

Chaloff, J. & Queirolo Palmas, L. (Ed), (2006). Scuole e migrazioni in Europa. Dibattiti e prospettive (pp. 91-113). Roma : Carocci.

Diversità e discriminazione nell'istruzione francese

di *Jean-Paul Payet e Vijé Franchi*

6.1

Le peculiarità francesi rispetto alle diversità e alle discriminazioni in campo educativo

Negli ultimi anni si è registrato un incremento significativo della ricerca scientifica sulla condizione degli immigrati, dei non-cittadini e dei cittadini di origine immigrata in relazione al sistema educativo. Payet e Van Zanten (1996) attribuiscono tale incremento alla profonda crisi attraversata dal sistema scolastico nazionale, specialmente per ciò che riguarda gli obiettivi dichiarati di offrire uguale accesso alla conoscenza e promuovere l'integrazione e la mobilità sociale. Anche i gravi problemi di disciplina nelle scuole impegnate con i gruppi più disagiati della popolazione sono visti come segno ulteriore di una crisi del sistema educativo.

Questo capitolo offre un'analisi dei presupposti politici e ideologici dell'attuale struttura del sistema scolastico nazionale, che determinano le peculiarità dell'approccio francese verso l'istruzione degli immigrati, l'integrazione dei loro figli, la gestione delle diversità e delle discriminazioni. In questo contesto saranno analizzati documenti ufficiali di politica didattica, leggi e iniziative attuate nel corso degli ultimi trent'anni e dirette alla gestione delle diversità, alla riduzione delle disuguaglianze e delle discriminazioni in campo didattico. L'effetto di tale legislazione viene valutato criticamente a fronte dei dati statistici e delle conclusioni empiriche che riguardano la condizione degli immigrati, degli studenti appartenenti a minoranze disagiate e dei non-cittadini. Particolare attenzione viene prestata alle divergenze tra gli obiettivi dichiarati delle politiche per l'istruzione, i discorsi ufficiali volti a legittimarne la conservazione e le conclusioni delle ricerche indipendenti. Queste divergenze forniscono una base per il riesame delle problematiche in gioco nella promozione dell'uguaglianza, nella

lotta a discriminazioni e disparità, nel sostegno alla diversità nell'attuale contesto storico-sociale postcoloniale, nazionale ed europeo.

Il sistema scolastico nazionale francese è a tutt'oggi caratterizzato dai principi fondamentali stabiliti nel 1881 e nel 1882, che prevedevano la garanzia di un'istruzione obbligatoria, laica e gratuita per tutti i minori residenti nel territorio francese (Emin, Esquieu, 1999). In Francia la frequenza scolastica è obbligatoria dai 6 ai 16 anni per tutti i bambini di entrambi i sessi, cittadini e non. In conformità al fondamentale diritto di ogni giovane a ricevere un'istruzione, le scuole pubbliche ammettono tutti i ragazzi, senza distinzione alcuna per i figli di immigrati. A tutto ciò la Quinta Repubblica ha aggiunto il principio di uguaglianza nel sistema scolastico, precisando che l'obiettivo ultimo dell'istruzione consiste nel promuovere l'uguaglianza reale e sociale nel rispetto delle capacità e dei meriti di ciascuno. Questi principi sono al centro dell'attuale idea dell'ordinamento scolastico come principale sede di integrazione per i minori residenti nel territorio nazionale (*ibid.*).

L'istruzione universale viene definita come la garanzia che ad ogni giovane siano offerti gli strumenti e le possibilità per avvicinare e approfondire il medesimo insieme di conoscenze universali. L'uguaglianza si riferisce al trattamento paritario di tutti i bambini senza distinzioni dovute a fattori socioeconomici, culturali, sessuali o storici. Infine, il principio dell'istruzione laica riguarda non solo la separazione tra Stato e religione, ma anche l'implicito accordo secondo cui affiliazioni e pratiche religiose appartengono alla sfera privata dello studente e, in tal senso, non hanno alcun luogo di espressione o di riconoscimento in ambito scolastico o accademico. Questi principi sono alla base delle strategie messe a punto dai governi per fronteggiare, in modo spesso ambivalente, la questione delle diversità a scuola. Nell'interesse dell'uguaglianza e per scongiurare un trattamento diversificato degli studenti, il sistema scolastico rifiuta nettamente qualsiasi riferimento alle origini *razziali, etniche, religiose o nazionali* degli studenti, anche laddove tali informazioni siano essenziali per il monitoraggio delle discriminazioni e per il contrasto delle stesse. Ad esempio, il principio di uguaglianza rende impossibile la raccolta di statistiche *etiche* e *razziali* in Francia; persino l'espressione "cittadini appartenenti a minoranze etniche" è respinta dall'ordinamento francese poiché le *minoranze etniche* non sono da ritenersi come comunità per il singolo cittadino ma piuttosto come affiliazioni liberamente scelte.

Nonostante l'evidente divario tra gli ideali repubblicani di uguaglianza e laicità sopra descritti e la loro interpretazione nella vita quotidiana e in seno alle istituzioni (Lorcerie, 2003; Payet, 2000a,

2000b, 2002a), i difensori di tali ideali sostengono che ciò non deve scoraggiare il perseguimento o indebolire la loro legittimità e il loro valore (Emin, Esquieu, 1999). Ad esempio, se è vero che il diritto repubblicano a un trattamento equo che non tenga conto delle origini native o immigrate non è sempre rispettato nella realtà, come chiaramente testimoniato dalle ricerche sulla segregazione e l'etnicizzazione in campo didattico (Bordet, Costa-Lascoux, Dubost, 2002; Bouamama, 2000; Costa-Lascoux, 2001; Payet, 1999a, 1999b, 1999c, 2000a, 2000b, 2000c, 2000d), taluni affermano che questa circostanza va letta come un'incapacità da parte dell'istituzione scolastica di far valere quel diritto (Benguigui, Pena-Ruiz, 2000; Emin, Esquieu, 1999).

Oggi, la separazione della popolazione scolastica, il processo di politicizzazione delle identità (Narvaez, Sektig, 2001) e le crescenti espressioni di islamofobia nei discorsi pubblici dopo gli avvenimenti dell'11 settembre hanno riaperto le polemiche circa la presunta incompatibilità tra islam e valori laici repubblicani all'interno del sistema scolastico (Benguigui, Pena-Ruiz, 2000). Queste polemiche evidenziano la necessità impellente di occuparsi delle cause e conseguenze delle forme di discriminazione strutturale (segregazione) e implicita (etnicizzazione) presenti in Francia e di ridefinire il metodo scelto per la gestione delle diversità (Bordet, Costa-Lascoux, Dubost, 2002; Lorcerie, 2003; Payet, 2002c).

Nonostante la tendenza ufficiale a descrivere la Francia come un paese di immigrazione fin dal XIX secolo, con una lunga esperienza nel gestire la presenza e l'istruzione di giovani immigrati e di figli degli immigrati, alcuni autori affermano che fino agli anni settanta del Novecento la Francia ignorava di essere un paese di immigrazione (Noiriel, 1988). Inoltre, in una rassegna sull'istruzione di ragazzi immigrati e minoranze etniche, Payet e Van Zanten (1996) sostengono che nel sistema scolastico descritto dai ricercatori fino agli anni sessanta il tema dell'immigrazione era praticamente assente. All'epoca il principale interesse consisteva nel valutare gli effetti dell'allora recente *democratizzazione* del sistema educativo ottenuta attraverso l'estensione dell'istruzione obbligatoria fino al sedicesimo anno di età. Il fattore che spiegava nel loro complesso le disparità di trattamento didattico era costituito da disuguaglianze economiche socialmente radicate, dato che i figli degli immigrati erano inclusi nella più ampia classe operaia.

L'educazione scolastica dei cosiddetti *figli di lavoratori immigrati*, *figli di immigrati* o *ragazzi stranieri* è emersa come legittimo tema di studio solo negli anni settanta, quando la crisi economica ha contri-

tivi. I Centri sono stati adibiti ad affiancare lo sviluppo delle Zone di educazione prioritaria (ZEP), la prevenzione della violenza, la collaborazione con i partner locali e il soddisfacimento di particolari esigenze didattiche (ad esempio, l'insegnamento della lingua francese).

Il comandamento repubblicano di non operare disparità di trattamento sulla base di motivi *etnici* comportava la formulazione di iniziative politiche in termini generali, affrontando le esigenze e difficoltà didattiche di tutti quegli studenti le cui disagiate condizioni sociali, economiche o culturali fossero di ostacolo a un buon rendimento o all'integrazione scolastica. Le Zone di educazione prioritaria sono state create nel 1981 per rispondere ai bisogni di *tutti gli studenti* di scuole elementari, medie e superiori (tradizionali e professionali) situate in aree nelle quali i problemi didattici appaiono determinati da carenti condizioni socioeconomiche e culturali. Lo status di ZEP viene assegnato a un gruppo di istituti sulla base di una serie di criteri indicativi di disagio socioeconomico e culturale; alle scuole ZEP viene assegnato personale aggiuntivo non docente, un corpo docente proporzionato al numero di studenti, risorse finanziarie destinate al consolidamento delle attività didattiche esistenti e ad agevolare la realizzazione di nuove iniziative su base locale.

Oggi l'educazione prioritaria è ancora definita in termini di aree in cui la comunità studentesca risulta maggiormente a rischio per difficoltà di apprendimento, insuccessi o abbandoni scolastici, o per violenza, devianza e delinquenza minorile. Tutto ciò è dimostrato dalla recente legislazione sulle *scuole speciali* (del 1993) e sulle *reti per l'educazione prioritaria* (REP) istituite nel 1997.

6.2.3. Istruzione e integrazione per i "nuovi arrivi"

La gestione educativa di un maggior numero di nuovi arrivi francofoni e non, molti dei quali non più bambini e in alcuni casi con scarsa o nessuna istruzione alle spalle, rappresenta una sfida recente per il sistema scolastico. Una serie di direttive emanate nel 1986 ha definito la specificità delle esigenze di questi studenti e ha indicato l'approccio pedagogico da adottare; le direttive sottolineano l'importanza di accompagnare l'integrazione del singolo all'interno della società e la necessità di creare collegamenti con il futuro lavorativo, specialmente per quegli studenti che fanno il loro ingresso nel mondo della scuola oltre i 15 anni di età.

Nonostante tali direttive, il sistema scolastico nazionale rimane in gran parte impreparato a fronteggiare il crescente numero di nuovi

arrivi nelle scuole (Bronner, Zappi, 2001). Il numero insufficiente di classi di avviamento/adattamento e l'assenza di strutture apposite per i ragazzi oltre i 16 anni (l'età limite per la scuola obbligatoria) sono stati recentemente rilevati dall'Alto Consiglio per l'integrazione; inoltre, nonostante queste classi esistano da oltre trent'anni, numerosi studenti sono tuttora inseriti in classi ordinarie, dove le loro specifiche esigenze linguistiche non possono essere soddisfatte.

Una circolare del 2002 ha ribadito e ridefinito come obiettivo nazionale prioritario l'agevolazione dell'integrazione e dell'istruzione dei nuovi arrivi e per i figli dei gruppi non sedentari² nella scuola e attraverso la scuola. È questa altresì la finalità primaria dei 22 ex CEFISEM, rinominati CASNAV³, tenuti ora a sviluppare azioni dirette al personale docente, specialmente a quanti insegnano nelle classi di avviamento e nelle classi di adattamento.

Tra le iniziative politiche e legislative più recenti possiamo menzionare l'istituzione di un Consiglio nazionale e di un programma di Iniziative per la lotta alla violenza nelle scuole (2000), così come la nascita di Contratti locali per l'assistenza extrascolastica (2000) e di un Contratto per dirigenti (2001). I Gruppi di azione per la vigilanza sull'educazione, realizzati nel 2002 in tutte le zone definite prioritarie secondo la polizia cittadina, mirano ad aiutare i professionisti ad anticipare e prevenire gli episodi di abbandono. Analogamente, una circolare del 2002 ha snellito le modalità per l'immatricolazione degli studenti stranieri, nel tentativo di accelerare il loro ingresso nella scuola.

6.3

La condizione degli studenti non-cittadini e delle minoranze nelle zone di educazione prioritaria

Per quanto l'istituto dell'educazione prioritaria abbia portato nell'arco di trent'anni a un incremento consistente nel livello e nella durata dell'istruzione per gli studenti di ogni gruppo sociale (Emin, Esquieu, 1999), lo status socioprofessionale dei genitori è tuttora alla radice di significative disparità nella durata e nel livello dell'istruzione degli studenti. Oltre a ciò, a partire dai primi anni ottanta si è verificato un incremento delle disuguaglianze tra le scuole medie⁴, basate sul profi-

2. Nomadi, ma anche giostrai, circensi e altri gruppi itineranti per lavoro.

3. Centri accademici per l'istruzione dei nuovi studenti e dei giovani che viaggiano.

4. Tutti gli studenti frequentano una scuola media unica e vengono poi orientati verso una scuola superiore a indirizzo tradizionale o professionale, che in entrambi i casi termina con l'acquisizione di un certificato.

lo sociodemografico e scolastico dei nuovi iscritti. Tra i dati che compongono tale profilo vi sono lo status socioprofessionale dei genitori, la nazionalità e l'età di ingresso nella scuola media (Emin, Esquieu, 1999). Payet (1998) ha dimostrato che la polarizzazione sociale delle scuole medie segue le tracce della segregazione residenziale, soprattutto nei centri urbani, e può attribuirsi alle strategie di tipo *consumerista* adottate da quei genitori che possono evitare di mandare i propri figli nelle scuole "con una cattiva reputazione" alle quali sarebbero destinati in base alla zona di residenza.

Uno studio quantitativo condotto su scala nazionale negli anni novanta (Vallet, Caille, 1995, 1996a, 1996b) ha preso in esame le carriere scolastiche dei nuovi immigrati e dei cittadini di origine francese e immigrata affini per condizione socioeconomica. I risultati di questo studio suggerivano che, laddove le condizioni socioeconomiche erano tenute sotto controllo, gli studenti di origine immigrata avevano maggiori probabilità di successo (valutato in base al rendimento scolastico, alla lunghezza della carriera scolastica e all'orientamento verso una scuola superiore tradizionale piuttosto che professionale) rispetto ai loro compagni immigrati e a quelli di origine francese. Questi risultati suggerivano altresì che i ragazzi di origine immigrata erano ben assimilati all'interno del sistema scolastico, al punto che i loro livelli di accesso e di rendimento miglioravano nel corso delle elementari e delle medie in confronto ai loro compagni di origine francese appartenenti ad ambienti socioeconomici analoghi. Questo studio è stato criticato per aver mascherato sperequazioni e discriminazioni a livello locale e nazionale (Payet, Van Zanten, 1996), ma anche per non aver offerto un quadro dettagliato delle effettive prassi e realtà diffuse in seno alla scuola pubblica. Inoltre, non sono stati presi in considerazione né l'orientamento verso le differenti tipologie di scuola superiore né i risultati in termini individuali dell'investimento educativo, creando così una visione distorta della condizione complessiva degli studenti stranieri e non. Un'analisi degli indicatori statistici di riferimento nazionale (ICOTEP)⁵ rivela che tra gli istituti di educazione prioritaria (EP) e quelli non-EP persistono alcune differenze relative al tipo di popolazione studentesca (per caratteristiche sociali e didattiche), alle risorse e al personale a disposizione, alle carriere scolastiche degli studenti e ai loro punteggi nei test valutativi

5. Indici compilati a cura del ministero per l'utilizzo da parte delle scuole ZEP e REP.

nazionali⁶. I genitori di due terzi degli studenti di scuole EP sono inattivi o lavoratori non specializzati, rispetto a poco più di un terzo dei genitori degli studenti non-EP. Inoltre, gli studenti di scuole EP sono sovrarappresentati per quasi tutti gli indicatori di rendimento insufficiente (ritardi nell'apprendimento e ripetizione di anni). Più studenti EP si orientano verso scuole superiori a indirizzo professionale (37% contro il 24%) e meno verso gli indirizzi tradizionali e tecnologici (49% contro il 60%). L'orientamento verso l'indirizzo professionale potrebbe quindi rappresentare una forma di benessere per gli studenti EP con scarso rendimento, mentre i loro compagni non-EP ripetono l'anno. Nelle scuole EP gli insegnanti sono più giovani e la rotazione è maggiore.

Le statistiche ufficiali e le ricerche empiriche mostrano anche che l'educazione prioritaria riguarda un numero eccessivo di studenti immigrati e di origine immigrata. Paradossalmente, tuttavia, il mancato riconoscimento della condizione di *minoranza* di queste popolazioni e il contemporaneo dispiegamento di risorse didattiche nel tentativo di migliorare il loro rendimento scolastico espongono i singoli a forme implicite di discriminazione (segregazione, etnicizzazione e stigmatizzazione) che interagiscono negativamente con il rendimento, senza che questi elementi siano affrontati dalla politica ufficiale.

6.4

Discriminazione e pratiche soggettive di giovani e famiglie

In Francia la ricerca si concentra sulle forme di discriminazione che producono o riproducono le disuguaglianze e ritardano l'integrazione nel sistema scolastico.

6.4.1. La segregazione nella scuola e attraverso la scuola

Servendosi di metodologie di tipo socioantropologico, Payet (1992, 2002a) ha condotto un'ampia indagine nelle scuole per svelare una realtà contraddittoria in cui l'integrazione convive con comportamenti che favoriscono l'esclusione. Questi studi hanno mostrato il ruolo della segregazione a livello urbano, scolastico e intrascolastico nel riprodurre le disparità e nell'isolare gli studenti di minoranze etniche dai loro compagni di origine francese. L'isolamento nella scuola riflette e rafforza l'isolamento urbano (Payet, 2000a, 2000b; Barthou,

6. Fonte: ministère de l'Éducation Nationale, <http://cisad.adc.education.fr/icotep/>.

1997, 1998), creando dei ghetti che relegano gli immigrati ai margini della società. Come in precedenza rilevato da Payet e Van Zanten (1996), le scuole situate nelle periferie delle principali città francesi sono emarginate rispetto alla *norma dell'insegnamento*, e tendono a essere eccessivamente gravate da una concentrazione di problemi. Allo stesso tempo, le zone di educazione prioritaria non creano pratiche pedagogiche innovative ma piuttosto fanno un eccessivo ricorso ad azioni disciplinari nel tentativo di gestire i «ragazzi selvaggi»⁷, con insegnanti estremamente stanchi e affaticati a causa della sovraesposizione ai problemi di emarginazione, angoscia, sofferenza, esclusione morale e fisica (Payet, 1997), insuccessi scolastici e violenza istituzionale e interpersonale.

Tra i fattori che contribuiscono a creare e mantenere l'isolamento e le disuguaglianze all'interno della scuola, le strategie adottate dai genitori socialmente avvantaggiati e la scelta di scuole private (Payet, 1998), per evitare i problemi scolastici e sociali legati alle scuole pubbliche dei sobborghi degradati, minano l'eterogeneità degli istituti statali. Inoltre, poiché numerose scuole private sono di fatto affiliate a enti religiosi, la mancanza di scuole private islamiche insidia ulteriormente il principio della parità di accesso a una scuola di preferenza.

I tentativi dei genitori di sottrarre i propri figli alle scuole ZEP o a classi con studenti a scarso rendimento e con ritardi nell'apprendimento sono stati individuati come un altro degli elementi che contribuiscono alla composizione delle classi all'interno della scuola (Payet, 1992, 1995). Un'analisi della struttura delle classi delle scuole centrali cittadine ha rivelato che, di fronte alla migrazione di studenti di famiglie benestanti, i principi educativi tendono, sebbene in via informale, a lasciare spazio a pratiche che portano alla creazione di suddivisioni interne in classi *buone* e classi *scadenti*. Le ragazze e i figli di genitori francesi risultano sovrarappresentati nelle classi con meno studenti a scarso rendimento e con ritardi nell'apprendimento; per contro, i ragazzi e i figli di genitori non francesi sono concentrati nelle classi con la maggior presenza di studenti a scarso rendimento e con ritardi nell'apprendimento (Payet, 2002a).

Payet (2002b) ha recentemente esaminato le domande dei genitori per il trasferimento dei figli in un'altra scuola. Sebbene sia più probabile che tali richieste provengano da genitori immigrati, accade che siano accolte più di frequente quelle di genitori francesi. Le evidenti disuguaglianze non possono attribuirsi a una discriminazione diretta

ma piuttosto alla paradossale gestione delle origini etniche. Il tabù repubblicano delle *differenze di gruppo* comporta l'invisibilità ufficiale delle origini degli aspiranti, pur restando implicitamente evidenti attraverso dati quali il cognome, la scuola precedentemente frequentata e l'iniziale area residenziale di appartenenza. I genitori francesi sanno inoltre come esprimere le ragioni delle loro richieste in modo *politicamente corretto*.

Nel complesso l'indagine rileva che la segregazione non si basa soltanto sul ceto, ma anche, e soprattutto, sulla *etnicità*. Il declassamento di certi sobborghi e delle scuole che vi si trovano è dovuto in larga parte al raggruppamento presumibilmente *etnico* degli studenti. In modo analogo, i figli di alcuni immigrati *di minoranza* divengono il bersaglio di importanti fenomeni di stigmatizzazione pubblica. L'etnicizzazione nelle scuole non solo si costruisce attraverso le influenze esterne, le rappresentazioni e gli stereotipi sociali, ma acquisisce rilevanza e opera in seno alla vita scolastica quotidiana. In questo contesto, le strategie scelte dalla scuola e dai docenti per rapportarsi alla diversità etnoculturale divengono emblematiche della posizione che la scuola assume nella sua interazione con le minoranze. In Francia, questa posizione è solitamente caratterizzata da un rifiuto delle differenze o da un adattamento ambivalente alle condizioni generate all'interno della scuola dal contatto asimmetrico di gruppi diversi. Più raramente si assiste al riconoscimento e all'adattamento al pluralismo sociale, o al sostegno della diversità nella scuola e, dove ciò si verifica, le decisioni in merito sono prese in modo casuale. Le diverse strategie adottate nei confronti del Ramadan, osservato da una vasta porzione della comunità scolastica in determinate aree, dell'uso del velo islamico o del rifiuto di alcune studentesse di prendere parte a classi miste di nuoto o ad altre attività sportive, sono esempi pertinenti.

La polemica sollevata dalla questione del velo islamico ha rappresentato un'evoluzione notevole, sebbene non esclusiva, di questa etnicizzazione pubblica (operata dai media e dalle strutture politiche). La strumentalizzazione politica della questione del velo ha contribuito a colpevolizzare l'islam come il principale ostacolo all'integrazione delle minoranze all'interno della scuola. Facendo del velo il simbolo della crisi attraversata dall'istruzione di stampo repubblicano, la recente legge che proibisce di ostentare simboli di qualsiasi affiliazione religiosa all'interno dei locali scolastici aveva come obiettivo principale il disagio degli insegnanti costretti ad affrontare un crescente senso di degrado della professione, supportandoli nella loro quotidiana risposta ai conflitti interculturali. Tuttavia, questa legge non solo ha stig-

7. Il termine, usato per designare i giovani coinvolti in fenomeni di violenza, è apparso nella prima pagina di "France-Soir", ultima edizione, 5 febbraio 1996.

matizzato le giovani che sostiene di voler tutelare⁸, ma ha allontanato l'attenzione dai problemi ben più sostanziali che la società e la scuola francese incontrano laddove cercano di conciliare i principi repubblicani di universalità, uguaglianza e laicità con le realtà e le esigenze di una popolazione diversa, multiculturale, postcoloniale. Mentre il principio repubblicano della distinzione tra spazi pubblici e spazi privati si giustifica in base al fatto che è inammissibile attribuire agli allievi un'identità etnica che confina entro determinati gruppi e non rende liberi di esercitare i propri diritti in quanto individui e cittadini, l'etnicizzazione delle prassi quotidiane in seno alle scuole continua a dare rilevanza all'identità etnica sia degli studenti che dei docenti.

6.4.2. L'etnicizzazione nelle scuole

L'etnicizzazione risulta essere un problema in aumento all'interno del sistema scolastico (Payet, 2000a, 2000c, 2000d) e implica una tendenza crescente a spiegare le differenze tra studenti (in merito alle loro esigenze didattiche e al loro rendimento) tracciando un parallelo tra insuccessi scolastici e differenze culturali. Tale prassi ha importanti conseguenze nelle relazioni interpersonali e nella discriminazione in area didattica, al punto da portare sempre più al centro dell'attenzione le categorie etniche all'interno dell'ordinamento scolastico e produrre una tendenza a trasformare le relazioni sociali in relazioni tra gruppi *etnici*. Nello stesso tempo, l'accresciuta politicizzazione delle identità etniche nelle scuole e nei discorsi pubblici determina un dilemma per educatori e politici. Perroton (2000) ha rilevato, ad esempio, che gli insegnanti hanno un atteggiamento ambivalente nei confronti delle *minoranze disagiate* e oscillano tra il desiderio di valorizzare l'Altro e la stigmatizzazione delle differenze *etiche* di questi studenti.

In uno studio più recente sull'etnicizzazione dei rapporti tra studenti, Franchi (2002) ha rilevato che secondo gli allievi di quinta elementare insulti o comportamenti che causano esclusione basati sulle origini etniche dei compagni costituiscono la più grave forma di violenza sperimentata a scuola. Queste conclusioni suggeriscono che i

processi di etnicizzazione sono inclusi nel repertorio comportamentale degli allievi che frequentano scuole e quartieri *etnicizzati* ed evidenziano la violenza che i giovani sperimentano quando un'ideologia razzista subordina la legittimità dell'identità a una differenziazione basata sulla loro presunta origine *etnica*.

Payet (2000a) ribadisce che il tabù repubblicano sulle origini etniche, religiose, o culturali impedisce al sistema educativo di scorgere il divario sempre più ampio tra i principi alla base del sistema scolastico nazionale (uguaglianza, tolleranza, non-discriminazione sulla base delle differenze di gruppo) e i comportamenti che hanno luogo ogni giorno nella sua *giurisdizione*. Un deciso antirazzismo espresso dalle leggi e un'immagine di sé idealizzata come culla del *crogiolo francese*, veicolo per l'integrazione delle minoranze e per il contrasto delle disuguaglianze, non bastano a fornire alla scuola gli strumenti per affrontare il crescente diffondersi di problemi legati agli insuccessi scolastici, alle disparità e all'etnicizzazione. È proprio il tabù sulle *origini* ad impedire alle istituzioni di elaborare e affrontare la discriminazione nelle sue manifestazioni quotidiane.

6.4.3. Stigmatizzazione e produzione di alterità

Sebbene le origini etniche dei figli nati in Francia da genitori immigrati e di immigrati provenienti da Algeria, Marocco e Tunisia siano assenti dalla documentazione ufficiale, ad esse ci si riferisce implicitamente con termini quali *figli di immigrati* e *immigrati di seconda generazione*. L'uso delle espressioni *immigrati di seconda generazione*, *giovane di origine immigrata*, *giovane delle banlieues* non riguarda solo i mezzi di comunicazione; a partire dagli anni ottanta, la tendenza a evidenziare le origini straniere e/o la condizione di immigrati di questi giovani si è diffusa tra gli specialisti, soprattutto nel campo delle scienze sociali (Franchi, 1999; Baillet, 2000). L'uso di tali etichette, focalizzate sulle origini etniche, sulla condizione di migrante o sulla fede religiosa, insidia la legittimità e il riconoscimento dello status di cittadini francesi e rafforza l'idea che vi sia tra questi ragazzi e i loro coetanei qualche differenza fondamentale, insuperabile (Franchi, 1999). Questa *terminologia identificativa-discriminatoria* non solo li relega ai margini della *vera* cultura francese, attribuendo loro un'identità di *falsi cittadini*, ma enfatizza la loro diversità rispetto ai *veri cittadini*, con ciò confermando la superiorità di questi ultimi (Balibar, 1990).

Nell'ultimo decennio, le dissertazioni dei media francesi sull'immigrazione e sugli immigrati hanno chiaramente *selezionato* i giovani

8. La necessità di tutelare le giovani da pratiche religiose giudicate repressive è stata uno dei principali argomenti a favore di questa legge. Tuttavia, le rivendicazioni politiche alla base della decisione delle ragazze di indossare il velo sia in pubblico che in privato non sono state prese in esame, così come la questione della loro libertà al di fuori della scuola o della loro stigmatizzazione attraverso l'esposizione ai media e la manipolazione (Tersigni, 2003).

di origine nordafricana come i più inclini a essere coinvolti in episodi di violenza, delinquenza o comportamenti legati alla droga, per non parlare di abbandoni scolastici, assenze ingiustificate, azioni disciplinari e, più recentemente, stupri di gruppo. Questa copertura negativa da parte dei media estende sempre più i già diffusi stereotipi su questi giovani e contribuisce in modo significativo alla loro continua stigmatizzazione, esclusione e vulnerabilità. Inoltre, i media presentano con regolarità questi soggetti come stranieri (Baillet, 2000) e, in tal modo, per deduzione riportano in vita dicotomie *razziali* o *etiche* storicamente consolidate e legittimano la supremazia dei *veri* cittadini francesi. Queste strategie retoriche nella produzione dell'alterità (Riggins, 1997) ricreano e riportano alla normalità l'esclusione e la discriminazione che questi giovani sperimentano ogni giorno (a scuola, nei loro quartieri, sui mezzi pubblici, per la strada, all'ingresso delle discoteche ecc.), e – cosa ugualmente importante – perpetuano un'ideologia che incolpa il singolo e il gruppo disagiato per le sue sfavorevoli condizioni socioeconomiche e politiche.

Questi studenti sono oggi più vulnerabili per ciò che riguarda le disparità all'interno della scuola, l'integrazione socioeconomica e la mobilità sociale (Tribalat, 1996). Numerosi studi mostrano chiaramente la diffusa internalizzazione degli stereotipi negativi sull'identità tra i giovani francesi di origine nordafricana (Vinsonneau, 1996) e tra altri giovani di *minoranze* che sono oggetto di sistematica denigrazione fondata sulle loro *origini di immigrati* (Franchi, 1999). Inoltre è stato rilevato che l'esperienza della vulnerabilità alla discriminazione scolastica sociale incide sui pensieri depressivi degli adolescenti, condiziona il rapporto con la propria *diversità*, aumenta il timore dei contatti tra scuola e famiglia, riduce l'uso del proprio patrimonio interculturale nella sua pienezza (*ibid.*).

Nonostante il ruolo rilevante svolto in questo processo dai media e dai discorsi politici, è anche il modo in cui le ricerche psicologiche⁹ si riferiscono ai giovani di *minoranza* ad aver involontariamente contribuito all'etnicizzazione di problemi quali l'abbandono e gli insuccessi scolastici, la violenza e delinquenza nelle scuole. Nel caso

9. È opportuno rilevare che, mentre la materia oggetto di studio in quest'area rimane in Francia abbastanza simile a quella ricorrente nella letteratura internazionale di lingua inglese, vi è una notevole differenza nelle metodologie adottate e nei risultati ottenuti. La tendenza a individuare il problema principalmente all'interno della materia in oggetto, e ad attribuire motivazioni culturali alle sue manifestazioni, sembra essere una peculiarità della letteratura francese. Nel complesso questa letteratura rafforza l'idea di conflitti familiari che sono esacerbati, soprattutto durante l'adolescenza, dal confronto con valori e modelli culturali diversi e spesso in conflitto con i propri.

della psicologia clinica, la ricerca inevitabilmente si trova ad affrontare le sofferenze umane (Mesmin *et al.*, 1995; Moro, 1994), mentre l'assenza di ricerche concomitanti sulle risorse, la capacità di recupero e le competenze interculturali che i giovani sviluppano e mettono in atto di fronte alle avversità e ai pregiudizi socioeconomici, politici ed educativi (Franchi, 1999) contribuiscono a rappresentare un'immagine *vuota* di questi ragazzi e rafforza la loro stigmatizzazione a opera della società.

6.4.4. Mediare l'identità in contesti interculturali

La ricerca nel campo della psicologia sociale applicata e della psicologia interculturale si è concentrata sul rapporto tra rendimento e adattamento scolastico, sulle politiche dell'identità e sulla percezione della discriminazione tra i giovani di minoranze *etiche* stigmatizzate in ambienti scolastici di fatto pluralisti. Ad esempio, Franchi (1999, 2000) ha condotto uno studio empirico su larga scala su 850 studenti e studentesse tra i 10 e i 20 anni, selezionati in sette scuole medie e superiori di educazione prioritaria della regione di Parigi, per misurare la relazione tra dinamiche dell'identità, discriminazione e rendimento scolastico. I risultati hanno mostrato che l'autovalutazione del rendimento scolastico e dell'integrazione sociale si basava su: 1. la discriminazione subita o percepita come membro di un gruppo di minoranza stigmatizzato; 2. le opportunità di successo percepite come membro di un gruppo di minoranza; 3. un senso di appartenenza e affiliazione sia alla cultura della propria famiglia sia alla nativa cultura sociale francese. Questi risultati sembrano indicare che i singoli percepiscono di avere maggiori possibilità di successo scolastico quando il sistema è in grado di riconoscere e legittimare la natura interculturale del loro senso di identità e la pluralità dei loro sistemi di riferimento. Per contro, la tensione personale e interpersonale aumenta quando i ragazzi sperimentano o percepiscono una maggiore discriminazione o quando vengono loro attribuite identità che li definiscono solo in relazione alle loro famiglie o affiliazioni socioscolastiche. Queste conclusioni sono in effetti più vicine alla concezione repubblicana di uguaglianza e di non-discriminazione rispetto all'idea comunitaria di multiculturalismo; contraddicono la precedente tendenza a concentrarsi sul bisogno di riconoscere gli studenti delle minoranze come *diversi* sulla base della cultura di origine delle loro famiglie e suggeriscono che il contesto scolastico dovrebbe riconoscere il diritto del singolo a definirsi in termini di mutevolezza e molteplicità dell'i-

dentità, evitando accuratamente di imporre o attribuire a chiunque un'identità di gruppo in virtù dell'appartenenza esteriore a una collettività culturale, etnica, religiosa o nazionale.

6.4.5. Le strategie delle famiglie di immigrati in materia scolastica

L'atteggiamento e la posizione degli studenti rispetto alla scuola dipendono in gran parte dal riuscire a individuare un interesse per l'istruzione, anche in relazione al progetto dei genitori e alle aspirazioni da essi nutrite nei loro confronti. Basandosi su una serie di colloqui sul rapporto di genitori e studenti nei confronti dell'apprendimento e della motivazione scolastica nelle scuole medie, Dubreuil (2001) ha scoperto che i ragazzi di origine nordafricana riescono bene a scuola se riconoscono l'utilità dell'apprendimento per la propria vita e per il futuro. La cultura scolastica non è percepita come una minaccia per la cultura familiare, né questa viene sminuita dal confronto con la prima. Piuttosto, queste famiglie ritengono che sia possibile continuare a difendere il valore della propria cultura come riferimento per l'identità dei loro figli nonostante questi ultimi la abbandonino progressivamente. Sebbene la loro cultura d'origine possa avere un valore sociale nel loro paese, non la confrontano con la cultura scolastica e non si aspettano che essa venga riconosciuta nel paese che li ospita.

Un altro esempio riguarda le giovani di origine nordafricana (Aggoun, 2001). In alcuni casi, tre generazioni di donne corrispondono al passaggio dal lavoro domestico (le nonne) all'impiego (la madre), all'aspirazione a qualificarsi per una professione (loro stesse). In queste situazioni la nonna era di solito analfabeta, la madre aveva ricevuto un'istruzione nel paese di origine che poi aveva lasciato, mentre la figlia ha una struttura familiare che sostiene il suo percorso educativo e il suo progetto lavorativo.

6.4.6. Strategie linguistiche, conservazione culturale e integrazione sociale

Secondo Leconte (2001), dal punto di vista francese, una comunità di immigrati si considera integrata nel momento in cui i suoi discendenti abbandonano la lingua dei loro progenitori. Tuttavia, vi sono due fattori singolari nel comportamento linguistico delle famiglie africane in Francia: il continente africano è plurilingue e la relazione tra la lingua francese e quella degli immigrati africani è un proseguimento della

condizione sociolinguistica dominante all'epoca della colonizzazione. Ne consegue che la tensione alla base della trasmissione linguistica è un riflesso del doppio imperativo dei genitori di trasmettere la propria lingua di origine, di integrarsi all'interno della società (che nel caso degli adulti richiede la conoscenza della lingua francese parlata) e di garantire la mobilità e l'avanzamento sociale dei propri figli (che richiede la conoscenza della lingua francese scritta).

Uno studio condotto per misurare la vitalità delle lingue africane in Francia ha rilevato che i ragazzi dichiaravano di aver imparato a parlare oltre 30 diversi idiomi africani, usati in più di 10 paesi. I racconti di storie popolari vengono utilizzati da genitori, fratelli e sorelle maggiori per tramandare le conoscenze linguistiche e culturali ai più giovani: solo il 17% di questi ragazzi affermava di parlare il francese come lingua madre in aggiunta a una lingua africana e il 5% dichiarava come madrelingua più di un idioma africano. Lo studio ha mostrato anche che i dialetti usati dagli immigrati delle regioni rurali vengono tramandati ai figli nati in Francia più spesso di quelli parlati nei contesti urbani. I comportamenti linguistici dei genitori variano poi a seconda del paese di origine.

6.4.7. Esperienze di discriminazione e di insulti razziali

Una serie di interviste raccolte dall'ADRI (Agence pour le Développement des Recherches Interculturelles) di Parigi rileva esperienze di discriminazione *etnica* tra i genitori immigrati in relazione all'istruzione dei loro figli. Nell'analizzare le conseguenze delle esperienze di razzismo e discriminazione, Bouamama (2000) usa il vocabolo algerino *hogra*, che indica disgusto, umiliazione, ingiustizia e abuso di potere, per esprimere il vissuto dei giovani in una società che cerca di riconciliarsi con il proprio passato coloniale e repubblicano. Secondo l'autore, sebbene sia stato superato il divieto di parlare della discriminazione (soprattutto sul lavoro) nei discorsi pubblici e politici, ciò «non è sufficiente per gestire l'effetto distruttivo che forme sottili e spesso invisibili di discriminazione esercitano sui soggetti interessati» (ivi, p. 38). Buomama argomenta che il passato di potenza coloniale e il retaggio di modelli che continuano a riprodurre la violenza nei confronti delle popolazioni immigrate possono oggi, di fatto, compromettere la capacità dello Stato di affrontare in modo efficace il problema della discriminazione.

Infine, occorre richiamare l'attenzione sull'aumento degli atti di antisemitismo e sul rafforzamento delle idee di incompatibilità tra l'i-

slam e i valori repubblicani laici dopo gli avvenimenti dell'11 settembre e la guerra in Iraq.

6.4.8. Sostenere la diversità

Benguigui e Pena-Ruiz (2000, p. 42) offrono alcuni utili suggerimenti su come sostenere la diversità ricorrendo a una serie di gesti simbolici, «senza violare il principio della laicità e la necessità di preservare la scuola (spazio pubblico) da ogni ostentazione di affiliazione religiosa»: ad esempio, legittimare le restrizioni alimentari offrendo una più varia scelta di cibi nelle mense scolastiche; concedere permessi speciali per assentarsi in occasione delle principali festività religiose. Inoltre, i programmi didattici di alcune discipline potrebbero essere ampliati per includere un più generale studio delle principali culture, senza con ciò compromettere la laicità dell'istruzione.

La minaccia, percepita o immaginata, ai propri valori e alla propria cultura rappresenta uno dei fattori che determinano l'affermazione dell'identità in termini etnici, o l'etnicizzazione dell'identità degli altri. A questo proposito, l'ex ministro dell'Istruzione, Jack Lang, suggeriva che l'inclusione dell'arabo tra le opzioni linguistiche a disposizione degli studenti potesse di fatto favorire l'integrazione. In tal modo si sarebbe creato uno strumento per restituire valore all'identità dei ragazzi di origine nordafricana attraverso l'attribuzione alla lingua araba di un valore pari a quello delle altre insegnate a scuola, soddisfacendo nello stesso tempo una domanda crescente che fino ad allora trovava riconoscimento solo nel settore privato (scuole coraniche). Billiez e Trimaille (2001) sostengono a tale proposito che una delle condizioni ideali per l'apprendimento della lingua araba è far sì che lo studente non la percepisca come una materia che lo distingue e separa dalla comunità in cui vive, ma piuttosto come una materia comune e dotata di uguale dignità. È stata inoltre avanzata la proposta di inserire l'insegnamento dell'islam nelle scuole pubbliche, da una parte come strumento di contrasto all'intolleranza, dall'altro come un modo per introdurre l'insegnamento di questa materia, che costituisce al momento dominio esclusivo delle scuole coraniche.

Il riconoscimento ufficiale del coinvolgimento della Francia nel continente africano, in Algeria in particolare, e della sua responsabilità morale per le sofferenze causate dalle sue politiche di colonizzazione e decolonizzazione è un altro tema importante che occorre rinforzare nel *curriculum* scolastico, ad esempio attraverso il programma di storia.

6.5

Dibattito e conclusioni

Il presente capitolo ha preso in esame alcune delle problematiche in gioco nel tentativo di combinare la ricerca dell'uguaglianza e il riconoscimento del pluralismo come realtà sociale per favorire la parità dei diritti, l'equità e l'armonia tra *etnie* nella Francia di oggi (Lorceurie, 2003). La peculiarità dell'approccio repubblicano nei confronti della diversità e della discriminazione è emersa come un *Leitmotiv* nel corso di questo processo. Inoltre, mentre le politiche scolastiche si concentrano sui temi dell'istruzione degli immigrati e della riduzione delle disparità derivanti dal degrado socioeconomico, la ricerca empirica evidenzia il ruolo centrale che forme strutturalmente radicate e implicite di discriminazione *etnica*, come la segregazione, l'etnicizzazione e la stigmatizzazione svolgono nel produrre e riprodurre le disuguaglianze nel mondo scolastico.

Le politiche e le iniziative qui discusse vengono attuate per la maggior parte a beneficio esclusivo degli immigrati e degli studenti svantaggiati. Questa circostanza pone il problema della stigmatizzazione di certe popolazioni e incoraggia l'idea che, ad esempio, l'istruzione interculturale riguardi solo una piccola parte degli studenti. Analogamente, la mancanza di informazioni centralizzate sui programmi di formazione volti a incrementare le competenze interculturali fra gli operatori della scuola e la capacità di gestire la diversità e combattere la discriminazione rende difficile stimare le dimensioni di tale sforzo istituzionale o valutare il loro impatto in termini di sostegno della diversità e di riduzione dei fenomeni di stress lavorativo fra operatori e docenti che sono quotidianamente a contatto con le sfide e le difficoltà dell'operare in contesti scolastici *etnicizzati* (Franchi, 2004a, 2004b).

In conclusione, le lacune nelle statistiche nazionali e la mancata registrazione dei dati relativi al numero di studenti di origine immigrata nelle scuole elementari e medie sollevano una serie di domande e rendono difficile una valutazione adeguata. Inoltre, mentre l'istruzione nelle scuole pubbliche è oggetto di ampia copertura da parte delle politiche scolastiche, dei media e della ricerca accademica, l'istruzione universitaria, gli istituti di formazione tecnica e l'istruzione privata dal livello primario al terziario sono sottorappresentate. La conseguente mancanza di ricerche sulla condizione degli studenti immigrati e di *minoranze etnicizzate* nelle scuole private determina una sorta di *punto cieco* nella nostra analisi della discriminazione nell'ordinamento scolastico francese, soprattutto dal momento che l'istruzione

privata rappresenta spesso una soluzione ricercata dai genitori immigrati che vogliono evitare i problemi riscontrati in talune scuole pubbliche degradate (Payet, 2003b).

La necessità di mettere a punto strategie per il controllo della discriminazione a livello sia nazionale che locale potrebbe imporre un passo indietro nella reticenza a raccogliere dati precisi sulle origini "etniche" di uno studente. Evidentemente, è impossibile valutare in modo affidabile la condizione dei ragazzi appartenenti alle minoranze "etniche" nel contesto scolastico senza disporre di questi dati. Inoltre, la riluttanza a documentare tali informazioni, giustificata dal timore di compromettere il diritto individuale a un equo trattamento, può di fatto portare alla negazione del diritto stesso. Come termine di paragone, la documentazione relativa al genere di appartenenza non ha in alcun modo compromesso il diritto all'istruzione paritaria per i ragazzi di ambo i sessi, anzi ha reso possibile una valutazione affidabile delle differenze di accesso, dei risultati conseguiti, dell'orientamento e dei percorsi scolastici.

Riferimenti bibliografici

- AGGOUN A. (2001), *Le projet de vie de l'adolescente d'origine maghrébine en situation de réussite scolaire*, in "Migrations Société", 13, 73, pp. 7-16.
- BAILLET D. (2000), *Jeunes d'origine maghrébine en France. Une question d'appellation*, in "Migrations Société", 12, 71, pp. 37-46.
- BALIBAR E. (1990), *Paradoxes of Universality*, in D. T. Goldberg (ed.), *Anatomy of Racism*, University of Minnesota Press, Minneapolis-Oxford.
- BARTHON C. (1997), *Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine*, in "Les Annales de la Recherche Urbaine", 75, pp. 70-8.
- ID. (1998), *La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville*, in "Revue Européenne des Migrations Internationales", 1, pp. 93-103.
- BENIGUI Y., PENA-RUIZ H. (2000), *L'exigence laïque du respect mutuel*, in *Manière de Voir* 62, "Le Monde Diplomatique", pp. 38-42.
- BILLIEZ J., TRIMAILLE C. (2001), *Plurilinguisme, variations, insertion scolaire et sociale*, in "Langue et Société", 98, pp. 105-27.
- BORDET J., COSTA-LASCoux J., DUBOST J. (2002), *Emergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation, Actes du Séminaire FAS-DIV et propositions de poursuite*, C:/WINNT/Profiles/fdb.000/Bureau/Actes Séminaire Emergence Ethnique.doc/JB/ChL 14/01/02.
- BOUAMAMA S. (2000), *Le sentiment de «Hogra». Discrimination, négation du sujet et des violences*, in "Hommes et Migrations", 1227, pp. 38-50.
- BRONNER L., ZAPPI S. (2001), *L'école est mal préparée à l'afflux des enfants non francophones*, in "Le Monde", 22, 10 nov.
- COSTA-LASCoux J. (2001), *L'ethnicisation du lien social dans les banlieues françaises*, in "Revue Européenne des Migrations Internationales", 17, pp. 123-38.
- DAY C., VAN VEEN D., WALRAVEN G. (eds.) (1997), *Children and Youth at Risk and Urban Education. Research, Policy and Practice*, Garant, Leuven.
- DEWITTE P. (ed.) (1999), *Immigration et intégration: l'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- DRIESSEN G. (2000), *The Limits of Educational Policy and Practice? The Case of Ethnic Minorities in The Netherlands*, in "Comparative Education", 36, 1, pp. 55-72.
- DUBREUIL B. (2001), *Immigration et stratégies familiales en milieu scolaire*, in "Migrations Société", 75-76.
- EMIN J.-C., ESQUIEU P. (1999), *A Century of Education*, Institut Nationale de la Statistique et des Études Économiques, Paris.
- FARINE P. (1999), *France: L'immigration, élément constituant de la société*, in "Migrations Société", 64-65, pp. 97-104.
- FRANCHI V. (1999), *Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel*, thèse de doctorat, Laboratoire IPSE, Université Paris X, Nanterre.
- ID. (2000), *Positioning of Self at the Intersection of Differing Acculturation Discourses. Cross-cultural Study of Identity Strategies among Youth Schooled in Paris*, xv Congress of the International Association for Cross-cultural Psychology, Polonia, Pultusk School of Humanities, 16-21 luglio.
- ID. (2002), *Ethnicisation des rapports entre élèves. Une approche identitaire. Enseigner en milieu ethnicié face à la discrimination*, in "VEI Enjeux", hors série 6, pp. 25-40.
- ID. (2004a), *Pratiques de discrimination et vécu de la violence des professionnels en contexte ethnicié*, in "VEI Enjeux", 137, pp. 32-7.
- ID. (2004b), *La dynamique identitaire aux prises avec les enjeux sociohistoriques et politiques de l'interculturel et du racisme: perspectives épistémologiques, théoriques, méthodologiques et cliniques*, Habilitation à Diriger des Recherches, Université Paris X, Nanterre.
- HENRY-LORCERIE F. (1983), *Enfants d'immigrés et école française. A propos du mot d'ordre de pédagogie interculturelle*, in L. Talha (éd.), *Maghrébins en France, émigrés ou immigrés?*, Éditions du CNRS, Paris, pp. 267-98.
- ID. (1986), *Education interculturelle et changement institutionnel: l'expérience française*, in "Sociologie du Sud-Est", 49-50, pp. 103-26.
- ID. (1989a), *L'intégration scolaire des jeunes d'origine immigrée en France*, in B. Loreyte (éd.), *Les politiques d'intégration des jeunes issus de l'immigration*, CIEMI-L'Harmattan, Paris, pp. 95-124.
- ID. (1989b), *L'universalisme en cause? Les équivoques d'une circulaire sur la scolarisation des enfants d'immigrés*, in "Mots", 18, pp. 38-56.
- LAPEYRONNIE D. (1993), *L'individu et les minorités. La France et la Grande-Bretagne face à leurs immigrés*, PUF, Paris.
- LECONTE F. (2001), *Familles africaines en France, entre volonté d'insertion et attachement au patrimoine langagier d'origine*, in "Langage et Société", 98, pp. 77-103.

- LORGERIE F. (2003), *Ouverture*, in *Enseigner en milieu ethnicisé face à la discrimination*, in "VEI Enjeux", hors série 6, pp. 6-9.
- MCANDREW M. (1999), *L'éducation et la diversité socioculturelle: un champ de recherche et d'intervention en redefinition*, in M.-A. Hily, M.-L. Lefebvre (éds.), *Identité collective et Altérité: diversité des espaces, spécificité des pratiques*, L'Harmattan, Paris, pp. 287-304.
- MESMIM C. et al. (1995), *Psychotérapie des enfants des migrants*, La Pensée Souvage, Paris.
- MJENR - MINISTÈRE DE LA JEUNESSE, DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA RECHERCHE (2003), *Repères et références statistiques 2002 sur les enseignements, la formation et la recherche*, Paris.
- MORO M. R. (1994), *Parents en exil: psychopathologie et migrations*, PUF, Paris.
- NARVAEZ M., SEKSIG A. (2001), *A l'école de l'humanité*, in "Libération", 18 oct.
- NOIRIEL G. (1988), *Le creuset français. Histoire de l'immigration. XIX^e, XX^e siècles*, Seuil, Paris.
- PAYET J.-P. (1992), *Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée*, in "Revue Française de Pédagogie", 101, pp. 59-69.
- ID. (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Armand Colin, Paris.
- ID. (1997), *Le «sale boulot», Division morale du travail dans un collège en banlieue*, in "Les annales de la recherche urbaine", 75, pp. 19-31.
- ID. (1998), *La ségrégation scolaire. Une perspective sociologique sur la violence à l'école*, in "Revue Française de Pédagogie", 123, pp. 21-34.
- ID. (1999a), *Mixités et ségrégations dans l'école urbaine*, in "Hommes et Migrations", 1217, pp. 13-21.
- ID. (1999b), *Violences et civilités dans l'école urbaine: une perspective interactionniste*, in "Revue internationale de psychosociologie", v, 12, pp. 91-105.
- ID. (1999c), *Dérives éthiques dans les relations enseignants-parents*, in "Cahiers Pédagogiques", 5, pp. 41-2.
- ID. (2000a), *L'ethnicité dans l'école française. De la censure républicaine à la reconnaissance démocratique*, in "Pour", 65, pp. 109-15.
- ID. (2000b), *Violence à l'école et ethnicité. Les «raisons pratiques» d'un amalgame*, in "Ville École Intégration", 121, pp. 190-200.
- ID. (2000c), *L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire*, in A. Van Zanten (éd.), *L'école. L'état des savoirs*, La Découverte, Paris.
- ID. (2000d), *Civilité et ethnicité à l'école. Une sociologie morale des mondes scolaires disqualifiés. Habilitation à diriger des recherches*, Université Lumière Lyon 2, Lyon.
- ID. (2002a), *The Paradox of Ethnicity in French Secondary Schools*, in C. Stack, L. Rouleau-Berger (eds.), *Urban Youth and Unemployment in United States and Europe*, Academic Publishers Brill, Boston.
- ID. (éd.) (2002b), *Mondes et territoires de la ségrégation scolaire*, Programme Mixité Urbaine et Ségrégation à l'École, ARIESE-RESEAU, Lyon.
- ID. (2002c), *"L'ethnicité, c'est les autres" Formes et enjeux de la relation de l'école aux milieux disqualifiés*, in "VEI", hors-série 6, pp. 55-64.
- ID. (2003a), *Les élèves issus de l'immigration au collège: quels savoirs? quelles questions?*, in J.-L. Derouet (éd.), *Le collège unique en questions*, PUF, Paris.
- ID. (2003b), *École et immigration. Un bilan des travaux (1996-2002), un programme de recherche*, in "VEI Enjeux", 135, pp. 103-22.
- PAYET J.-P., VAN ZANTEN A. (1996), *L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques: une revue de la littérature française, américaine et britannique*, in "Revue Française de Pédagogie", 117, pp. 87-149.
- PERROTON J. (2000), *Ambiguïtés de l'ethnicisation des relations scolaires: l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation*, in "VEI Enjeux", 121, pp. 130-44.
- RIGGINS S. H. (1997), *The Rhetoric of Othering*, in S. H. Higgins (ed.), *The Language and Politics of Exclusion: Others in Discourse*, Sage, Thousand Oaks (CA), pp. 1-30.
- SEKSIG A. (1999), *Enfants de «sans-papiers» à l'école*, in "Informations Sociales", 78, pp. 82-7.
- TERSIGNI S. (2003), *«Prendre le voile»: les logiques antagoniques de la revendication*, in "Mouvements", 30, pp. 116-24.
- TRIBALAT M. (1996), *De l'immigration à l'assimilation: enquête sur les populations d'origine étrangère en France*, La Découverte-INED, Paris.
- VALLET L.-A., CAILLE J.-P. (1995), *Les carrières scolaires au collège des élèves étrangers ou issus de l'immigration*, in "Éducation et Formations", 40, pp. 5-14.
- IDD. (1996a), *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, in "Les dossiers d'Éducation et Formations", 67 (ministère de l'Éducation National).
- IDD. (1996b), *Niveau en français et en mathématiques des élèves étrangers ou issus de l'immigration*, in "Économie et Statistique", 293, pp. 137-53.
- VINSONNEAU G. (1996), *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des maghrébins en France*, PUF, Paris.