

LES FORMATIONS À L'INTERCULTUREL EN IUFM : SOUS LES PAVÉS, LA PLAGE...

Maryse HEDIBEL (*)

Les formations à l'interculturel interrogent les représentations des futurs enseignants ou des personnels en poste dans les établissements scolaires. À partir de demandes diverses s'opère un travail sur l'identité et l'altérité qui permet de dépasser les « a priori » folklorisants et de contribuer à l'éducation à la citoyenneté.

La question de l'« interculturel » dans les formations des enseignants est épineuse : il s'agit d'aborder des phénomènes dont on n'est pas persuadé qu'ils existent vraiment et qu'ils valent donc la peine d'être traités, puisque l'école est censée accorder le même regard à tous les élèves. Le formateur qui prétend mettre en place des formations sur cette thématique vécue comme floue au départ doit tenir compte des représentations diffuses mais présentes concernant une partie des élèves issus des immigrations, se garder du danger de folklorisation des « cultures », de celui des amalgames entre élèves en difficultés, phénomènes de violence et élèves d'origine étrangère... En somme, mettre en place des formations sur un sujet plutôt passé sous silence ordinairement, dont la prise en compte varie de la déclaration des « valeurs républicaines » à des expressions de la base enseignante parfois franchement rejetantes et dévalorisantes. Comment réduire ce grand écart ?

Cet article relatera quelques expériences de formation menées à l'institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) du Nord-Pas-de-Calais, en

(*) Sociologue, maîtresse de conférences à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais, chercheuse au Centre de recherches sociologiques sur le droit et les institutions pénales.
Email : hedibel@ext.jussieu.fr

collaboration pour certaines avec d'autres formateurs (Cefisem (1) ou autres).

Lorsque j'ai souhaité mettre en place à l'IUFM ce type de formations, fin 1999, la thématique de l'interculturel y était peu traitée. On notait quelques stages proposés par le Cefisem en formation générale optionnelle à destination des stagiaires professeurs d'école et professeurs de lycée et collège (2). Encore n'ouvraient-ils pas tous, faute de candidats en nombre suffisant. La nécessité d'ouvrir un champ de réflexion sur la diversité culturelle et l'altérité ne semblait pas s'imposer (*pourquoi parler de ça ? le problème n'est pas culturel, il est social*, disait-on couramment). Cela étant, aucun obstacle ne fut opposé à mes propositions de formations.

Pas de problèmes liés spécifiquement aux élèves dont les familles sont d'immigration récente ? En apparence non ; mais en aparté, au détour d'une pause en formation, où s'échangent des paroles plus cruciales souvent qu'en séance plénière, on entend ceci : « *Il faut bien le reconnaître, les problèmes de violence, c'est avec les Maghrébins* » ; ou ceci : « *Nous ici c'est calme, vous comprenez ; ici, on n'a pas de...* (sous-entendu Maghrébins, toujours) ». Et je rencontre un stagiaire professeur d'école niveau 2 (PE2 dans le jargon IUFM) qui participe à mon premier stage de formation générale optionnelle (« *Élèves d'ici, enfants d'ailleurs, les établissements scolaires et la diversité culturelle* ») qu'il alimentera de son expérience et de sa connaissance intime de la vie des familles et des enfants issus de l'immigration maghrébine ; il me dit à la fin du stage : « *Avant d'être reçu au concours d'instit', je pensais que la France était un pays d'apartheid, que je ne serais jamais reçu parce que je m'appelle Ahmed* ». Il a grandi à Lille-sud.

Tiens, d'ailleurs, combien d'étudiants ou de stagiaires reçus aux concours, dont les parents ou les grands-parents sont venus du Maghreb, d'Afrique noire, d'Asie ou des Antilles ? Ahmed a cherché ; il en a trouvé quatre d'origine maghrébine sur quatre cent soixante, dans le plus gros centre de formation de l'IUFM. Par contre, beaucoup portent des noms à consonance polonaise ou italienne, le gros des contingents de nouvelles recrues est formé de jeunes blancs qui connaissent de fort loin ou pas du tout les conditions de vie dans les quartiers pauvres, où résident beaucoup de leurs élèves, et qui ont tendance, sans travail préalable, à craindre leur nomination dans un établissement en zone d'éducation prioritaire, par peur de la violence, de l'indiscipline supposée des élèves, des particularités culturelles et linguistiques qu'ils appréhendent mal mais qui sont envisagées comme des obstacles à l'apprentissage et

non comme un apport, un socle sur lequel enseignants et élèves pourraient s'appuyer.

Mais ils souhaitent également en savoir plus !

Formation initiale : de l'étonnement à la compréhension

La première demande qui apparaît au cours des stages est une demande de compréhension sur le mode des « incidents critiques » de Margalit Cohen-Émerique (3) : comment faire avec des pratiques supposées « culturelles » et/ou « religieuses » que nous ne connaissons pas ? Les participants font part d'expériences plus ou moins satisfaisantes, de relations avec les élèves ou leurs familles qui leur ont paru relever d'aspects « culturels » (au sens bourdieusien (4) de codes communs et de sens donné aux paroles et aux actes) qu'ils maîtrisaient mal ou ignoraient. À partir de ces exemples tirés de leur expérience, ils posent des questions, expriment des craintes, soulignent leur étonnement ou l'absence de préparation dans laquelle ils se trouvent :

Octobre 2000 : stage de formation générale professionnelle optionnelle, « Élèves d'ici, enfants d'ailleurs » : 27 futurs professeurs d'école et de lycée et collègue participent au stage.

Laetitia se retrouve un jour en classe (lors d'un stage de « responsabilité » pendant lequel elle assume seule une classe, de cours préparatoire en l'occurrence, pendant quatre semaines) avec 5 élèves sur 23, dont une petite fille dont la paume des mains est colorée de henné. Ses collègues lui disent : mais oui, c'est l'Aïd. La quoi ? demande Laetitia, découvrant ainsi que certaines familles célèbrent des fêtes dont elle ignorait jusqu'à présent l'existence, et dont elle ne pourrait pas même écrire le nom.

Lors d'une visite à l'Assemblée nationale avec des élèves de CM2 (élèves de onze ans environ), certains refusent de manger la viande présentée à la cantine de l'Assemblée en arguant du fait qu'elle n'est pas « halal » (érogée selon les préceptes coraniques). L'enseignant hausse le ton et commence à les menacer de sanctions s'ils persistent dans leur refus. Ahmed, qui est à l'époque « emploi jeune », s'approche d'eux et leur explique qu'ils sont autorisés à en manger quand les circonstances empêchent de faire autrement. Les enfants, rassurés, consentent alors à manger la nourriture et l'interaction peut sortir du schéma

« indiscipline-sanction » générateur de conflits et d'incompréhensions supplémentaires.

Au cours de ces stages, nous tentons de faire sortir l'échange de la mise à distance de l'autre, suivant une approche anthropologique, *« démarche qui consiste d'abord à nous étonner de ce qui nous est le plus familier (ce que nous vivons quotidiennement dans la société dans laquelle nous sommes nés) et à rendre plus familier ce qui nous est étranger [...] »* (5). Pour cela, il est indispensable de passer par les représentations des stagiaires, de partir de leurs questionnements au début du stage pour leur permettre d'y adapter les données et les éléments de réflexion proposés. En fin de session, les participants commencent à s'interroger sur leur propre identité, leurs propres origines, la relativité de leurs propres valeurs et normes de conduites, et à se rapprocher ainsi de ceux de leurs élèves qui leur semblaient si différents quelquefois au départ.

La distance et le rapprochement, quand des élèves font partager un peu de leur « vie privée ».

Octobre 2001 : stage de formation générale professionnelle optionnelle, « Élèves d'ici, enfants d'ailleurs » : 25 futurs professeurs d'école et de lycée et collègue participent au stage.

*Fiche établie au cours d'un travail en groupe
Situation proposée à la réflexion collective
Stagiaire PLC2*

• *Contexte : lycée, heure d'anglais, 17 h 30, décembre, dernière heure. Moment de « casser le ramadan » : fatigue, inattention, FAIM ! Les élèves, dont 28 filles, classe SMS (6), la moitié concernées par le ramadan, les autres solidaires.*

• *Les faits : les élèves sortent de leur sac de quoi manger : canettes, petits pains... Prof « invitée », convivialité.*

Classe sans problèmes, pas d'insolence, de la sympathie... sans véritable perturbation de cours, mais concentration tout de même amoindrie...

• *Le vécu (prof) : aucune agressivité ressentie, « déchirée » entre compassion et conscience professionnelle (il restait 1/4 d'heure).*

Avant : Dans le lycée, une autorisation par l'établissement de sortir une collation de sa poche pour casser le ramadan discrètement, élèves prévenus.

Après : l'action a été canalisée (discrétion demandée), enrayée pour la semaine suivante.

La semaine suivante, l'action n'a pas été réitérée.

La prof s'est engagée à ne pas faire de devoir sur table à cette heure-là jusqu'à la fin du ramadan.

• A-t-elle bien fait d'« accepter » ?

Remise en question de l'autorité du prof ? Nouvelle et meilleure perception du prof désormais ?

Un refus aurait-il été considéré comme une non-acceptation de leur religion ?

Un refus aurait-il perturbé véritablement cette heure de classe ?

Véritable « gravité » du fait ? Oui, s'il avait perturbé le cours.

• Quel statut accorder à la diversité des cultures au sein de l'établissement ? Les limites ?

Compromis entre laïcité (socle commun) et identités multiples ?

Voilà un exemple très concret qui permet à la stagiaire et au groupe de poser les problèmes de la distance entre élèves et professeurs et du cadre de l'action de l'enseignant : la rupture du jeûne se fait d'ordinaire dans l'intimité des familles ; or les horaires scolaires (et les tiraillements de la faim !) la font intervenir dans l'espace public et clos de la classe, ce qui perturbe l'enseignante en lui imposant des repères différents : accepter, c'est se rapprocher, au risque de se compromettre en partageant le pain avec les élèves (en devenant copain) ; refuser, c'est entrer en conflit, avec sanctions éventuelles si les élèves persistent alors qu'elles ne sont ni insolentes ni volontairement perturbatrices : comment sanctionner la convivialité ? Enseigner implique d'entrer en relation avec les élèves qui eux-mêmes proposent implicitement un échange avec les professeurs. Il est probable qu'en partageant ce moment avec les élèves et en leur permettant de le vivre, cette jeune enseignante ait gagné beaucoup de temps pour la suite de sa relation pédagogique avec elles. Une négociation a pu s'instaurer dans les cours suivants pour l'organisation de ce moment. À partir d'une question dite « religieuse », ce sont bel et bien des enjeux pédagogiques, philosophiques et éthiques qui sont posés.

Formation continue : des « a priori » à l'empathie

Les enseignants – ou les conseillers principaux d'éducation – en poste sont désireux d'approfondissements sur les mêmes thèmes, mais avec un mode d'approche différent : se mêlent dans les souhaits exprimés des demandes sur la « culture » des élèves, vécus par ailleurs souvent comme anormaux, « déstructurés », sans repères etc., ce qui n'est pas le moindre des paradoxes ; et des demandes de « gestion de classe », de traitement des problèmes d'indiscipline, de travail sur les sanctions, etc. L'aspect spécifiquement culturel formerait ainsi une « différence » expliquant l'impossibilité de gérer « ces élèves-là » « comme les autres ». Au début des stages, il n'est pas rare que plainte et colère se mêlent aux présentations de situations faites par les enseignants. Notons que les cahiers des charges des stages ne sont pas réalisés dans un premier temps par les formateurs de l'IUFM qui les réaliseront, mais par les enseignants intéressés, les chefs d'établissement et un conseiller en formation du rectorat. Il est utile, avant de commencer le stage proprement dit, d'en redéfinir avec les enseignants ou autres personnels qui vont le suivre le contenu effectif, en fonction des demandes et de nos possibilités d'offres de formation.

De fait, dans les établissements scolaires où je suis intervenue, la problématique de l'interculturel est vécue du point de vue de la relation avec les « Maghrébins ». Bien d'autres nationalités ou origines s'y côtoient pourtant. La proportion exacte n'en est pas établie (les comptages officiels l'interdisent), mais les enseignants et les chefs d'établissement l'estiment à deux tiers d'élèves d'origine étrangère plus ou moins lointaine (surtout Maghreb) et un tiers de « Français » (qui sont d'ailleurs pour un certain nombre issus d'arrière-grands-parents ou de grands-parents italiens, polonais, belges, etc.). Mais alors que ces derniers ne sont pas particulièrement stigmatisés comme « différents », les jeunes dont les familles sont originaires du Maghreb sont tous marqués comme « musulmans », que leurs familles aient émigré au début du siècle, après la Deuxième Guerre mondiale, après l'indépendance de l'Algérie, qu'elles se soient rassemblées à l'occasion des procédures de regroupement familial ou qu'elles soient d'immigration récente (comme par exemple des Algériens réfugiés). C'est une sorte d'« assignation culturelle et religieuse » qui associe quasi automatiquement des caractéristiques physiques, langagières, et une religion donnée, ainsi que l'analysait Simmel : « *Lorsque l'étranger est d'un pays, d'une ville, d'une race différents, on ne fait plus attention qu'à son origine étran-*

gère, qu'il partage ou peut partager avec beaucoup d'autres. C'est pourquoi nous ne considérons pas les étrangers véritablement comme des individus, mais surtout comme des étrangers d'un type particulier : l'élément de distance n'est pas moins général, en ce qui les concerne, que l'élément de proximité » (7).

Au cours de la préparation avec les responsables des collèges, nous comprenons que les professeurs doivent gérer avec leurs élèves des incidents, altercations diverses, manquements à la discipline, etc., et que la source de ces difficultés est localisée dans la « culture différente » des jeunes et leur appartenance à la « religion musulmane ». Le ramadan en particulier est vécu comme une période cruciale pendant laquelle les incidents se multiplient. Les élèves dont les noms sont de consonance maghrébine sont considérés comme particulièrement « fauteurs de troubles » (surtout les garçons) et le « culturel » est convoqué pour remédier aux gestions de classe périlleuses...

Premier intitulé d'un stage à destination d'enseignants volontaires de plusieurs collèges : « Prendre en charge les élèves de “culture non européenne” ».

Ce projet parlait de « *population musulmane, largement majoritaire dans certains collèges. Les personnels des établissements ont des difficultés à gérer ces élèves issus d'une culture différente, à comprendre leurs comportements en classe, à mettre en place des relations avec les familles* ». Cette « population » présente plusieurs caractéristiques : « *importance de la notion de fierté et de respect, rôle dévolu aux filles et aux garçons, rôle des grands frères, poids d'une culture essentiellement orale* ».

Entre autres « transformations concrètes attendues », on trouvait : « *Organisation du temps scolaire prenant en compte le calendrier musulman : horaires aménagés, organisation du travail modulé en cours d'année, lieux de parole.* » Les objectifs de formation devaient permettre de « *rendre les enseignants capables, par une meilleure connaissance de la culture de leurs élèves, de les gérer individuellement et en groupe en les responsabilisant* ». L'évaluation devait prendre en compte : « *L'évolution des représentations des stagiaires, la diminution des faits d'incivilité, la mise en place de dispositifs visant à améliorer l'accueil des élèves musulmans* ». Il était recommandé en fin de projet que l'action ait lieu avant la fin de l'année, « *le ramadan se déroulant pendant le mois de décembre* ». Cette demande est

d'ailleurs présente dans d'autres cahiers des charges, tant le ramadan apparaît comme une période conflictuelle, les élèves émettant alors des revendications que leurs enseignants ont du mal à maîtriser.

Le début du stage est houleux : lorsque j'en présente la problématique, un enseignant, placé en face de moi, me rétorque vertement : « *De quoi allons-nous parler, puisque les élèves n'ont aucune culture ? Ils ne savent rien, parlent de religion sans rien en connaître, d'ailleurs ce sont des voyous.* » L'ensemble du groupe opine du chef. L'agressivité de l'enseignant envers les élèves rend la discussion très difficile, d'autant plus qu'il est lui-même d'origine algérienne, ce dont il se revendique pour légitimer ses opinions : il connaît bien le sujet, lui ! Il n'est pas rare d'ailleurs de rencontrer des enseignants eux-mêmes d'origine maghrébine particulièrement virulents sur ce thème. Essayent-ils de se démarquer à tout prix pour échapper au stigmate puissant qui marque les élèves et leurs familles de même origine ? Ce phénomène est d'ailleurs contrebalancé par d'autres qui, comme Ahmed, en formation initiale, apportent un vécu de l'intérieur des groupes discriminés et éclairent ainsi leurs collègues sur les contradictions vécues par les jeunes.

L'idée que les élèves n'ont aucune culture propre, ne connaissent rien à la religion dont ils se réclament, saisissent tous les prétextes pour s'opposer aux enseignants et à l'administration vient compléter celle des parents incapables de contrôler leur progéniture, inintéressés par les études de leurs enfants, s'empressant de les mettre dehors quand ils rentrent de l'école ou de leur faire garder les plus jeunes enfants en inventant des prétextes pour justifier leur absentéisme. Les pères sont considérés comme immanquablement violents (des exemples extrêmes sont cités à l'appui) et les mères comme débordées par leurs enfants et incapables du moindre cadrage éducatif. Ces « caractéristiques » supposées, d'autant plus prégnantes qu'elles s'accompagnent d'une interconnaissance très faible avec les familles, peuvent être aussi interprétées dans le sens d'une moindre demande de la part des parents, les cantonnant, au vu des limites constatées de leurs compétences éducatives, dans des rôles fort éloignés de la co-éducation...

Et pourtant, une fois la demande de formation précisée avec le groupe d'enseignants et de conseillers principaux d'éducation, des exercices permettant de dépasser ces premières appréciations (photolangage, analyse de pratiques...) font apparaître chez les participants des représentations bien différentes : les élèves, toutes origines confondues, sont avant

tout des adolescents, imprévisibles, immatures, mais en même temps plus responsabilisés que certains de leurs pairs mieux lotis socialement ; ils ont une demande d'écoute et d'attention qui inquiète et émeut à la fois les enseignants lorsqu'ils se sentent investis d'une responsabilité dépassant largement le cadre de la transmission de connaissances ; ils vivent parfois dans une pauvreté qui touche les adultes des collèges qui en prennent conscience quelquefois fortuitement et réalisent soudain les efforts fournis par certains élèves pour réaliser des tâches banales en apparence (se lever à l'heure, partir avec ses affaires scolaires, rendre un devoir à temps...). Aux représentations terrifiantes sur les élèves et leurs familles succède ainsi une vision nettement plus nuancée marquée par la prise en compte du contexte social et psychologique dans lequel vivent les élèves et le désir de les aider à mener à bien leur scolarité le mieux possible. Sous les pavés, la plage...

Décaler les représentations

Stage de formation « sur site » : pour travailler sur l'identité, nous proposons la projection d'un court document retraçant l'histoire de jeunes polonais d'origine, repartis en Pologne après la Deuxième Guerre mondiale, empêchés de revenir en France par la guerre froide, ayant conservé un souvenir nostalgique du « pays » (la France) et la retrouvant avec émotion cinquante ans plus tard...

Ces vers de Rainer Maria Rilke trouvent ici leur illustration :

« Nous naissons pour ainsi dire provisoirement quelque part et c'est peu à peu que nous construisons le lieu de notre origine pour y naître après coup et chaque jour plus définitivement. »

Dans le Nord-Pas-de-Calais, sur un groupe d'une quinzaine d'enseignants, on trouve couramment trois ou quatre descendants de migrants polonais, et/ou italiens. À la fin de la projection, ils évoquent les aléas identitaires de leurs parents et grands-parents, le rejet quelquefois violent qui accompagna leur installation dans les zones minières ou d'industrie textile, les transmissions d'histoires, de souvenirs, la double appartenance... Du coup, le débat sur « l'intégration » des élèves dont les familles sont aujourd'hui stigmatisées (familles du Maghreb en particulier) est relié à d'autres époques, à des mécanismes dont on retrouve des constantes dans l'histoire même des partici-

pants. On ne parle plus de l'identité ou de l'ethnicité des « autres » mais bien de la sienne propre, ou plutôt de tous ceux qui, à un moment donné de l'histoire de leur terre d'origine, ont dû ou ont voulu prendre le chemin de l'exil.

Nous tentons de montrer ainsi aux enseignants qu'il est impossible de travailler sur la « culture de l'autre » sans travailler sur ses propres références, de réfléchir à la manière dont les adolescents construisent leur identité sans s'interroger sur la sienne propre, que la culture en soi n'existe pas, que les modes de vie sont fluctuants, mobiles, en constante évolution, que l'identité est d'autant plus rigidifiée que le groupe de référence est stigmatisé et en position de domination socio-économique... Et qu'une relation pédagogique se construit sur les mêmes principes, quelle que soit l'origine des élèves : honneur, respect, réputation sont importants certes pour les élèves dont les familles sont originaires du pourtour méditerranéen ; mais aussi pour... les enseignants qui ont grandi dans des familles du Nord, du Pas-de-Calais ou d'autres régions, dont les mouvements migratoires remontent à plusieurs siècles et que l'on appelle ainsi, fort abusivement, « Français de souche »... Bien des incidents trouvent leur source dans des maladresses, des gaffes, des interprétations hâtives et inadéquates qui entraînent des réponses « au tac au tac » d'adultes d'autant plus surpris qu'explorent parfois des passages à l'acte ou à la parole, produits de ressentiments accumulés depuis des mois, alors que « *tout semblait aller bien* ».

Ils comprennent ainsi que plus une culture est méprisée, dévalorisée, moins ceux qui s'en réclament se sentent reconnus positivement, plus ils ont tendance à accentuer leur affirmation identitaire et leur demande de reconnaissance, quitte à provoquer des conflits dans des termes qui répondent ainsi dans le même temps à l'assignation qui leur est faite (8). On peut sans doute comprendre ainsi les demandes d'élèves d'école primaire de « *faire le ramadan* » à l'école, alors que l'observance de celui-ci ne commence d'ordinaire qu'après la puberté (tout au moins pendant tout le mois), ou les élèves plus âgés qui se montrent intransigeants sur le respect de cette pratique et parallèlement peuvent se montrer irrespectueux envers leurs camarades ou certains adultes. On peut s'inspirer de ce type d'analyse pour comprendre les réactions violentes « *contre les juifs* » dans certains établissements et l'enchaînement de conflits et de sanctions qu'elles entraînent.

Un exemple de citoyenneté « in vivo »

21 avril 2002 : le leader d'un parti, qui prône ouvertement la discrimination contre les étrangers, arrive en deuxième position au premier tour des élections présidentielles. Dans les collèges, des enseignants rapportent deux types de réaction : des élèves de familles immigrées de 6^e et 5^e ont peur, ils craignent de devoir partir ; ceux de 4^e et 3^e cherchent des explications, découvrent que la politique peut avoir une incidence directe sur leur vie quotidienne. Ils s'adressent aux enseignants, guettent leurs réactions, leur demandent même parfois « *pour qui ils ont voté* ». Dans certains lycées, des heures banalisées permettent de mettre en place des débats avec les élèves. L'habitude du débat politique à l'école n'est pas courante, les craintes de manipulation, de propagande auprès de jeunes élèves sont présentes et légitimes. Les enseignants et les divers personnels ressentent d'autant plus dans ces moments forts de la vie du pays le manque de concertation, de débats collectifs entre adultes. Dans une période cruciale pour la citoyenneté, beaucoup ont l'impression de devoir se débrouiller par eux-mêmes pour donner aux élèves des cadres d'explication rendant compte de la complexité de la situation. Des éléments historiques et politiques seraient alors les bienvenus ainsi que pour éclairer le raisonnement et moduler les réactions lors d'événements qui mettent en jeu l'équilibre mondial et sont vécus de manière très contrastée selon les références des uns et autres, comme les attentats du 11 septembre 2001 aux États-Unis ou le conflit israélo-palestinien. L'altérité passe aussi par le partage des représentations sur les événements qui font l'actualité aujourd'hui, la compréhension des clivages respectifs et l'évolution réciproque des points de vue.

Maryse HEDIBEL

NOTES

- (1) Centre de formation et d'information sur la scolarisation des enfants de migrants.
- (2) Les stagiaires ont réussi la première partie des concours d'entrée et passent une année de stage à l'IUFM (théorique et pratique).
- (3) COHEN-ÉMERIQUE (M.), 2000, « L'approche interculturelle auprès des migrants », in *L'Intervention interculturelle*, LE GAULT (G.) (dir.), Gaetan Mirin éd. Montréal, p. 161-184.
- (4) BOURDIEU (P.), 1967, « Systèmes d'enseignement et systèmes de pensée », *Revue internationale des sciences sociales*, n° 263, Paris, n° 3, p. 367-368.
- (5) LAPLANTINE (F.), 1987, *Clés pour l'anthropologie*, Seghers, p. 28.
- (6) Sciences médico-sociales.

(7) SIMMEL (G.), 1990, « Digressions sur l'étranger », p. 59, in GRAFFMEYER (Y.) et JOSEPH (I.) (dir.), *L'École de Chicago*, Aubier.

(8) « L'école républicaine à l'épreuve des identités », *La Lettre de l'éducation*, n° 319, 16 octobre 2000, p. 1-3.