



Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP

Jocelyne Streiff-Fénart

► To cite this version:

Jocelyne Streiff-Fénart. Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP. L'école et le défi ethnique, 2003. halshs-01110456

HAL Id: halshs-01110456

<https://shs.hal.science/halshs-01110456>

Submitted on 28 Jan 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Frontières et catégorisations ethniques : Fredrik Barth et le LP

Jocelyne Streiff-Fénart
SOLIIS-URMIS
(CNRS, Université de Nice–Sophia Antipolis)

Longtemps considérées comme non pertinentes pour traiter de la question de l’immigration dans la situation française, la notion d’ethnie et ses dérivés (groupe ethnique, ethnicité, ethnicisation) font désormais partie du vocabulaire savant ou demi-savant (études scientifiques, rapports d’expert, reportages journalistiques), cet usage nouveau attestant la prise de conscience d’un changement profond dans les rapports entre la société française et ses “populations” immigrées ou issues de l’immigration. L’introduction de ces notions n’a pas été sans susciter de nombreuses controverses et polémiques sur la justification idéologique et politique de leur usage¹, sans que ce débat permette toutefois de dissiper les confusions et les malentendus qui ont d’emblée occulté en France la valeur heuristique de la notion d’ethnicité comme outil d’analyse proprement sociologique. Peut-être faut-il alors, dans un dossier consacré à “l’ethnicité à l’école”, rappeler encore une fois que cette notion, dans son usage contemporain par les sociologues et les anthropologues de langue anglaise, “ne consiste pas à attester l’existence des groupes ethniques, mais à poser cette existence comme problématique, c’est-à-dire à poser comme problématique la consubstantialité d’une entité sociale et d’une culture par quoi on définit habituellement le groupe ethnique”².

Cette conception contemporaine des groupes ethniques a été développée dans un ouvrage collectif paru sous la direction de Fredrik Barth en 1969³ et qui est, depuis cette date, généralement considéré par les anthropologues comme un tournant majeur dans la théorisation de l’ethnicité. Sans entrer dans le détail d’une problématique en réalité très complexe, je me contenterai ici d’en rappeler quelques points importants, pour essayer de voir ensuite en quoi ils peuvent nous aider à réfléchir sur le processus d’“ethnicisation” des rapports scolaires, telle qu’il est décrit dans le texte présenté dans ce même numéro par Françoise Alamartine.

L’ensemble des contributions du volume dirigé par F. Barth traitent, à partir d’études de cas dans des contextes très différents, des rapports entre culture et ethnicité. Elles mettent l’accent sur le fait que les similitudes et les différences culturelles ne vont pas de soi, mais sont socialement organisées. Ce qu’on peut appeler “ethnicité” dans cette perspective, correspond précisément à l’“organisation sociale de la différence culturelle” comme l’indique le sous-titre de la publication.

Le parti-pris de considérer l’ethnicité comme une forme d’organisation sociale plutôt que comme une propriété substantiellement attachée à des groupes déterminés, repose sur le constat (documenté par toutes les contributions du volume) que l’existence et le maintien des groupes ethniques ne dépendent pas des différences dans les formes culturelles manifestes :

¹ Ces débats ont été largement répercutés dans la liste de discussion ouverte sur Internet par des chercheurs de l’INED.

² Ph. Poutignat et J. Streiff-Fénart : *Théories de l’ethnicité*, Paris, PUF, 1995 (2^{ème} éd. : 1999), p. 17.

³ F. Barth (edited by) : *Ethnic groups and boundaries. The social Organization of Culture Difference*, Berrgen-Oslo Universitets Forlaget, 1969.

des discontinuités ethniques peuvent séparer des populations qui ne se différencient guère par la langue, la religion, les coutumes ou l'activité économique ; et inversement il peut y avoir de fortes différences culturelles dans un groupe qui se considère et agit comme une entité ethnique ; dans l'un et l'autre cas, l'organisation sociale en statuts ethniques dichotomisés peut se maintenir à partir d'un nombre très limité de traits culturels différenciateurs : soit qu'érigés en emblèmes, ils permettent de " passer " sur les ressemblances avec les voisins, soit que promus comme critères exclusifs de l'appartenance, ils permettent de " passer " sur les différences entre co-membres⁴. Cette disjonction entre culture et ethnicité ne veut pas dire toutefois que l'ethnicité est vide de tout contenu culturel, mais que les différences culturelles n'ont pas de pertinence en elles-mêmes, en dehors du champ de relations où elles se trouvent organisées en catégories ethniques contrastives.

On est alors amené à s'intéresser, non pas à la description des traits culturels spécifiques qui seraient propres à tel ou tel groupe ethnique, mais au travail d'imposition et d'entretien de frontières ethniques, à travers lequel est maintenue la dichotomisation entre membres et *outsiders*. Les contributions des auteurs d'*Ethnic Groups and Boundaries* cherchent à rendre compte de différents cas de maintien ou de changement des frontières ethniques, en fonction des contraintes que le contexte économique et politique fait peser sur les possibilités d'accomplissement d'une identité ethnique, et des alternatives identitaires disponibles.

Dans cette perspective en effet, les identités ethniques sont, dans une certaine mesure, optionnelles : elles sont objet de transactions et peuvent donner lieu à des recompositions stratégiques, en fonction des changements intervenant dans l'environnement, dans l'occupation des niches écologiques ou économiques ou dans l'organisation politique de la société considérée. Mais ce caractère fluctuant et labile des identités ethniques ne veut pas dire pour autant que les acteurs peuvent les manipuler ou les modifier à leur gré dans le cours des interactions. Les identités ethniques, en tant que revendications à être " jugé comme un certain type de personne ", sont publiquement manifestées et soumises à validation ou à réfutation. Elles fonctionnent, dit Barth, comme des catégories d'inclusion/exclusion sur lesquelles à la fois Ego et Alter doivent s'accorder pour que leurs comportements soient mutuellement compréhensibles. Qui plus est, elles sont systématiquement associées à des valeurs culturelles standardisées qui servent de critères pour évaluer ou dénier l'appartenance et qui contraignent situationnellement les rôles et les interactions ethniques. C'est la forme particulière selon laquelle s'articulent dans une société donnée les contraintes externes et l'espace des jeux possibles qui détermine le tracé des frontières ethniques et les conditions de son changement .

En quoi ces propositions, pour la plupart conduites selon une perspective ethnologique centrée sur l'étude de sociétés rurales et traditionnelles, sont-elles utiles pour l'élucidation des rapports sociaux induits par les phénomènes migratoires dans les sociétés contemporaines, tels notamment qu'ils se manifestent dans l'institution scolaire ?

Ce qui se joue massivement dans la scolarisation des enfants d'immigrés : la relégation dans les classes " poubelles ", la dimension polémologique des relations entre ces élèves et l'institution scolaire, les conduites mêmes de défi, de contestation, de contre-culture à travers lesquelles ils s'opposent à la domination qu'ils subissent dans l'école, tout cela ne peut-il pas mieux s'analyser comme un mécanisme de reproduction des inégalités sociales qui fait que,

⁴ Le cas des Pathans étudié par Barth permet d'observer suivant leur répartition en Afghanistan et au Pakistan l'un et l'autre de ces usages des contrastes culturels dans le maintien de l'organisation ethnique.

pour reprendre le sous-titre d'un célèbre ouvrage de Willis, les "enfants des ouvriers trouvent des emplois d'ouvriers"⁵. Non pas, bien sûr que les conditions de la scolarisation des enfants d'immigrés d'aujourd'hui puissent s'analyser dans les mêmes termes que celles des enfants de la classe ouvrière anglaise des années soixante-dix, mais ne retrouve-t-on pas, au-delà de ces différences de contexte, une même logique selon laquelle les réactions des dominés à leur domination (les "incivilités", la violence scolaire, la reconnaissance mutuelle autour d'une culture "anti-école" et d'une langue distanciée du français standard) a toutes les chances de renforcer et de légitimer le processus de leur exclusion ?

Pourquoi alors parler d'ethnisation ? C'est que, nous disent toutes les études sur les "collèges de banlieue", aujourd'hui l'opposition entre des Nous et des Eux à travers laquelle les dominés du système pensent leur domination sociale et culturelle est "dite" en termes ethniques alors qu'avant, les différences évoquées étaient des différences de classe ("sociales" dit-on couramment, comme si les différences et les inégalités ethniques étaient hors du social, purement culturelles donc). Ce qui a changé ce sont les catégories qu'utilisent les acteurs pour donner un sens à leurs comportements et à leurs relations mutuelles. Et ces catégories sont désormais ethniques.

Nous voilà donc, en effet, au cœur d'une problématique barthienne, puisque dans cette problématique, l'ethnicité est avant tout affaire d'usage par les acteurs de catégories d'attribution et d'identification ethniques. "Dans la mesure où les acteurs utilisent des identités ethniques pour se catégoriser eux-mêmes et catégoriser les autres dans des buts d'interaction, ils forment des groupes ethniques en ce sens organisationnel"⁶.

L'ethnisation des rapports sociaux peut aussi s'appréhender à partir d'une autre question qui est centrale dans l'approche barthienne : comment, pour quels motifs, dans quelles circonstances, les individus changent d'identité ethnique ? Comment, pour reprendre par exemple un cas classique documenté par Haaland dans le recueil dirigé par Barth, les agriculteurs Fur, qui constituent l'un des groupes ethniques du Soudan occidental sont-ils amenés, ou non, à adopter l'identité de leurs voisins éleveurs Baggara ?

Dans les sociétés contemporaines d'immigration, ces processus de changement d'identité renvoient à un phénomène bien connu : l'assimilation. Contrairement aux terrains "ethnologiques" où les chercheurs ont longtemps présupposé la stabilité des appartenances ethniques, les changements d'identité individuelles étant considérés comme des exceptions peu dignes d'intérêt, les sociologues américains en ont fait dès le début du siècle, un thème central de réflexion, et ont étudié les modalités selon lesquelles, au fil des générations, les immigrés se transforment en natifs ainsi que les conditions qui favorisent ou entravent ce processus.

"Mais pourquoi donc ces gens là ne peuvent-ils pas cesser d'être Italiens et devenir des Américains comme nous tous ?" fait dire à un américain natif imaginaire le sociologue américain Whyte étudiant dans les années 30 un quartier italien de Boston⁷. La réponse, dit Whyte, c'est qu'ils en sont empêchés à la fois par la façon dont est organisée leur propre société, et par le monde extérieur.

⁵ P. Willis : "L'école des ouvriers", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 24, nov. 1978, p. 590-61.

⁶ F. Barth : Les groupes ethniques et leurs frontières, in : Ph. Poutignat et J. Streiff-Fénart : *Théories de l'ethnicité*, Paris, PUF, 1995 (2^{ème} éd. : 1999), p. 211.

⁷ W. F. Whyte : *Street Corner Society*, Ed. La découverte, textes à l'appui, 1996.

La question de l'“ethnisation des rapports sociaux” dans les sociétés modernes d'immigration revient donc à renverser la question initiale, et à se demander non pas : comment les individus changent d'identité, mais : quelles sont les conditions ou les circonstances qui les découragent de le faire.

L'école est un bon champ d'observation pour réfléchir à ces questions, non pas qu'elle soit à elle seule la cause, ni même la cause principale, de ce processus d'ethnisation, mais parce qu'elle est un lieu où se jouent les destins sociaux (comme ceux des “gars” de Willis), et où se rendent manifestes ce que Barth appelle des “orientations de valeur”. Le texte d'Alamartine montre assez bien, me semble-t-il comment ces deux aspects se combinent pour contribuer à l'organisation d'un ordre scolaire ethnisé.

Ce que montre tout d'abord les exemples rapportés dans ce texte, c'est que s'il y a bien durcissement d'une dichotomisation Nous/Eux “parlée” en termes ethniques, c'est à dire avec des labels ethniques (Blancs, Culs-Blancs, Caifrancs, Blacks, beurs, robeux, Arabes, Maghrébins, etc.), il est clair en même temps que les catégories ethniques au moyen desquelles les enfants des immigrés s'auto-désignent ont de moins en moins à voir avec des groupes ethniques “d'origine”, et il est même probable que certaines d'entre elles (“blacks”, “robeux”) restent totalement opaques à ceux qui en sont vraiment les “originaires”, c'est-à-dire les parents de ces élèves.

Cette émergence de nouvelles identités se différenciant des identités d'origine des migrants n'invalide pas en soi une approche en terme d'ethnicité. Au contraire, elle fait intégralement partie de ce que les Anglo-Saxons désignent par ce terme. Dans l'expérience américaine, ce qui a transformé les immigrés en “ethnics”, c'est précisément l'uniformisation sous une étiquette englobante (Irlandais, Italiens) de groupes qui jusque là s'identifiaient sur des bases locales ou villageoises. Le recours à des catégorisations englobantes, si on peut déplorer son côté simplificateur (comme l'est toute catégorisation sociale), n'en est donc pas moins un trait normal de tout processus d'ethnisation. Il indique précisément que l'ethnicité n'est pas une propriété substantielle attachée une fois pour toute à des individus ou des groupes, mais une ressource d'identification *hic et nunc*. Le sens même que revêt aux Etats-Unis le terme d'*ethnics* est celui de la désignation de collectivités culturelles qui se sont constituées comme telles dans le processus d'intégration à la société américaine.

Mais contrairement à la situation des Etats-Unis où ce processus d'amalgamation a donné lieu à la formation de ce que les américains appellent des “groupes à tiret” (comme Italo-américains), l'ethnisation en France (ou ce qu'on évoque sous cette appellation) s'est constituée depuis quelques années autour d'une ligne de démarcation entre des Nous (les Français “de souche”) et des Eux, culturellement indifférenciés (“d'origine étrangère”). Alamartine est donc d'autant plus fondée à mettre en doute les explications de l'ethnisation en terme de repli sur la culture d'origine que les *ethnics* à la française seraient plutôt comparables à ce qu'on appelle outre-Manche les *coloured people* : des populations d'origines diverses rassemblées dans une même catégorie vidée de tout contenu national ou culturel et caractérisées négativement⁸. La trouvaille catégorielle que représente l'auto-appellation d'“originaires” montre que les représentations des dominés disent parfois bien plus la vérité des rapports sociaux que les rapports des scientifiques ou des experts qui croient

⁸ L'émergence récente de l'appellation “minorités visibles” reprise par les autorités (chose impensable il y a encore quelques années) montre que l'existence de ces catégories raciales est désormais acquise.

et laissent croire que les “ problèmes de l’intégration ” s’originent dans les différences de “ cultures ” ou qui, avec les meilleures intentions du monde, ont officialisé dans le discours public la catégorie “ français de souche ” sans voir qu’elle appelle “ originaire ” comme “ Blanc ” appelle “ Noir ” ou “ de couleur ”.

L’autre fait massif qui ressort de ce texte est que, comme pour les “ gars ” de Willis, l’école est avant tout, pour les élèves de LEP un lieu de pouvoir : le pouvoir de leur allouer les places les plus dévalorisées dans la hiérarchie scolaire. Mais elle fonctionne aussi, on le voit bien ici, comme une instance d’imposition d’une identité commune. Le processus de relégation ne se résoud pas à un mécanisme de triage social, il est aussi fabrication d’une communauté de “ nuls ”, imposition d’un “ Nous ” qui n’a de sens que dans sa relation au “ On ” qui “ Nous ” a mis là.

L’ethnicité apparaît alors comme une des ressources identitaires qui permet de donner du sens à cette communauté des relégués. Barth a bien montré dans ses études de terrain que, pour des individus qui sont systématiquement voués à échouer dans leurs performances, il peut être avantageux de changer d’étiquette ethnique pour éviter d’avoir à payer le prix de la défaite.

Quand le statut d’“ enfant de l’école française ” ne peut plus guère être revendiqué que par dérision, comme le font les lycéens du LEP étudié par Alamartine, se choisir une identité alternative définie en termes ethniques représente un instrument, sans doute le plus immédiatement disponible, de contestation de l’échec, de dénonciation des règles du jeu et de délégitimation des valeurs les plus sacrées de l’institution scolaire : la science, la laïcité, la neutralité.

Le texte d’Alamartine fournit de nombreux exemples de ces tactiques identitaires des stigmatisés :

- Inscrire sa propre incompétence scolaire dans une narration historique qui, tout en faisant fonds sur les connaissances acquises à l’école, vise à en dévoiler “ l’arbitraire culturel ” : “ La science a été inventée par les Occidentaux pour dominer les Arabes ”.
- Se proclamer pro-irakien, c’est-à-dire troquer contre l’arabité dévalorisante des immigrés, qui leur est attribuée d’office par origine familiale, l’arabité puissante incarnée par un homme fort qui la porte comme un défi à la face du monde occidental ⁹
- Manifester publiquement une identité de musulman, c’est-à-dire redéfinir l’espace scolaire dans les termes d’un autre espace social (religieux), dans lequel les actes et les performances sont jugées selon d’autres critères, et dans lequel les acteurs légitimement habilités selon les normes institutionnelles à porter des évaluations deviennent eux-mêmes soumis au jugement.
- ou encore, ruse de dominé qui prend le dominant, c’est-à-dire l’institution scolaire, à son propre jeu de langage : invoquer le racisme pour réfuter tout jugement négatif ou contester toute sanction sur ces comportements.

On voit bien à travers tous ces exemples que, comme le souligne Tambs-Lyche à propos des indiens de Londres, “ la différence ethnique est une question de choix entre des systèmes de

⁹ selon le même mécanisme qui poussait les habitants de Cornerville à conforter leur identité par le respect que, croyaient-ils, Mussolini apportait aux Italiens (Whyte, op. cit. p. 301).

valeur qui sont présentés de telle manière que la différence en elle-même s'en trouve valorisée ”¹⁰.

Ces modes de fabrication d'une ethnicité “ arabe ” ou “ musulmane ” sont d'une tout autre nature que la transmission culturelle par le milieu familial. L'ethnicité réactive de jeunesse, y compris celle qui se fonde sur l'appartenance à l'Islam, se construit non pas en continuité mais en rupture avec les rapports que les immigrés entretiennent avec leurs cultures “ d'origine ”, dont l'exemple du mariage de la jeune fille africaine fournie par Alamartine montre à quel point ils sont, en dépit des apparences, ouverts à négociation et susceptibles d'intégrer le changement¹¹.

Pour virulentes qu'elles soient, toutes ces auto-attributions ethniques sont toutefois circonstanciées (pouvant conduire ici à s'identifier comme kabyle face aux Arabes, là à se réclamer d'une appartenance arabe face aux Français), et elles ne sont pas les seules à intervenir dans les conversations naturelles propres à l'espace scolaire, comme des marqueurs de frontières entre des Nous et des Eux. Selon les circonstances et les interlocuteurs, on voit émerger d'autres identités qui ne font sens que dans l'espace socio-géographique français (celle de Parisien contre les Provinciaux ou de Marseillais contre les Parisiens), et d'autres attributions (bouffons, intellos, racailles ...), qui, elles, n'ont cours que dans l'univers de ceux qui, enfants d'immigrés ou pas, partagent une expérience sociale dans laquelle, comme le fait bien ressortir Alamartine, “ l'école ” s'oppose à “ la rue ” comme deux choix de “ carrière ” à partir desquels se tracent les destins sociaux des individus.

Cette bi-partition du monde social qui associe des activités, des comportements, des orientations de valeurs, en constellations caractéristiques de types sociaux dichotomisés (du même genre que celle qu'observait Whyte entre les “ gars de la rue ” (*corner boys*) et les “ gars de la fac ” (*college boys*), me paraît tout autant que les attributions proprement ethniques, révélatrice d'un processus d'instauration de frontière entre des Eux et des Nous et de l'importance symbolique de l'institution scolaire dans ce processus.

A travers ces attributions et les contraintes de rôle qu'elles exercent (“ se faire traiter d’“ intello ””), s'affirment des normes de prestige et de légitimité associés à une identité déviante, qui accolée à l'origine immigrée, correspond précisément à l'image prototypique du “ jeune des banlieues ”. Il serait vain de chercher à déterminer si cette catégorie est “ ethnique ” ou “ sociale ” : comme le soulignent Poutignat et Rinaudo¹², “ elle met en jeu une combinaison de critères de stigmatisation : socio-économique (appartenance à une population “ défavorisée ”), territoriale (habitants des “ quartiers sensibles ”), ethnique (“ d'origine immigrée ”), pour constituer une figure ou un type social racisé, ou plus exactement racisable, sans pour autant que la marque raciale puisse s'autonomiser et se réduire à une identité raciale explicite “ pure et simple ” (comme “ Noir ” aux États-Unis) ”.

Ni explicitement culturels ni ouvertement raciaux, les traits différenciateurs qui particularisent cette catégorie sociale et qui la rendent pertinente pour l'action publique, sont

¹⁰ H. Tambs-Lyche : Choisir son pays, choisir son peuple. Remarques sur la genèse norvégienne d'une théorie de l'ethnicité, in : Daniel Fabre (sous la direction de) : *L'Europe entre culture et nations*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1996.

¹¹ Voir aussi : J. Streiff-Fénart : "Ruser avec la tradition. Le mariage dans les familles maghrébines en France", *Projet*, n° 239, automne 1994, pp. 57-61.

¹² Ph. Poutignat et Ch. Rinaudo : “ Pratiques syndicales, racisme et anti-racisme ”, communication au colloque : *Politique et altérité. La société française face au racisme*, Nice, 9-11 déc. 1999.

comportementaux : ils s'organisent autour de la notion " d'incivilités " qui désigne l'ensemble des comportements réprouvés tenus pour être la caractéristique de la population ainsi désignée. Cette notion est loin d'être anodine. Elle connote à la fois des conduites qui portent atteinte à l'ordre interactionnel propre aux relations sociales dans la ville (l'urbanité) et le clivage classique de l'anthropologie coloniale entre " sauvages " et " civilisés ", comme l'atteste le terme de " sauvageons " qui est récemment devenu l'appellation officielle des " jeunes des cités " ¹³.

Contrairement aux attributions ethno-raciales, qui sont en France strictement cantonnées au registre de discours populaires, ces attributions de déviance et de sauvagerie à des individus préalablement constitués en une population collectivement définie, sont des catégories de l'action publique. Elles justifient des mesures de prévention sociale et autorisent des opérations de contrôle des populations et de marquage territorial qui trouvent en elles leur légitimation, au point qu'on peut craindre qu'elles ne deviennent un trait organisationnel permanent de la vie sociale inscrit dans l'espace public. En témoignent les mesures préventives d'interdiction de circulation prise par les municipalités contre les " sauvageons " comme on l'a vu à Paris pour les célébrations de l'an 2000 et à Cannes pour le dernier festival du cinéma.

On peut alors se demander si le débat sur l'ethnicité est bien celui où s'oppose l'universalisme républicain et le respect des cultures minoritaires, les dangers du communautarisme et les vertus du pluralisme ethno-culturel. Si ethnicisation il y a (entendue comme position d'une frontière entre des Nous et des Eux qui organise les interactions sociales et les identités), ce n'est certes pas la diversité des cultures et le pluralisme ethnique qui en constituent le fondement, mais les modes de désignation et de gestion de populations collectivement constitués en " étrangers de l'intérieur " ¹⁴ et refoulés hors du territoire des échanges. Là encore, les élèves du LEP font preuve d'une surprenante lucidité sociologique : lorsqu'ils affirment que " quand on est pauvres, on est étrangers " (proposition dans laquelle l'enseignante voit une confusion et dont elle s'applique à renverser les termes), disent-ils au fond autre chose que Gérard Althabe qui, analysant la production sociale de l'étranger dans la France d'aujourd'hui, en arrive à conclure que " la pauvreté extrême est à son tour considérée comme une différence ethno-culturelle " ¹⁵ ?

Le texte d'Alamartine montre bien comment l'école joue un rôle dans ce processus de construction d'une altérité ethnicisante, mais il montre aussi que les praticiens de l'institution scolaire sont les plus à même d'en comprendre les mécanismes et d'en restituer les enjeux dans le débat public.

¹³ Voir aussi, dans l'espace proprement scolaire la désignation des SES comme " Sections d'Enfants Sauvages " (cité in : E. Debarbieu et L. Tichitt : Le construit " ethnique " de la violence ", in B. Charlot et J. C. Emin (coord) : *Violences à l'école. Etat des savoirs*, Armand Colin, 1997p. 167).

¹⁴ G. Althabe : Construction de l'étranger dans la France urbaine d'aujourd'hui, in : Daniel Fabre (sous la direction de) : *L'Europe entre culture et nations*, Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, 1996.

¹⁵ Op. cit., p. 225.