vie. Dans ce sens, elle a une vocation éminemment pragmatique et doit former à des rôles qui correspondent à des besoins du marché du travail. Elle est également censée former à l'esprit citoyen, une demande qui, de nos jours, s'impose en tant que thématique pédagogique de premier ordre [Ostinelli, 2020]. Une citoyenneté qui, comme Marshall [1950] l'évoquait dans les premières études sociologiques sur le sujet, est multidimensionnelle, car elle interroge les sphères fondamentales de la participation en société, à savoir la sphère des droits sociaux, des droits politiques et des droits économiques. Cette complexité de l'esprit citoyen doit, comme les travaux de Max Weber et Émile Durkheim l'avaient souligné, correspondre à une culture spécifique. En effet, pour le premier, l'école doit « éduquer un homme de culture »[2] et contribuer à la légitimation du type de domination politique qui est en place (traditionnelle, légale-rationnelle, charismatique) [Weber, 2000, p. 178]. Pour le second, elle représente l'acteur principal pour freiner l'enracinement de l'individualisme moderne en promouvant une « formation morale du pays » [Durkheim, 2005, p. 117] qui resserre les liens de solidarité entre les individus. Depuis ces premières réflexions en matière de formation citoyenne, les systèmes d'enseignement sont chargés de former des jeunes citoyens qui agissent selon des intérêts conformes à un modèle socio-politico-culturel aux contours bien définis.

Liée à cette éducation citoyenne, nous pouvons également évoquer la demande de socialiser les jeunes à des modes de conduite prosociaux, basés sur le savoir-vivre en communauté, sur le respect mutuel et d'autrui. La floraison de nombreuses campagnes, programmes et dispositifs pour la prévention des incivilités, et pour apprendre à vivre ensemble, est, nous semble-t-il, une préoccupation clé des systèmes d'enseignement modernes. Tous les systèmes éducatifs des vingt-sept pays européens ainsi que la Direction générale de l'Éducation, Jeunesse, Sport et Culture de la Commission Européenne, se sont dotés de services pour la conception de mesures destinées à soutenir les établissements scolaires et les enseignants dans la formation des jeunes à des interactions constructives, permettant le renforcement du lien social. Sociologiquement parlant, nous pourrions nous demander si, à l'époque actuelle, les fonctions de l'école ne sont pas en train de glisser davantage vers la socialisation citoyenne plutôt que vers la socialisation professionnelle [Bergamaschi, Blaya & Cartaut, 2016 ; Berthet, Zaffran, 2014 ; Bernard & Troger, 2012, 2013]. Au vu des influences que la dimension économique exerce au niveau des sphères socio-cognitives, il n'est pas hasardeux

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

d'établir un lien de causalité qui va de la dégradation du marché de l'emploi typique de l'époque actuelle à la dégradation des représentations et des interactions sociales. Cela génère alors un besoin plus important de prêter attention à la socialisation citoyenne, et il est peut-être plus facile d'intervenir sur le registre des représentations sociales, des attitudes et des comportements que sur celui des dysfonctionnements du marché de l'emploi et des connexions entre ce dernier et les systèmes d'enseignement.

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

Si l'entrée massive des femmes dans le marché du travail a été la transformation sociale majeure du siècle dernier au point d'en devenir une donnée structurelle de la majorité des pays industrialisés [Esping-Andersen, 2009], l'intensification des mouvements, des échanges et de la communication sur un registre intercontinental est l'une des plus grandes transformations sociales de ces dernières décennies. Les tensions à l'égard de l'Autre posent, dès lors, une question fondamentale, à savoir « notre capacité à vivre ensemble » [Wieviorka, 2005, p. 19]. La dangerosité des conflits qui apparaissent dans la « relation à l'Autre »[3] réside dans le fait d'entraver la pleine participation sociale des immigrés en dressant des « barrières importantes pour la réalisation de l'égalité des droits » [Koopmans, 2010, p. 4], ce qui fragilise la cohésion sociale de toute société.

Certains auteurs ont commencé à aborder la question en termes d'opposition « Nous/Eux », comme Sartori qui se demandait jusqu'à quel point la société peut « accueillir des étrangers sans s'effriter »[4] [Sartori, 2002, p. 10], ou Huntington qui, de son côté, agitait la peur du choc des civilisations [Huntington, 2011, 1993]. Cette position se fonde sur le fait qu'il y a une culture – une identité majoritaire – dont les spécificités doivent être préservées à tout prix, sans quoi

3 Expression empruntée à Dominique Schnapper [1998].
4 Traduction du texte original en italien.

le risque serait d'aller vers « notre mort culturelle ». Il s'agit d'une position fondée sur un postulat essentialiste, qui met en avant une conception ethnique de la nation et de la citoyenneté qui sont représentées en termes unicistes (Mavrommatis, 2022). Cela représente un terrain fertile pour la diffusion des peurs de menace, déclinées principalement en termes culturels – *loss of identity* [Betz, 2017, p. 171] – mais également sous forme raciale, religieuse et politique [Guia, 2016]. Cependant, ces visions monistes se concilient mal avec la plasticité des dynamiques intergroupes typiques de contextes comme les actuels qui sont toujours à la recherche de nouveaux équilibres dictés par l'internationalisation de l'espace social. Cela signifie que la forme des relations interethniques qui peuvent se manifester se fonde sur le caractère mouvant et flou des identités culturelles.

Enfermer une personne ou un groupe humain dans n'importe quelle catégorie identitaire, c'est méconnaître les nombreuses facettes qui façonnent son identité. Ignorer ou éviter de considérer que chaque individu puisse jouer une multitude de rôles signifie l'abstraire de ses relations sociales réelles et le laisser à la merci des représentations sociales qui pèsent sur lui ; des représentations qui, selon les cas, peuvent l'inscrire dans des dynamiques globales génératrices de discours où lui-même a du mal à se retrouver. Le rapport à l'Autre se déroule souvent dans le cadre d'un imaginaire clivé par l'opposition « Nous/Eux » ; une opposition qui renvoie à des rapports sociaux où des groupes sont avantagés alors que d'autres groupes sont plutôt désavantagés. La conséquence de cela signifie brouiller le fait qu'aujourd'hui la diversité se caractérise par une multiplication des identités et qu'elle est un élément constitutif de l'ère contemporaine. En effet, Wieviorka souligne que « la modernité contemporaine ne doit être pensée ni comme le contraire, ni comme la suite, ni comme l'entrée en décomposition des identités particulières, mais comme une ère où celles-ci se développent » [Wieviorka, 2005, p. 23]. En finalité, ne sommes-nous pas invités à réfléchir à la pertinence de certaines catégories analytiques ? « Nous » *vs* « Eux », « majoritaires » *vs* « minoritaires » sont-elles des catégories toujours utiles pour aborder un paysage social où les oppositions et les alliances se construisent et se déconstruisent à partir de la multiplicité des appartenances situées d'un point de vue temporel et conjoncturel qui marquent la vie de l'individu moderne ? Surtout, comment l'école peut-elle appréhender le statut de la diversité, les interrogations et les débats qu'elle soulève et qui touchent les matrices les plus profondes du social ? Comment aborder ces questions, ainsi que les tensions entre équité, justice et différence qui caractérisent les sociétés de l'immigration pour lutter contre les stéréotypes, les préjugés et les discriminations [Larochelle-Audet, Borri-Anadon & Potvin, 2016 ; Potvin, Audet & Bilodeau, 2013] ? Comment peut-elle apporter sa contribution pour la formation de jeunes censés vivre dans un contexte où « diversité » et « pluralisme » sont les maîtres-mots ?

3 Une jeunesse de plus en plus réflexive et ses questionnements « inconfortables »

Malgré la diffusion des valeurs démocratiques, des principes qui régissent les droits de l'homme, des progrès accomplis au niveau de la qualité de vie et, qui plus est, malgré le processus de démocratisation scolaire qui a élevé de manière importante le bagage culturel des populations, les discours intolérants envers les populations ayant un lien direct ou indirect avec la migration internationale représentent un problème qui continue à tarauder le milieu scientifique. Une telle persistance exige de tous ceux qui s'occupent de cohésion sociale – chercheurs, enseignants, éducateurs, spécialistes de politiques publiques et, bien évidemment, les systèmes d'enseignement – de ne pas considérer l'hostilité envers l'Autre comme un sentiment naturel, donc impossible à extirper de notre paysage social mais, au contraire, de persévérer dans la recherche de ses causes et des remèdes à apporter. Notamment, comme Bastenier [2006] le souligne, il est important de s'interroger sur la possibilité d'appréhender la rencontre avec l'autre par des catégories autres que celle de la violence ou du conflit.

De cette situation découle l'ampleur des enjeux liés à la notion de diversité culturelle – ou diversité des cultures – qui deviennent des principes organisateurs des rapports sociaux au même titre que les dimensions économique et politique. Les travaux de Barth [1969] et de Bourdieu [1979] avaient déjà anticipé cet aspect en soulignant que la culture devient un moyen central tantôt au niveau des processus de construction identitaire, tantôt sur le registre des relations sociales et de l'organisation sociale tout court. Une fois prit connaissance de cela, il est nécessaire de ne pas glisser dans le piège de la culturalisation des rapports sociaux. Le risque en effet est d'apporter des arguments en plus aux tentatives de segmentation et de polarisation des représentations collectives à l'égard du sentiment d'appartenance qui est censé nous fédérer. Si l'objectif est de commencer à penser une identité plurielle, les processus de culturalisation ne font qu'accroître les oppositions avec Alter. La société serait alors constituée, d'une part, d'un groupe qui, en raison de sa supériorité politique et économique, se revendique en tant que majoritaire et, d'autre part, d'une pluralité de groupes minoritaires qui, en raison des processus d'altérisation qu'ils subissent, vivent dans des conditions subalternes et dépendantes du premier. Afin d'éviter ce piège, le regard des sciences sociales doit s'orienter plutôt vers les significations sociales qui gisent derrière les formes d'appropriation et d'attribution des symboles culturels. Aujourd'hui, pour les acteurs sociaux le véritable enjeu est le contrôle de la définition de culture car elle peut être mobilisée en tant que prisme pour comprendre le changement social mais aussi en tant que moteur du changement social lui-même.

C'est au sein de ces changements que l'école est appelée à proposer une socialisation citoyenne en mesure de prendre en compte un contexte social

profondément différent d'un passé très proche. Nous pouvons convenir que la tâche est bien ardue, d'un point de vue politico-institutionnel, et d'un point de vue des sciences qui sont censées conseiller et apporter des contenus aux programmes et orienter les pratiques des enseignants. La complexité de cette tâche est également due au fait que, de nos jours, l'espace scolaire, ou plus simplement l'espace de la classe, est de moins en moins imperméable à l'environnement. Une fois l'époque de la contestation juvénile terminée, à partir des années 1980 les enseignants se sont trouvés confrontés principalement à des « élèves ». Les jeunes se dépouillaient relativement bien de leurs expériences extrascolaires dès qu'ils franchissaient le portail à l'entrée du matin. Les enseignants étaient confrontés à des élèves qui ne se faisaient guère porte-parole des événements politiques et sociaux. La relation pédagogique se construisait majoritairement sur la transmission des savoirs et l'école était la principale instance de socialisation qui, à côté de la famille, préparait pour la vie d'adulte. Aujourd'hui, depuis que le contexte local est de plus en plus imbriqué dans les dynamiques internationales – ou, si l'on préfère, globales – le cadre a relativement changé : le rôle d'élève est plus complexe et la relation pédagogique plus multidimensionnelle. Les transformations au sein de la jeunesse qui, de nos jours, se présente avant tout comme une catégorie culturelle [Galland, 2020], les changements des relations parents-enfants, qui sont moins conflictuelles et plus pacifiés [Chauvel, 2000] et, enfin, le processus de démocratisation scolaire qui a profondément modifié la composition du public d'élèves [Moignard, 2018 ; Ogay & Edelmann, 2011 ; Blaya, 2010], font que l'école est confrontée à des élèves probablement plus multidimensionnels et qui peuvent être à l'origine de dynamiques complexes aux yeux des enseignants. Nous ne sommes pas confrontés à une résurgence de la jeunesse de la période contestataire, qui se faisait ambassadrice des affrontements idéologiques de l'époque et qui les exprimait à partir de son ancrage dans une idéologie, voire un organisme politique, spécifiques. Nous sommes plutôt confrontés à des jeunes qui ont pris goût à s'interroger sur leur place au sein de la société, ainsi que sur les enjeux qui marquent le panorama social sans forcément les exprimer en termes de conflit idéologique (autrement dit « en opposition à… »). À titre d'exemple, dans un arc temporel d'un peu plus de cinquante ans, nous sommes passés d'une école qui réprimait de la manière la plus vigoureuse l'expression de tout particularisme culturel de la part des élèves – l'extinction des dialectes en France risque de devenir un trait structurel [Hagège, 2002] – à une école où il n'est pas rare que des élèves posent des questions sur la reconnaissance identitaire et la place de la diversité culturelle au sein de notre société. Si ce genre de questions peuvent se manifester, cela ne veut pas dire qu'elles soient nécessairement les bienvenues pour les systèmes d'enseignement. Et pour les enseignants, c'était peut-être plus facile de jouer leur rôle dans l'école du passé que dans l'école d'aujourd'hui. Multidimensionnalité et diversité sont alors les maîtres-mots pour une école qui doit « se rendre accessible au plus grand nombre tout

en s'adaptant à la singularité de chacun» [Armagnague & Hebersold, 2021, p. 42]. Cette observation rejoint l'idée selon laquelle l'éducation constitue aujourd'hui «l'une des clés du développement inclusif et durable de la société» [Borri-Anadon, Potvin & Larochelle-Audet, 2015, p. 77].

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

Si l'on part de cette approche, il est tout à fait possible que, à un moment donné, en fonction de la situation, de la conjoncture sociale et de l'air du temps, mais aussi en fonction des contenus des échanges que l'on vient d'entretenir avec ses camarades, un jeune s'écarte du rôle d'élève, qui exige de tenir des comportements et des conduites conformes au bon déroulement des cours, et commence à manifester des questionnements pouvant déstabiliser la relation pédagogique ordinaire : pourquoi, dans notre établissement, ne mange-t-on jamais de porc ? Pourquoi le personnel qui s'occupe de l'entretien des locaux est-il composé de personnes avec la peau noire uniquement ? Pourquoi nous (les Français) devrions-nous accueillir des réfugiés et penser à les nourrir et à les héberger ? Pourquoi devrions-nous observer une minute de silence pour quelqu'un qui a insulté ma religion ? Pourquoi se moquent-ils (les autres élèves) de la couleur de ma peau ?

Ce sont des questions peut-être banales, notamment si on les appréhende avec des yeux d'une expertise scientifique surplombante, mais qui, dans leur naïveté, représentent les interrogations tout à fait en adéquation avec la réflexivité des jeunes et qui touchent certaines des cordes les plus profondes du social. Comme des auteurs l'ont remarqué [Charlot, 2000], certaines branches des sciences de l'éducation ont pourtant prôné pendant longtemps l'idée que l'esprit des jeunes, en raison justement de leur expérience de vie

encore limitée, était exempté de telles réflexions. Et ce sont également des fractures importantes dans le quotidien de la relation pédagogique. Comme nous le verrons, Weber [1959] les qualifie de « questions inconfortables » car, dans leur naïveté, touchent les cordes les plus vives du paysage social actuel. Effectivement, quelles réponses apporter sans trop s'écarter du cours que l'on est en train de dispenser ? Sans s'éloigner du principe de neutralité axiologique qui est demandé aux enseignants ? Puis-je apporter des réponses sur ces questions sans faire transparaître mon positionnement idéologique personnel ? Et enfin, suis-je en mesure de répondre à de telles questions ? Les demandes que l'on adresse à l'école ont à maints égards l'air bien complexe.

4 Trois questionnements

L'objectif de cet ouvrage est d'apporter un modeste éclairage sur la compréhension de dynamiques scolaires qui, comme on vient de le dire, sont de plus en plus complexes. Nous nous sommes interrogé sur les manières qu'ont les jeunes d'appréhender la « société de l'immigration » compte tenu de leur statut d'élèves. Le fait d'avoir mené plusieurs recherches en milieu scolaire ne signifie pas que nous sommes des tenants du « tout scolaire » [Duru-Bellat, 2006]. Le choix de ce terrain est dicté par la volonté » de pouvoir interroger des jeunes sur des faits majeurs qui marquent le paysage social dans un milieu où ils devraient les aborder avec les yeux de jeunes citoyens – des jeunes citoyens qui, malgré tout, se démarquent quand même par des positionnements idéologiques bien précis. En effet, depuis quelques années les mêmes instances européennes ont commencé à attirer l'attention sur la progressive cristallisation de positions xénophobes parmi les franges les plus jeunes de la population [ENAR, 2015-2016]. Ce virage populiste de la jeunesse européenne avait déjà été souligné par Giddens [1990]. Cependant, malgré sa mise en garde, il a fallu attendre plus de deux décennies avant que les premières études sur la socio-dynamique de l'hostilité inter-ethnique chez les adolescents voient le jour [Moignard, 2018 ; Varvaet *et al.*, 2018 ; Bergamaschi, 2013a, 2011 ; Verkuyten & Thijs, 2013]. Cette adhésion aux partis et mouvements de la nouvelle droite radicale et populiste finit par apporter un soutien non seulement aux inquiétudes envers les enjeux posés par l'immigration. Elle se traduit aussi par l'adhésion à des discours qui mettent en avant la nécessité d'adopter des « mesures fortes » pour faire face aux difficultés de notre époque : des « mesures fortes » telles que des plans de relance pour l'économie, pour améliorer la sécurité urbaine, pour lutter contre le terrorisme et la radicalisation et, *dulcis in fundo*, pour redécouvrir la Nation d'antan qui, selon les discours de la droite radicale, était plus prospère d'un point de vue économique grâce à sa plus grande homogénéité culturelle [Ekman, 2022 ; Sharma, 2020].

Confrontée à un tel cadre, l'école n'a pas la tâche facile. Il s'agit alors, dans un premier temps, de prendre conscience que la diversité dite « ethnique » est un facteur saillant même pour des jeunes citoyens, qui peuvent la mobiliser pour s'agencer dans l'espace social, s'identifier et se distinguer. Ensuite, il s'agit également de se pencher sur les tensions et les oppositions à caractère ethnique qui marquent le quotidien d'un établissement scolaire. Avant de poursuivre, quelques précisions s'imposent sur le statut sociologique de la notion de diversité. Premièrement, la diversité ethnique n'est pas une réalité factuelle tout court. Elle est certainement inscrite dans des attributs individuels ou groupaux mais ces attributs peuvent devenir socialement significatifs selon les circonstances spatiales et temporelles. Il n'a jamais été question de comprendre les effets de la diversité en soi, mais le sens que le mot « diversité » revêt pour les acteurs dans des contextes sociaux précis. L'enjeu a toujours été de concevoir la diversité à partir des processus d'altérisation qui la transforment en réalité « socialement significative » [Schnapper, 1998, p. 27]. Comme Borri-Anadon, Potvin et Larochelle-Audet [2015] le soulignent, nommer la diversité ne signifie pas qu'elle existe en tant que réalité factuelle ayant un sens propre, mais qu'elle est considérée comme saillante en vertu du jeu d'interactions qui caractérisent un contexte précis. En suivant l'enseignement de Goffman [1963], c'est lorsque la diversité est associée à une évaluation morale précise – une morale dont les sources sont éminemment sociales et politiques – qu'elle se transforme en différence et autorise à penser et à agir en conséquence. Deuxièmement, si on attribue à la culture la capacité d'influencer l'organisation sociale, cela signifie qu'on la considère au même titre des dimensions politique et économique qui, pendant longtemps, ont été les catégories analytiques principales pour décortiquer la nature des rapports sociaux. Lorsque les acteurs ont recours à la culture pour penser leur positionnement (et celui des autres) dans la société, ils mobilisent des identités culturelles pour définir soi-même et les autres. Cela correspond à des processus d'ethnicisation où la conflictualité et l'intégration sociale sont justement le résultat des relations entre identités socioculturelles ou ethniques : les acteurs s'en approprient, s'en dissocient ou les attribuent en fonction des situations et des conjonctures. En effet, lorsque nous parlons de « diversité ethnique », nous ne mobilisons pas seulement une catégorie analytique. La « diversité ethnique » est également une catégorie politique dont les usages épistémologiques que l'on peut faire s'inscrivent dans des enjeux qui renvoient aux rapports de pouvoir propres à une société [Lorcerie, 2021 ; Bastenier, 2006].

Les questions de recherche majeures qui animent ce travail peuvent se résumer de la manière suivante :

– Quelles sont les raisons des préjugés que des adolescents manifestent au sujet de la « société d'immigration » ?

- Compte tenu du milieu où nous avons étudié ces préjugés (l'espace scolaire), quels sont les effets que ceux-ci exercent sur les interactions intergroupes des jeunes ?
- Comment l'école peut-elle intervenir dans les dynamiques d'altérisation de la diversité culturelle chez les élèves ?

La première interrogation a porté essentiellement sur le « pourquoi » : pourquoi des préjugés à caractère ethnique chez des adolescents ? Que cachent ces attitudes ? Elle a eu une visée éminemment théorique, descriptive et explicative, ne serait-ce que parce que nous avons été confrontés à un premier obstacle justement théorique. En effet, le thème du « préjugé », sa caractérisation et sa mesure, est une démarche qui relève davantage de la psychologie sociale que de la sociologie.

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

La troisième interrogation, quant à elle, porte sur les « capacités ». Elle questionne les capacités de l'éducation scolaire à intervenir dans la « sociodynamique de la xénophobie » chez les jeunes, une expression qui est utilisée pour rendre compte des conditions micro et macro-sociales à l'origine de l'expression de propos intolérants [Bergamaschi, 2013b, 2011]. Elle vise à combiner les deux premières interrogations dans une visée à la fois théorique et transformative : théorique parce qu'elle a permis de concevoir des modélisations explicatives qui englobent les pratiques des enseignants et les relations intergroupes des élèves [Bergamaschi *et al.*, 2022, 2021] ; transformative parce qu'elle vise, modestement, à suggérer des pistes d'intervention pour améliorer la relation à l'Autre [Lucy, 2025].

Ces trois questionnements gardent à l'esprit que l'école n'est pas un milieu isolé et étanche aux discours et aux enjeux qui caractérisent la société au sens large. Des discours et enjeux qui pointent la nécessité de penser une identité capable de fédérer la pluralité des demandes et des revendications qui pèsent sur la solidité du lien social actuel. La thèse de Talcott Parsons [1961] quant à la nécessité de généraliser davantage les normes et les principes, pour permettre à chacun de trouver sa place et alimenter l'intégration de la société, conserve encore toute sa validité mais son implémentation concrète continue

à interroger. C'est la question des procédures et des mécanismes permettant qu'un contexte soit inclusif qui est posée sur la table. Notre ambition est que ces trois questionnements facilitent des réflexions et des pratiques pédagogiques qui aident des adolescents à penser un « Nous » plus inclusif. Aider les élèves à se distancer d'un regard stéréotypé sur la diversité et ses épiphénomènes est une démarche dont la portée va bien au-delà de l'espace scolaire et englobe l'ensemble du fonctionnement de la société [Borri-Anadon, Potvin & Larochelle-Audet, 2015]. Cet objectif demande quand même un préalable, à savoir la nécessité d'outiller les professionnels de l'éducation et de la formation à développer un regard critique sur leurs pratiques et discours, sur la diversité en tant que construction sociale, sur les élèves en tant qu'individus qui possèdent un regard réflexif sur la société et la citoyenneté [Potvin, 2014].

Le premier chapitre de cet ouvrage est dédié à la volonté à inscrire ces questionnements au sein d'un paradigme qui pour nous représente une bordure théorique intéressante – l'interculturel – pour repérer des pistes d'analyses relatives à nos questionnements. Le deuxième chapitre présente les travaux qui ont abouti au premier questionnement, pourquoi les préjugés chez les jeunes. Cela a été l'occasion de situer l'étude du préjugé, l'un des premiers pilastres du paradigme interculturel dans une réflexion sociologique et de le « soustraire » au monopole important des réflexions purement cognitivistes[5]. Dans le troisième chapitre, nous nous sommes intéressé aux manifestations et aux effets concrets des préjugés sur le plan des interactions entre jeunes. Cela a permis d'introduire, au moyen de la théorie du contact, le rôle des interactions qui caractérise le paradigme interculturel. D'abord, nous nous sommes attaché à présenter des contacts imprégnés de préjugés, ce qui donne lieu à des interactions conflictuelles et destructrices de lien social. Ensuite, nous nous sommes penché sur les interactions de nature plus solidaire et leurs effets bénéfiques au niveau des représentations de l'altérité. Ce volet permet de constater l'intérêt faible, et injustifié, que la sociologie porte au domaine des contacts intergroupes en tant qu'objet d'études en soi, ces derniers étant principalement appréhendés par et à partir des facteurs macrosociologiques où ils s'inscrivent et qui se limitent à véhiculer. D'autre part, cette focale sur les contacts nous a aussi suggéré de ne pas délaisser le rôle de certaines variables difficiles à mesurer, telles que le « temps », dans l'étude des relations entre phénomène migratoire et société d'accueil. Le quatrième chapitre,

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

Du multiculturel à l'interculturel

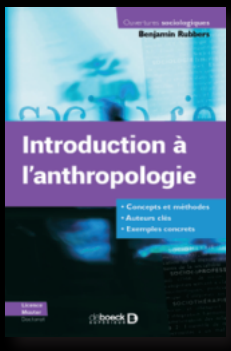
L'immigration internationale intensifie les processus de diversification de la population et soulève des questionnements de plus en plus aigus concernant le « nous » censé représenter la société actuelle. Les jeunes, en particulier les adolescents, sont au cœur de ces débats, avec une hausse de la xénophobie observée dans cette tranche d'âge, notamment chez ceux qui supportent la droite radicale.

Basé sur des enquêtes quantitatives et qualitatives menées sur des échantillons de lycéens français et italiens, cet ouvrage explore les enjeux de l'interculturalité à travers le regard que les jeunes portent sur l'immigration, en se focalisant sur la question du « nous » face à l'« autre ». Il interroge les raisons des préjugés, leurs effets sur les jeunes et les capacités de l'école à promouvoir un sentiment d'appartenance.

Une étude innovante sur la diversité culturelle, destinée aux enseignants et aux chercheurs en sociologie et en sciences de l'éducation.

Alessandro Bergamaschi est professeur en sociologie et directeur de l'unité de recherche CREAT à l'Université de Lorraine (Metz). Il coordonne le Master Erasmus Mundus MISEI – Master International en Sciences de l'Éducation Inclusive – et participe au Comité de pilotage du RT Éducation du CNRS. Il est également membre associé des UMR URMIS (Université Côte d'Azur) et LEST (Université Aix-Marseille).

Dans la même collection :



26,90 €
www.**deboecksuperieur**.com

9 782807 376946

978-2-8073-7694-6

Vivre écoresponsable

www.**deboecksuperieur**.com

Design **cerise.be**