

# « VOYAGE EN INTER- CULTURALISME »

*Carmel Camilleri*

**C**omme beaucoup de psychologues de ma génération je me suis lancé, initialement, dans la philosophie, ce qui m'a amené à tout considérer à partir de l'interrogation sur la condition humaine et à circuler à travers les sciences de l'homme sans me préoccuper de savoir dans laquelle je me trouve.

## L'invitation philosophique

La philosophie ce fut d'abord pour moi, à l'Université d'Alger, les intrépides déductions de la rationalité cartésienne, où je fus immergé grâce, notamment, à l'admirable *Dictionnaire historique et critique* de Pierre Bayle, qui ouvrit le siècle des Lumières et livrait comme l'expression accomplie de la tradition de pensée gréco-latine. Mais quand je vins à Paris, en 1948, je m'aperçus que, muni de ce seul viatique de nos classiques, j'étais déphasé... Sous la houlette d'Hyppolyte, je me laissai donc initier au romantisme philosophique des Allemands, qui traitaient de la condition humaine comme d'un drame aux péripéties temporelles. Voilà qui me changeait de l'optique des cartésiens, de Spinoza en particulier, dont *l'Ethique* m'avait vivement séduit. Aussi étais-je fasciné et en même temps rebuté par les écrits de Hegel dont, avec les agrégatifs de l'époque, je mêlais la lecture à celle de Kierkegaard, Sartre et Marx : nous étions nombreux à vivre les tensions de ces traditions de pensées disparates. Pour achever ce tableau, j'ajouterai que la *Phénoménologie de la perception* de Merleau-Ponty fut pendant des mois mon livre de chevet. Grâce à lui je réalisais que j'étais demeuré prisonnier des évidences les

**Itinéraires de lecture**

*Perspectives documentaires en sciences de l'éducation*, n° 14, 1988

plus communes sur les objets tout faits qui "pénètrent" notre conscience, alors que, strictement parlant, c'est l'activité de celle-ci qui les constitue comme donnés à elle.

De ce renversement de perspectives, j'ai gardé le constant souci de "récupérer" l'initiative humaine dans toutes les analyses où on présente l'homme comme objet passif de son environnement, méconnaissant son pouvoir de constituer largement les réalités qui l'entourent en les signifiant à partir de la sienne propre.

## La période tunisienne

C'est donc comme professeur de philosophie que je retournai, au moment où il gagnait son indépendance, dans le pays où je suis né : la Tunisie. Au cours de la longue communication avec mes élèves tunisiens, où ceux que j'avais perçus dans mon enfance et mon adolescence comme l'horizon inquiétant des "Arabes" se découvrirent à moi comme des frères en humanité, j'apprenais leurs conflits de normes au sein de leur famille. C'est ainsi que cette notion de "culture anthropologique" qui, à l'époque, évoquait seulement pour moi des souvenirs universitaires, depuis la fameuse thèse de Levy-Bruhl sur les fonctions mentales dans les sociétés primitives jusqu'à l'ouvrage si suggestif de Marcel Mauss sur *Sociologie et Anthropologie*, se transfigura dans mon esprit. Cette formation observée par ces ethnologues dans les petites communautés "archaïques", je ne m'étais pas attendu à la voir fonctionner tout aussi bien dans de grandes sociétés contemporaines, provoquer des souffrances bien concrètes chez des personnes autour de moi. Nourri de Durkheim, j'avais jusque là appliqué à ces situations, de façon exclusive, les analyses sociologiques que j'essayais de lier aux explications économique-politiques dont j'avais pris le goût à la lecture des marxistes. Dorénavant se poserait pour moi le problème de l'articulation, à cet ensemble explicatif qu'il me faudrait compliquer, de cette nouvelle "variable".

C'est dans cet état d'esprit que je me lançai avec intrépidité dans ma première enquête sur "l'intégration familiale du jeune Tunisien cultivé". Quand elle fut publiée, on jugea que j'avais fait de la psychologie sociale... et on me demanda de l'enseigner ! Je me trouvais ainsi engagé dans trois directions de lecture :

1 - Sur cette psychologie sociale qu'il me fallut apprendre en même temps que mes étudiants, j'eus à dévorer une quantité de documents. J'en citerai seulement deux : *La Psychologie Sociale* de J. Stoetzel, qui ne traitait d'aucun phénomène sans le situer dans son environnement culturel, ce qui m'amena à relativiser tout ce que, jusque là, j'avais appris

en psychologie ; *L'esprit, le Soi et la Société* de G.H. Mead, où je découvrais, selon la formulation de G. Gurvitch dans sa préface à l'édition française, que "*la Conscience, l'Esprit, les Soi, les Moi, les Je, les Autrui, la Raison ne sont pas des substances, mais des fonctions naissant dans le processus social*" (p.VII). Voilà qui, sur le plan des sciences de l'homme, m'incitait à prolonger cet effort de conversion des substances en activités du sujet que j'avais découverte dans Merleau-Ponty.

2 - Parmi tous les conflits du "bi-culturalisme", j'avais remarqué que mes élèves tunisiens se montraient avant tout préoccupés par ceux qui se nouaient dans leur famille, ce qui m'avait décidé à centrer ma recherche sur ce point. Je me lançai donc dans des lectures sur le groupe familial. L'attachante thèse d'Andrée Michel sur *Famille, industrialisation, logement*, comportant sans doute la première enquête sur des immigrés algériens en France sous l'angle de la sociologie, m'amena à suivre ses travaux jusqu'à son panorama sur *La sociologie de la famille*. Par elle je fus dirigé sur la sociologie familiale américaine (fort en avance sur la nôtre à l'époque) et internationale : particulièrement W. Goode, R. Hill, A. Kharchev, R. König. Ces ouvrages m'aident à compléter ma grille d'analyse de la famille maghrébine.

3 - Les références ethno-culturelles de l'ouvrage de J. Stoetzel me poussèrent à lire dans le texte les culturalismes américains : parmi les fondateurs (Linton, Kardiner et autres) dont le lecteur pressé trouvera une présentation approfondie dans le *Panorama du culturalisme* de S. Clapier-Valladon, j'appréciais particulièrement le vivant *Patterns of culture*, où je trouvais la thèse d'une nature humaine se dévoilant à travers l'histoire comme un avenir, par découverte des programmes culturels dont Ruth Benedict livrait quelques échantillons. Je goûtais aussi les écrits de Margaret Mead, dont les observations rapportées dans *Sex and temperament in three primitive societies* achevèrent de me rendre critique vis-à-vis de ce concept de nature de l'homme.

J'avais des raisons de m'attarder sur les culturalistes. Mon immersion dans des milieux particulièrement variés de jeunes (ainsi, en Tunisie, j'eus affaire aussi à des étudiants européens de diverses nationalités, avant d'enseigner aux étudiants français à partir de 1966) m'avait rendu réceptif à la littérature sur la jeunesse aussi bien qu'aux considérations sur l'éducation. Cet intérêt devint plus précis et plus pratique lorsque le gouvernement tunisien fonda un Centre National de Pédagogie, auquel je fus appelé à apporter ma collaboration. Or les culturalistes fournissaient une jonction concrète avec les sciences de l'éducation. A la différence des structuralismes (celui de Levi-Strauss en l'occurrence) et autres présentations de la culture comme une réalité transcendante s'emparant de nous on ne sait comment, ils se sont préoccupés de repérer les pro-

cessus effectifs par lesquels nous nous approprions les divers aspects de nos modèles culturels. Et la connaissance de ces opérations, précisant la part de l'enculturation dans la socialisation, intéresse directement l'éducateur dans la mesure où elle conditionne la mise au point de sa propre intervention. Cette jonction m'apparaissait plus nettement encore chez M. Mead, qui fournit des précisions méthodologiques dans son chapitre sur "Les enfants primitifs" du *Manuel de Psychologie de l'Enfant* de L. Carmichael.

Cependant les culturalistes m'informaient peu sur l'autre opération-maitresse de l'anthropologie culturelle : l'acculturation, que je saisisais sur le vif en Tunisie. Et encore moins sur ce cas-type de changement à l'oeuvre dans les sociétés décolonisées contemporaines. Or, s'il y avait abondance de documents provenant des économistes, géographes, historiens, démographes, sociologues, politiques, sur les causes de la crise situées dans le contexte, les considérations manquaient à l'autre bout de la chaîne, celui des mécanismes psychiques par lesquels le sujet médialise ces stimulations, opère ce qui va provoquer son malaise et ses réactions. Pour cette psychologie encore à faire je me tournais vers les "africanistes", recueillant des notations de psychologie sociale chez G. Balandier (*Afrique ambiguë, Sociologie actuelle de l'Afrique Noire, Sociologie des mutations...*). Mais R. Bastide me fournit beaucoup plus directement le modèle d'analyse que je cherchais, en commençant à repérer, entre groupes porteurs de cultures différentes, une variété inédite de formations "de contact" aboutissant à la dysfonction autant qu'à l'adaptation et différentes des considérations classiques de la psychanalyse.

## Mai 1968

Je rentrai en France pour affronter Mai 1968, mémorable épreuve pour les enseignants des universités, contestés jusque dans leur utilité. Retour d'un pays où, à l'époque du moins, le professeur était tenu pour une sorte de représentant de Dieu sur la terre, j'accusai rudement le choc, et c'est peu dire que mes préoccupations pédagogiques en furent vivement fouettées !

Je laisserai de côté les interrogations que cette crise firent surgir sur ma pratique, mes ruminations pour introduire dans le supérieur ces "méthodes actives" que, pour ma part, j'avais découvertes bien tardivement dans *La pédagogie des classes nouvelles* de M. A. Bloch, mais dont je m'étais demandé si elles pouvaient convenir aux Tunisiens élevés dans leurs traditions patriarcales. Sur le plan de la théorie, je fus accroché par deux grands thèmes de réflexion :

1 - Tous les regards s'étaient portés sur les jeunes, que mes recherches avaient toujours privilégiés comme indicateurs de ruptures et sur qui mes préoccupations professionnelles m'avaient amené à beaucoup lire : entre autres, *La crise d'originalité juvénile* de M. Debesse, que je relativisais plus tard culturellement avec *Le fossé des générations* de M. Mead, *Les groupes d'enfants et d'adolescents* de R. Fau, *Psychologie différentielle de l'adolescence* de Bianka Zazzo, *The adolescent society* de J.S. Coleman, les études réunies par C. Dufrasne dans *Des millions de jeunes*. Maintenant les sociologues, qui n'avaient rien prévu des événements, se pressaient à la suite d'E. Morin, C. Lefort (*Mai 1968, la brèche*), H. Lefebvre (*L'irruption de Nanterre au sommet*), pour les expliquer après coup. Et aussi pour nous présenter cette jeunesse comme un groupe social inédit et hors norme. Un thème devint rapidement médiatique, celui de "l'empire des jeunes", dont le sens finissait par être celui-ci : la jeunesse a sa causalité et ses moteurs d'évolution uniquement en elle-même.

Voilà qui heurtait les schémas d'explication classiques. Je me demandais moi-même comment ces étudiants de France, toutes origines confondues, pouvaient être subitement devenus les hérauts de la révolution. Et je conviais les miens à participer à une enquête dont les conclusions m'amènèrent à modérer sérieusement ce nouveau mysticisme. Ces événements me firent progresser, en tout cas, dans ma réflexion. Comme il en avait été pour la notion de culture avec la situation tunisienne, ce sont les fureurs de Mai 1968 qui transformèrent pour moi, sous les espèces de ce qu'on appela "la culture des jeunes", le concept de sous-culture en une structure active de mon esprit, désormais présente dans mes analyses de l'environnement. Ainsi, de temps à autre, accède à l'opérationnalité telle de ces milliers de notions qui dorment dans notre esprit par suite de nos innombrables lectures. Et je me retrouvais devant le même problème épistémologique : d'un côté le tissu des séries causales fournissant la matière de l'explication classique; de l'autre un groupe convertissant ces conditions en des "cultures" (entre autres choses) enclenchant dans le champ social un réseau causal nouveau par rapport à celui qui les a amenées à l'existence, et dont il faut caractériser la spécificité.

Cette façon de voir les choses me faisait prendre mes distances avec la littérature "spontanéiste" qui fleurissait à l'époque. Celle-ci attribuait le renouveau des valeurs, à travers le changement culturel des jeunes, et d'une façon générale l'émergence de toute positivité au retour à la spontanéité de notre nature "originelle" : ces "retrouvailles" elles-mêmes nécessitant l'élimination la plus étendue possible des traces du social. Ce mythe néo-rousseauiste, qui resurgit à chaque bouleversement socio-culturel, me paraissait présent, de façon diverse, chez des auteurs que je

lisais comme tout le monde à l'époque : Carl Rogers, Marcuse et surtout Moreno, pour qui tout le négatif vient des "conserves culturelles". Je m'ançais pour ma part dans cette conviction qu'il n'y a pas, selon l'expression de cet auteur dans ses *Fondements de la sociométrie*, d'"homme du premier univers", mais que l'on passe indéfiniment du "construit" à un autre construit. Et je continuais mes lectures sur la jeunesse, en n'oubliant pas, pour éviter de tomber dans le subjectivisme culturaliste assez répandu en anthropologie, celles qui mettent l'accent sur le contexte objectif auquel la culture s'articule tout en s'en distinguant : par exemple *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* de Le Thanh Khoi. Les études de ce genre permettent d'équilibrer les analyses menées de l'intérieur des cultures sans en sortir, telle celle, fort pertinente par ailleurs, de F. Ferrarotti dans le livre collectif de l'UNESCO, *La jeunesse dans les années 80*.

2 - Ce sont les fameux ouvrages de P. Bourdieu et J. Passeron qui accrurent mon malaise et me fournirent, comme à bien d'autres, l'autre grand thème de réflexion de ces années. Intellectuellement leur thèse n'avait certes pas de quoi me déplaire. N'amenait-elle pas à reconnaître avec éclat la réalité de la culture anthropologique (et pas seulement de la culture "cultivée") dans l'univers scolaire, tout en la rattachant organiquement à la structure socio-économique, ce qui nous écartait décidément du courant "romantique" dont je viens de parler ? De plus j'avais eu tendance, dans le sillage du culturalisme américain, à la percevoir comme une formation entièrement fonctionnelle, harmonieusement intégratrice de tous les membres du groupe social et également gratifiante pour chacun d'eux. Cette thèse des "conflictualistes" venait rappeler opportunément la vision "polémique" de la culture, inaugurée par l'analyse marxiste qui en avait fait l'un des instruments de l'affrontement social : cette perception du "négatif culturel" est nécessaire pour se donner une image équilibrée de cette formation complexe. Mais, d'un autre côté, dans le contexte de dévalorisation de notre profession à l'époque, voir appliquer cette analyse aux enseignants, m'entendre signifier que j'avais sans cesse "reproduit le système", voilà qui était aussi pénible qu'inattendu.

D'où ma réaction. D'une part, je ne manquais pas de lire les écrits importants établissant l'influence directe du conditionnement social sur l'école, l'élève et leur relation. Je me souviens surtout de *L'école capitaliste en France* de Baudelot et Establet et des études de B. Bernstein sur les codes de langage. Beaucoup plus tard j'eus à apprécier les très concrètes analyses de P. Willis sur *L'École des ouvriers* et d'A. Léger sur *Enseignants du secondaire*. Mais d'autre part, j'étais heureux de trouver dans d'autres auteurs ce qui est toujours la meilleure parade contre le réductionnisme des thèses manichéenne : le retour minutieux à l'effective

complexité du concret, permettant de ruiner les abstractions sur lesquelles elle bâtissent les schémas qui en tiennent lieu. Je reconnaissais ce mouvement en particulier chez R. Girod, qui met en évidence la part de "jeu" constatable entre différences culturelles et catégories socio-professionnelles, chez Sauvy et Girard, C.W. Cheng et, surtout, G. Snyders : sa relecture critique des conflictualistes dans *Ecole, classe et lutte de classes* m'aidait à sortir du "désespoir pédagogique" auquel ils me paraissaient conduire avec leurs alternatives abruptes.

## L'éveil des Français à la notion de culture

Quand, quittant le Maghreb j'étais revenu en France, je constatai bien vite que la notion de culture anthropologique concernait seulement une poignée de spécialistes. Les conflictualistes, après 1968, avaient tout de même amené des gens, dans les milieux éducatifs, à s'intéresser à la culture nationale, sur laquelle quelques universitaires, comme P.H. Chombart de Lauwe, avaient porté leur attention. Mais il fallut attendre le regroupement massif des familles étrangères autour des immigrés puis la crise économique pour que "culture", dans les esprits des Français, se mette à signifier autre chose qu'"instruction poussée".

Pour ma part, j'avais continué à conduire mes recherches dans le sens de la psycho-sociologie. En étudiant, dans les populations maghrébines considérées comme typiques, les aspects variés du conflit des cultures et les mécanismes réactionnels ainsi mis en jeu, j'essayais d'apporter une contribution psychologique à la vaste théorie du changement social. Mais comme je demeurais toujours spécialement intéressé par les jeunes et que s'accroissait la demande d'information concernant la "seconde génération" des immigrés, mes intérêts pédagogiques ne firent que se fortifier. Aussi me trouvais-je fortement motivé lorsque le Bureau international d'éducation (BIE) m'invita à dresser un panorama des études et recherches intéressant les articulations de l'anthropologie culturelle et de l'éducation. Dans la multitude des lectures auxquelles je me suis alors livré, je me bornerai à indiquer, de façon cursive, celles qui m'ont paru les plus significatives :

- Sur le vaste chapitre des enfants de migrants, la thèse de M. Vatz-Laroussi compare les valeurs éducatives appréciées par les Maghrébins en France et dans le pays d'origine. Je signalerai aussi les observations d'A. Vasquez sur les perturbations entraînées par l'école française chez les élèves sud-américains ; celles de D. Zimmermann sur les signaux infra-verbaux liés à la classe sociale et à l'ethnie, qui déterminent largement les réactions inconscientes des enseignants envers les écoliers. Sur le pro-

blème épineux des proportions d'étrangers et de nationaux dans une classe, avec leurs conséquences sur leurs performances comparées, j'ai lu avec profit le travail d'Y. Amir et la synthèse de N.H. Saint-John. Enfin, sur la question controversée de la distinction des effets des variables culturelle et socio-économique, soulevée en France par S. Boulot et D. Boyson-Fradet, les Américains V.C. Hall et D.B. Kaye ont le rare avantage d'avoir fait ce qui s'impose : conduire une recherche où l'on s'est soucié de les dissocier expérimentalement pour saisir leur spécificité.

– En ce qui concerne le croisement multiforme des problèmes culturels et éducatifs dans les pays décolonisés du Tiers-Monde, l'enquête de l'Algérien M. Haddab sur le rôle propre du maître, la manière dont il filtre et transforme les directives officielles qu'il est censé appliquer dans ses enseignements, m'a paru exemplaire. J'ai été intéressé aussi par les recherches de M. Cole concernant les effets du modèle scolaire occidental sur les attitudes et les aptitudes cognitives des enfants africains ; et plus encore par les observations d'A. Bouya étudiant la manière dont les petits Congolais gèrent le conflit entre les explications contradictoires fournies, sur tel phénomène naturel, par l'école officielle et le village traditionnel.

C'est à ce même conflit ruineux entre ces deux univers que P. Erny, retrouvant des points d'accord avec le rapport de T. Husen à l'OCDE, essaie de proposer des solutions sur la base de sa longue expérience africaine. Même débat chez C. Fitouri, qui nous transporte cette fois au Maghreb, et qui suit une cohorte d'élèves durant plusieurs années. L'une de ses constatations est lourde de signification : les petits Tunisiens issus de l'ancienne bourgeoisie arabisante lettrée, demeurée culturellement structurée, affrontent l'école bilingue et biculturelle avec presque autant de succès que les enfants de la bourgeoisie occidentalisee ; par contre sont laminés les arabisants dont l'univers culturel est destructuré.

– Sur le plan linguistique, je me suis passionné, comme beaucoup, pour les travaux de l'équipe de Bernstein et de tous ceux qui sont venus les relativiser et les modérer. J'ai été spécialement sensible, aussi, à la distinction entre le niveau "instrumental" du langage et son niveau "emblématique", entièrement alimenté par les représentations socio-culturelles : l'ouvrage de C. Dannequin et al. m'a bien aidé à saisir le problème, ainsi que les articles de F. François.

Je demeure également sensible au phénomène si évocateur du bilinguisme tel qu'il est largement pratiqué dans les anciens pays colonisés, car il s'entrelace avec des phénomènes culturels, sociaux et politiques dont il est un indicateur privilégié en même temps qu'un instrument d'analyse. Mais il est aussi, dans ces mêmes pays, rendu responsable de mé-

faits qui ne lui sont aucunement dus, comme le montre l'ouvrage de M. Riguet sur son fonctionnement en Tunisie.

- Pour le problème de la charge culturelle des tests scolaires, l'ensemble des contributions réunies par M. Reuchlin dans *Cultures et conduites* a constitué pour moi plus qu'une précieuse revue de questions ; pendant qu'un article de l'Algérienne S. Benouniche, prolongeant les conclusions de sa thèse, m'a paru faire le tour des difficultés soulevées par l'utilisation des tests occidentaux dans les pays du Tiers-Monde.

Suite à ces cheminements, ma réflexion est actuellement centrée sur un problème du jour : comment mettre au point, de façon réaliste et en même temps effective, une pédagogie adaptée à la pluralité culturelle des publics scolaires ; étant entendu que, comme on en a pris conscience avec les conflictualistes, cette pluralité n'est pas seulement le fait des étrangers ? Là me paraît être le défi des temps modernes, en même temps que le test de la possibilité d'articuler organiquement la dimension culturelle à l'éducation.

Confrontés à ce problème depuis plus longtemps, les Américains ont déjà beaucoup écrit là-dessus. J'ai trouvé, en particulier, un clair tableau des sens et directions pris aux Etats-Unis par cette "pédagogie interculturelle" dans un numéro d'*Anthropology and Education Quarterly* dirigé par M. Alison-Gibson, qui aboutit à préconiser "une éducation aux différences culturelles plutôt qu'une éducation pour les culturellement différents", formule à laquelle je souscris entièrement. J'ai également recueilli nombre d'indications pratiques, notamment sur le plan de l'apprentissage linguistique, dans un rapport de L. Porcher au Conseil de l'Europe. Aux Etats-Unis encore, un article très concret de J. Kleinfield m'a vivement éclairé sur les errements faciles du maître "relativiste" de bonne volonté dans la conduite de cette pédagogie. Il m'a obligé à réfléchir sérieusement sur les problèmes posés par cette conquête qu'a représenté le relativisme culturel, en même temps que sur les méfaits d'un certain romantisme, voire mysticisme de la culture, actuellement répandus. Aussi M. Rey, en Suisse, met-elle en garde contre les "pièges" de cet inter-culturalisme, sur lequel la récente thèse de M. Abdallah-Preteille vient fournir, en France, un premier essai de théorisation synthétique.

On ne s'étonnera donc pas si, pour ma part, dans le cadre de l'école autant que dans les autres situations sociales, je deviens nettement allergique aux conceptions qui aboutissent pratiquement à enfermer les individus dans le corset paralysant de cultures indûment sacralisées. Les sociétés humaines se diversifiant de l'intérieur et étant destinées, par ailleurs, à une interpénétration croissante, il me paraît indiqué de faciliter leurs mouvements en dénonçant les théories qui finissent par nous clouer à des référents transcendants dont nous devenons les objets. W. A.

Goodenough, dans plusieurs de ses écrits qui ont contribué à infléchir ma réflexion, a montré comment, au contraire, il est actuellement possible et avantageux pour chacun de s'ériger en sujet par rapport à sa culture. Aussi est-ce, à mon sens, la formule de l'avenir que de ménager les conditions pour permettre à quiconque de se positionner à sa convenance dans son environnement, en construisant librement la formule culturelle qui lui agréée.

**Carmel Camilleri**  
professeur à l'Université de Paris V

### Références bibliographiques citées

- ABDALLAH-PRETCEILLE (M.). *Vers une pédagogie interculturelle*. Publications de la Sorbonne et INRP, Paris, 1986
- ALISON-GIBSON (M.). Approaches to multicultural education in the United States : some concepts and assumptions, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- AMIR (Y.). Contact hypothesis in ethnic relations, in BRIGHAM and WEISSBACH (ed.), *Racial Attitudes in America*. New York, Harper and Row, 1972.
- BALANDIER (G.). *Afrique ambiguë*. Paris, Plon, 1957.
- BALANDIER (G.). *Sociologie actuelle de l'Afrique Noire*. Paris, PUF, 1963.
- BALANDIER (G.) sous la dir. de. *Sociologie des mutations*. Paris, Anthropos, 1970.
- BASTIDE (R.). Problèmes de l'entrecroisement des civilisations et de leurs oeuvres, in GURVITCH (G.), *Traité de Sociologie*. Paris, PUF, 1963
- BASTIDE (R.). Psychologie des peuples et relations inter-ethniques, *Revue de Psychologie des Peuples*, Le Havre, 1969, vol. 24; n° 4.
- BAUDELLOT (C.) ; ESTABLET (R.). *L'école capitaliste en France*. Paris, Maspéro, 1971.
- BENEDICT (R.). *Patterns of culture*. Boston, Houghton Mifflin. Trad. française : *Echantillons de civilisation*. Paris, Gallimard, 1950.
- BENOUNICHE (S.). *Structuration mentale et conduites socio-éducatives*. Thèse, Paris V, 1974.
- BENOUNICHE (S.). Pratique actuelle de la méthode des tests en Algérie, *Psychologie Française*, Paris, 1980, n° 3-4.
- BERNSTEIN (B.). *Langage et classes sociales*. Paris, Ed. de Minuit, 1975.
- BERNSTEIN (B.). *Classe et pédagogie : visibles et invisibles*. Paris, O.C.D.E., 1975.
- BLOCH (M. A.). *La pédagogie des classes nouvelles*. Paris, PUF, 1953.
- BOULOT (S.), BOYZON-FRADET (D.). L'échec scolaire, un problème mal posé, *Les Temps modernes*, 1984, n° 452-, 453 et 454.
- BOURDIEU (P.) ; PASSERON (J.C.). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Ed. de Minuit, 1970.
- BOUYA (A.). Les représentations causales de l'enfant congolais, *Enfance*, 1981, n° 3.

- CHENG (W. C.), BRIZENDINE (E.), OAKES (J.). What is "an equal chance" for minority children ?, *The Journal of Negro Education*, 1979, vol. 48, n° 3.
- CLAPIER-VALLADON (S.). *Panorama du culturalisme*. Paris, EPI, 1976.
- COLE (M.), GAY (J.), GLICK (J. A.), SHARP (D.W.). *The cultural context of learning and thinking : an explication in experimental anthropology*, London, Lethuen, 1971.
- COLEMAN (J.S.). *The adolescent society*. Glencoe (Ill.), The Free Press, 1961.
- DANNEQUIN (C.), HARDY (M.), PLATONE (F.). Le concept de handicap linguistique, *Les Cahiers du CRESAS*, 1975, n° 12.
- DEBESSE (M.). *La crise d'originalité juvénile*. Paris, PUF, 1962, 4ème éd.
- DUFRASNE (C.), textes recueillis par. *Des millions de jeunes*. Paris, Cujas, 1967.
- ERNY (J.P.) *L'enseignement dans les pays pauvres : modèles et propositions*. Paris, L'Harmattan, 1977.
- FAU (R.). *Les groupes d'enfants et d'adolescents*. Paris, PUF, 1959.
- FERRAROTTI (F.). La jeunesse à la recherche d'une nouvelle identité sociale, in *La jeunesse dans les années 80*, Paris, Les Presses de l'UNESCO, 1981.
- FITOURI (C.) *Biculturalisme, bilinguisme et éducation*. Neuchatel.-Paris, Delachaux et Niestlé, 1983.
- FRANÇOIS (F.). Analyse linguistique, normes scolaires et différenciation socio-culturelles, *Langages*, 1975, n° 59.
- GIROD (R.). *Inégalité, inégalités*. Paris, PUF, 1977.
- GOODE (W.J.). La sociologie de la famille, in MERTON (R.) et al., ed. *Sociology today*. New-York, 1959.
- GOODENOUGH (W.H.). Multiculturalism as the normal experience, *Anthropological and Educational Quarterly*, 1976, vol. VII, n° 4.
- HADDAB (M.). Les moniteurs de l'enseignement primaire en Algérie, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1979, n° 30.
- HALL (V.C.), KAYE (D.B.). Early patterns of cognitive development, *Monographs of the Society for Research in Child Development*, University of Chicago, 1980, vol. 45, n° 2.
- HILL (R.). Contemporary developments in family theory, *Journal of Marriage and the Family*, 1966, vol. 28, n° 1.
- HUSEN (T.). *Origine sociale et éducation : perspectives des recherches sur l'égalité devant l'éducation*. Paris, OCDE, 1972.
- KHARCHEV (A.). Les problèmes de la famille et leur étude en URSS, *Revue internationale des sciences sociales*. Paris, UNESCO, 1962, vol. 14, n° 3.
- KLEINFELD (J.). Positive stereotyping: the cultural relativist in the classroom, *Human Organization*, 1975, vol. 34, n° 3.
- LEFEBVRE (H.). *L'irruption de Nanterre au sommet*. Paris, Anthropos, 1968.
- LEGER (A.). *Enseignants du secondaire*. Paris, PUF, 1983.
- LE THANH KHOI. *Jeunesse exploitée, jeunesse perdue ?* Paris, PUF, 1978.
- LEVY-BRUHL (L.). *Les fonctions mentales dans les sociétés primitives*. Paris, Alcan, 1910.
- MAUSS (M.). *Sociologie et anthropologie*. Paris, PUF, 1950.
- MEAD (G.H.). *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF, 1963, trd. française.

- MEAD (M.). *Sex and temperament in three primitive societies*. New-York, Morrow, 1935. *Moeurs et sexualité en Océanie*, Paris, Plon, 1963, trad. française.
- MEAD (M.). Recherches sur les enfants primitifs, in CARMICHAEL (L.). *Manuel de psychologie de l'enfant*. Paris, PUF, 1952, tome 2, trad. française.
- MEAD (M.). *Le fossé des générations*. Paris, Denoël, 1971, trad. française.
- MERLEAU-PONTY (M.). *Phénoménologie de la Perception*. Paris, Gallimard, 1945.
- MICHEL (A.). *Famille, industrialisation, logement*. Paris, CNRS, 1959.
- MICHEL (A.). *La sociologie de la famille*. Paris, La Haye, Mouton, 1970.
- MORIN (E.), LEFORT (C.). *Mai 1968, la brèche*. Paris, Fayard, 1968.
- PORCHER (L.). *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe : l'interculturalisme et la formation des enseignants*. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1981.
- REUCHLIN (M.), sous la dir. de. *Cultures et conduites*. Paris, PUF, 1976.
- REY-VON ALLMEN (M.). Pièges et défis de l'interculturalisme, *Education permanente*, 1984, n° 75.
- RIGUET (M.). *Attitudes et représentations liées à l'emploi du bilinguisme. Analyse du cas tunisien*. Paris, Publications de la Sorbonne, 1984.
- SAUVY (A.), GIRARD (A.). Les diverses classes sociales devant l'enseignement : mise au point générale des résultats, *Population*, 1965, mars-avril.
- SNYDERS (G.). *Ecole, classe et lutte des classes*. Paris, PUF, 1976.
- ST JOHN (N.H.). Desegregation and minority group performance, *Review of Educational Research*, 1970, n° 40.
- STOETZEL (J.). *La psychologie sociale*. Paris, Flammarion, 1963
- VASQUEZ (A.), PROUX (M.B.). La maîtresse dit que je suis lent : représentation de l'école française dans le discours d'élèves immigrés, *Revue internationale de pédagogie*, 1984, vol. XXX.
- VATZ-LAAROUSSI (M.). *Les pratiques et conceptions éducatives des parents maghrébins immigrés en France : leur impact sur les jeunes de la seconde génération*. Une étude comparative sur les régions de Tours, en France, et de Rabat, au Maroc. Thèse Université de Paris V, 1985.
- WILLIS (P.). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1978, n° 24.
- ZAZZO (B.). *Psychologie différentielle de l'adolescence*. Paris, PUF, 1966.
- ZIMMERMANN (D.). Un langage non verbal de classe : les processus d'attraction-répulsion des enseignants à l'égard des élèves en fonction de l'origine familiale de ces derniers, *Revue Française de Pédagogie*, n° 44.

### Ouvrages de C. CAMILLERI

- *Jeunesse, famille et développement*. Paris, CNRS, 1973, 506 p.
- *Jeunesse française et groupes sociaux après Mai 1968*. Paris, CNRS, 1974 (avec C. Tapia).
- *Les nouveaux jeunes : la politique ou le bonheur*. Toulouse, Privat, 1983 (avec C. Tapia).
- *Anthropologie culturelle et éducation*. Paris, UNESCO, 1985, coll. Monographies du BIE.