

MARIE-MADELEINE BERTUCCI – SABINE BASTIAN

L'intégration des migrants dans la société : le rôle de l'école

The paper, through a sociolinguistic analysis, aims to compare French and German politics about immigration in the last ten years studying the way school takes care of migrant pupils and allows them to access to employment.

In France, migrant children encounter real difficulties because of the French monolingual model, which ignore linguistic and cultural diversity. In the French school, migrant children are stigmatized because of their linguistic differences and because the status of the variety of French they speak is not precisely defined. This situation might lead them to a community withdrawal and open a process of disaffiliation. Both could be factors of exclusion, making the integration of these children very difficult.

Discourse about integration through schools in Germany is dominated especially by official texts and reports about this subject, which define priority tasks and measures for their realization. The role of the language(s) is in most cases reduced to the transmission of the German Language, considerations about multilingualism are not (yet) on the top of the agenda. Especially experiences from neighbouring countries like France might be useful to avoid certain errors.

Both countries have to build a framework for these children, which will allow them an access to development, and probably France and Germany will also have to join forces and compare their experiences.

Introduction

Dans notre contribution, nous souhaitons discuter le rôle de l'école dans le processus complexe de l'intégration des migrants en France et en Allemagne pour frayer des chemins afin de mieux profiter dans les recherches futures des synergies qui résident dans les échanges d'expérience et la coopération des deux pays voisins disposant de systèmes scolaires et notamment de vécus différents.

À ces fins, nous aborderons dans la première partie l'expérience « de l'école de la périphérie » en France, mettant en relief les limites du modèle universaliste français monolingue en analysant notamment les valeurs, auxquelles le système éducatif est adossé, pour enchaîner dans la seconde partie par un bilan très récent de la situation scolaire en Allemagne, à partir du cadrage législatif récent, et les mesures envisagées pour affronter les défis actuels et futurs qui sont dans une certaine manière ceux vécus en France depuis longtemps. L'étude vise à contribuer à la recherche comparée sur l'immigration par l'école.¹

¹ La première partie (chap. I-III) a été élaboré par M.M. Bertucci, la seconde partie par S. Bastian.

I. L'école de la périphérie

En France, l'institution scolaire rencontre des difficultés et le processus de démocratisation et d'inversion des logiques sociales qu'elle est censée assurer, peine à se mettre en place. Soumise à l'épreuve des faits, elle semble fortement remise en cause, notamment dans les établissements scolaires qui accueillent des élèves vivant dans un contexte familial, marqué par une forme de diversité linguistique et culturelle, qui les place à distance de la langue de scolarisation et une plus ou moins grande précarité socio-économique. Ces établissements sont souvent situés à la périphérie des grandes villes, dans les contextes urbains sensibles des banlieues². Ils ont été identifiés comme relevant de ce qu'on appelle *l'école de la périphérie* (Van Zanten, 2001).

L'école de la périphérie constitue un cadre théorique qui privilégie les liens entre l'école et l'espace local dans les quartiers défavorisés (Van Zanten, 2001 : 2). S'il ne faut pas, de manière simplificatrice, identifier l'école à son environnement, il ne convient pas pour autant de négliger d'une part, les difficultés socio-économiques des élèves accueillis (Maurin, 2004 : 15) et d'autre part, le fait que ces élèves relèvent de ce que le discours commun identifie comme la « diversité » linguistique et culturelle. Ce trait important et souvent méconnu du public scolaire concerné est lié au nombre de familles migrantes significativement présentes dans ce contexte scolaire³, qui côtoient des familles, qui n'ont pas connu de situation de mobilité dans leur histoire familiale, mais qui vivent dans une précarité socio-économique semblable, et qui connaissent une distance comparable à l'égard de la langue de scolarisation⁴. Par ailleurs, et à propos des élèves scolarisés dans ce cadre, A. Van Zanten parle de dissidence (Van Zanten, 2001 : 13), voire de désaffiliation à l'égard des normes scolaires prévalentes, lesquelles seraient porteuses d'une égalité plus formelle que réelle (Schnapper, 2000), qui prendrait en défaut le modèle universaliste⁵ sur lequel est fondé l'école française. On fera l'hypothèse que ces limites tiennent pour partie à une forme de cécité à l'égard de la diversité linguistique et culturelle (Bertucci, 2005), assimilée à des manifestations d'ethnicité et liée à la conception républicaine de l'État-Nation, fondée sur le modèle un pays/une langue. On postulera que l'occultation de la visibilité de la diversité serait susceptible de créer un déficit de légitimité pour les populations concernées et pourrait conduire à la naissance de sentiments hostiles à l'égard de la société d'accueil, ou à un sentiment de haine de soi, d'anomie, de perte d'identité,

² Mais pas exclusivement.

³ L'étude de Félouzis, Liot et Perroton (2005) montre que la discrimination ethnique est devenue un critère de choix prépondérant des parents pour la scolarisation de leurs enfants. Les auteurs soulignent qu'une forme de mise à l'écart s'est discrètement installée au cœur des collèges de la région, soit au total 144 000 élèves (p. 96 et suiv.). L'étude fait apparaître, en prenant pour critère le prénom et la nationalité, que 10 % des collèges, situés dans des quartiers périphériques, scolarisent 40 % des élèves originaires du Maghreb, d'Afrique Subsaharienne et de Turquie.

⁴ On peut analyser cette situation comme une forme de plurilinguisme si on veut insister sur la présence concomitante de plusieurs variétés, de diglossie, si l'objectif est de souligner le statut inégal de ces variétés.

⁵ Cette proposition ne signifie pas que l'auteur remette en question le dit modèle. Ce dernier doit néanmoins, comme tout concept ou notion, faire l'objet d'un examen critique dans le cadre d'un article, qui aspire à un statut académique.

dans la mesure où elle contribuerait à créer des situations d'insécurité linguistique et culturelle latentes.

II. La cécité à l'égard de la diversité linguistique et culturelle joue-t-elle un rôle dans les processus de désaffiliation⁶ ?

De ces formes de désaffiliation, peut naître un esprit de scission, notamment chez certains jeunes, sans qu'on puisse encore tout à fait parler d'une contre-affiliation globale significative en l'état actuel des choses (Sintomer, Bacqué, 2002 : 107), qui aurait pour conséquence l'adhésion à d'autres systèmes de valeurs. Sans vouloir forcer le trait, force est de constater néanmoins que les solidarités primaires fondées sur les regroupements communautaires, qui se sont construites avec les vagues successives d'immigration et l'installation des familles dans les logements sociaux de la périphérie, ont pu contribuer à consolider des formes communautaires d'implantation locale, et ne pas faciliter l'adhésion aux normes centrales (Van Zanten, 2001 : 17). Le partage des langues et cultures des pays d'origine joue un rôle central dans la formation de ces regroupements communautaires, assez peu mis en évidence dans l'analyse de l'école de la périphérie. Il est confiné en général à la réflexion sur l'accueil des migrants primo-arrivants, alors qu'on pourrait élargir la réflexion à d'autres élèves.

On peut se demander, en effet, si la conception française de l'intégration, fondée sur une incitation à l'assimilation, ne contribue pas à la création d'inégalités dans la mesure où elle ne favoriserait pas l'expression de l'altérité.

Décrite comme *nationaliste-républicaine* (Lorcerie, 1994), cette conception fait l'objet d'un consensus, tout en rendant difficile l'expression d'une différence par rapport au modèle commun, laquelle peut-être perçue comme une dissidence communautariste (Baudin et Genestier, 2002 : 115). Cet ensemble d'éléments conduit à se demander si, au fond, cet idéal généreux d'intégration, n'induit pas des conséquences négatives, en amenant à analyser, de manière normative, les manifestations de différenciation et en privant les individus concernés d'une certaine forme d'autonomie (Rudder, 2002 : 116).

L'institution scolaire est partie prenante de ce fonctionnement, (bien qu'il convienne de souligner qu'elle consent de nombreux efforts d'adaptation) parce qu'elle est fondée sur un modèle, qui la conduit à flouter certaines caractéristiques des élèves, notamment linguistiques : méconnaissance du plurilinguisme et du pluriculturalisme des élèves dans le contexte monolingue de l'école, stigmatisation systématique des usages non standard du français (Bertucci, Corblin, 2004 ; Bertucci, 2007) et l'amène à ignorer la diversité.

Un premier facteur d'explication serait que cette prise en compte de la diversité linguistique et culturelle, conduirait à construire une différenciation dans le groupe d'élèves considéré à priori comme homogène, et donc à admettre l'existence d'une catégorie enfant de migrant ou élève d'ascendance non nationale au sein des classes ordinaires, si on admet que la différence est perçue par l'institution comme un handicap socioculturel qu'il convient de compenser. Elle introduirait, de ce fait, la dimension de

⁶ Les récents attentats survenus en France en 2015-2016 peuvent conduire à se poser cette question.

l'ethnicité dans l'institution scolaire. Or, il a été montré que la non-reconnaissance de la diversité, notamment linguistique, peut conduire à des situations de minorisation-stigmatisation, comme en témoigne la perception de certains élèves issus de la diversité, par l'institution scolaire. Le groupe dominant dispose d'un potentiel d'assignation d'images négatives au groupe dominé (Mekaoui, 2006 : 220) et la minorisation se produit lorsque les traits négatifs ne sont plus perçus comme extérieurs mais intériorisés (Taboada-Léonetti, 2002 : 59). Il se développerait alors une forme d'identité négative liée aux représentations sur la langue. Ceci confirmerait l'existence d'un marché linguistique inégalitaire dans lequel les langues sont hiérarchisées.

III. La hiérarchie des langues : un constituant inégalitaire

Les représentations que se font les locuteurs des langues constituent un élément clé en matière de prise en compte de la diversité. Les stéréotypes, les préjugés, les représentations agressives ou polémiques conduisent à stigmatiser la diversité culturelle et linguistique, par la mise en œuvre d'un processus de minorisation qui suscite des interactions concurrentielles et une asymétrie entre groupes. C'est notamment le cas des élèves en difficulté scolaire, qui sont confrontés à ce processus, et l'insécurité identitaire se trouve être associée à l'insécurité linguistique⁷. On l'observe chez certains migrants notamment chez les migrants plurilingues. Or, l'apprentissage en situation interculturelle peut constituer une forme de vulnérabilité, qui serait liée à ce qui a été décrit comme une souffrance linguistique, résultant des différences de langues et pouvant engendrer des troubles de l'identité (Kaës et al., 2001). L'indifférence de l'institution aux langues de la maison la conduit à ignorer la crise qui peut résulter, pour les élèves concernés (Moro, 1998), sinon de la perte, tout au moins de la non-reconnaissance de leur(s) langue(s) maternelle(s), de l'obligation à parler la langue de scolarisation⁸, qui n'est ni tout à fait la leur ni tout à fait une langue étrangère ou seconde. Ceci conduit, pour conclure, à former l'hypothèse que certains conflits en milieu scolaire constitueraient l'expression d'une volonté très forte des sujets d'affirmer leur différence et de faire reconnaître et légitimer leur identité linguistique et culturelle propre.

IV. L'Allemagne : législation, décisions, difficultés

Pour l'Allemagne, un point central de la politique éducative dans le contexte de l'immigration depuis un peu plus de 10 ans est l'élaboration de directives et mesures législatives. Les études des documents et l'observation des mesures entreprises sur ces bases restent très limitées et sont encore à leurs débuts. C'est dû aussi au fait que longtemps l'Allemagne n'avait pas reconnu son propre statut de terre d'immigration,

⁷ Cela n'est pas forcément toujours le cas.

⁸ L'auteure ne remet pas en question la nécessité d'enseigner le français en tant que langue de scolarisation, mais interroge les raisons pour lesquelles les élèves dont il est question ici, ne parviennent pas à s'approprier la langue de scolarisation de manière satisfaisante (voir sur ce point les résultats de l'enquête PISA 2015 pour la compréhension des écrits).

situation qui a changé fondamentalement au tournant de ce siècle : par rapport aux « recommandations » des années 1980, qui étaient centrées sur l'enseignement « aux étrangers », on parle désormais de migration et de « migrant(e)s ».

En 2002 la « KMK » – Conférence permanente des ministres de l'éducation⁹ – présente pour la première fois un Rapport sur « l'immigration » (en allemand : *Zuwanderung*¹⁰). Ce rapport a été mis à jour en 2006 en ajoutant des objectifs supplémentaires et affirmant surtout le rôle de l'enseignement de la langue allemande (Bildung 2006).

Des déclarations destinées à renforcer l'intégration par l'éducation (« *Integration durch Bildung* ») suivent en 2007, et sont reprises en 2013 : Déclaration commune de la KMK avec les organisations des personnes issues de l'immigration (« *Menschen mit Migrationshintergrund* ») – avec le titre « *Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit* » (L'intégration comme chance : ensemble pour une plus grande égalité des chances). Cette déclaration se basait sur un plan d'engagement volontaire résultant du « *Nationaler Integrationsplan* » (NIP), un plan national d'intégration destiné à améliorer le succès scolaire des enfants et adolescents (KMK 2013).

Suivait en février 2009 une déclaration particulièrement remarquée par sa portée, signée par les partenaires du Pacte national pour la formation générale et professionnelle en Allemagne (Potenziale 2009) : la KMK, la « *Bundesagentur für Arbeit* » (équivalent du Pôle emploi en France) et la ministre déléguée à la chancellerie allemande et chargée du gouvernement allemand pour l'immigration, les réfugiés et l'intégration. Son titre était significatif¹¹ : Valoriser les potentiels, promouvoir l'intégration. Plus de formation et d'éducation pour les jeunes issus de familles immigrées.

Depuis 2010, les déclarations se multiplient, et la question se pose de savoir où en sont les résultats de la réalisation des objectifs formulés.

Cependant, les rapports évaluant le travail accompli sont bien moins nombreux que les déclarations, mais ils sont plus significatifs. Pour nous, les deux rapports importants et récents qui sont au cœur même de nos préoccupations, sont les comptes-rendus « *Neue Potenziale - Zur Lage der Integration in Deutschland* » (Nouveaux potentiels – l'état de l'intégration en Allemagne (Berlin-Institut 2014) et « *Bildungsbericht 2016* » (Rapport sur l'éducation) (Bildung 2016).

V. Les objectifs formulés par la KMK en matière de l'intégration et le rôle de l'école (KMK 2013 et 2014)

Les recommandations de la KMK en 2013, constatant des progrès trop modestes dans les performances des élèves immigrés, avait formulé l'objectif suivant : il s'agissait

⁹ L'Allemagne est caractérisée par le système fédéral, c'est à dire, les « Länder » ont le pouvoir dans les affaires de la Culture et de la Recherche (*Bildungshoheit*). La KMK contribue à l'harmonisation de la politique des Länder en matière d'éducation, des programmes d'enseignement et autres.

¹⁰ Pour une discussion plus développée de la terminologie franco-allemande dans le domaine migratoire voir Bastian (2016).

¹¹ En original: « *Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien* » (notre traduction).

de faciliter une pleine participation à la formation et accès aux chances pour le plus grand succès scolaire, au développement réussi de processus d'intégration et de contribuer ainsi à une convivialité pacifique et démocratique, et de transmettre une orientation concrète pour des actions responsables dans un monde global (KMK 2013).¹²

Le rôle primordial de l'école consisterait donc à développer une culture¹³ sensible du dialogue et de la gestion des conflits. En vue de soutenir les élèves dans l'acquisition de compétences interculturelles, des activités scolaires et périscolaires ont été fixées :

- savoir et connaître (par exemple le rôle des cultures comme modèles d'interprétation et d'orientation qui sont en transformation constante) ;
- réfléchir et apprécier (par exemple en ce qui concerne les dialogues et discussions sur les contradictions entre les modèles d'interprétation des « autres » et ceux de sa propre culture) ;
- agir et créer (surmonter par exemple les barrières socio-culturelles, linguistiques et individuelles dans la communication et la coopération avec « les autres ») (KMK 2014).

Il faut dire qu'il s'agit là juste de quelques exemples. La liste des documents et des mesures proposées est longue (par exemple Déclaration 2007, Azizfendioglu/Behrend 2008, Potenziale 2009). Mais on se demande où en est la mise en œuvre de ces mesures et où en sont les résultats ?

VI. La réalité selon les « Rapports sur l'éducation »¹⁴

Le grand défi pour l'école avait été pour la première fois relevé par le gouvernement allemand en élaborant des « recommandations pour la formation et l'éducation interculturelle à l'école » et celle-ci avait donc trouvé un cadre d'orientation. Par contre, les bilans qui suivirent sous forme des « Rapports sur l'Éducation » n'étaient pas toujours enthousiastes.

Il y a dix ans, en 2006, le premier de ces Rapports en Allemagne avait mis en relief le sujet « Éducation et Migration ». Pour des raisons diverses, non en dernier lieu le grand afflux de réfugiés en 2015, on a repris en mai 2016 le même thème pour un bilan approfondi (Bildung 2016).

Un premier constat qui ressort de ce bilan est l'observation tout à fait pertinente, que malgré quelques améliorations, les « personnes issues de l'immigration », vivent désormais en Allemagne dans des conditions plutôt défavorables par rapport aux citoyens autochtones (Bildung 2016, 185). Le système éducatif et concrètement les écoles devraient en rendre compte et développer des mesures nécessaires (programmes, conditions cadres, personnel, ressources, offres adaptées, par exemple des cours de

¹² En original : « *umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, zur erfolgreichen Gestaltung von Integrationsprozessen und damit zu einem friedlichen, demokratischen Zusammenleben beizutragen und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln* » (KMK 2013, notre traduction).

¹³ La notion allemande « *Kultur* » implique une signification très large, de valeur neutre, incluant ce qu'on appelle en France « culture » et « civilisation ».

¹⁴ Bildung 2016, voir note 17.

langue allemande, formation continue du personnel). Plus précisément, le Rapport souligne que dès l'année 2013 (KMK 2013) l'objectif de l'intégration et de la promotion des enfants issus de l'immigration est devenu la tâche prioritaire de l'école. On constate que la relation entre l'intégration sociale (le fait que l'enfant grandisse dans une situation à risque (économique)) et le succès scolaire est considérée comme étant plus importante que le seul fait de l'immigration. Pour gérer ce processus, on a introduit des indices sociaux ayant trait à l'école (« *schulbezogene Sozialindizes* ») (Bildung 2016, 186), qui devraient constituer la base des budgets attribués pour la réalisation des mesures prévues. Ces indices comprennent la composition des classes d'élèves selon des critères comme par exemple le taux d'élèves dont les parents n'ont aucun diplôme d'études scolaires et pour lesquels la langue de famille n'est pas l'allemand. Les prestations de soutien sont adaptées à ces indices sauf dans les Länder qui n'en ont pas introduit ; là, des soutiens financiers sont attribués en général aux écoles en difficulté. C'est actuellement la réponse aux tendances de ségrégation relatives à la situation migratoire et sociale.

Un deuxième complexe de mesures comprend les adaptations des contenus de l'enseignement, aussi bien dans la formation des enseignants que dans les manuels scolaires. Dans neuf des 16 Länder ont été introduits des cours d'Allemand, langue seconde, mais les procédures de la reconnaissance et l'évaluation des compétences ne sont pas standardisées. En ce qui concerne la validation, 8 des Länder ont recours depuis 2012 au CECR (Cadre européen commun de références pour les langues) pour une intégration dite « primaire ».

Afin d'aider les élèves à surmonter les barrières linguistiques, des mesures supplémentaires ont été prises pour intégrer les jeunes avec des connaissances linguistiques suffisantes (de l'allemand) dans des cours « réguliers ». Il faut admettre que ces mesures varient d'un Land allemand à l'autre et souvent aussi à l'intérieur des Länder, d'une école à l'autre. Il y a au moins cinq modèles d'intégration à constater : du modèle dit « submersif » – l'intégration totale dans les classes « régulières » sans promotion spéciale de la langue allemande – jusqu'à la formation dans les classes spécifiques (modèle parallèle). Dans le Rapport (Bildung 2016) on déplore la situation actuelle où il existe un manque important de données et d'études concernant l'efficacité des mesures. On a les premiers résultats sur les ainsi nommées « classes de préparation » (*Vorbereitungsklassen*) dont le nombre s'est multiplié par 20 entre 2010 et 2016 (Bildung 2016, 187).

Au moins, on peut dire qu'il existe pour la première fois des données plus fiables pour quelques « caractéristiques des migrants », notamment celles concernant les pays d'origine, la date de l'immigration, l'histoire (familiale) migratoire et les langues parlées à la maison. C'est une voie prometteuse, et le Rapport formule l'objectif urgent d'améliorer cette base de données, d'évaluer de façon fiable les initiatives et mesures pour mieux installer des programmes avec une plus grande efficacité pour l'emploi des ressources (Bildung 2016, 203).

VII. Problèmes à résoudre

Suivant les conclusions du Rapport 2016, il reste un grand problème au niveau des tendances ségrégatives dans les écoles. Malgré les progrès à d'autres niveaux (par exemple à la maternelle / le *kindergarten*), l'école est toujours marquée par des inégalités sensibles dans la participation des enfants issus de l'immigration. C'est notamment l'accès aux lycées qui est partiellement barré pour ces enfants et l'explication de cette situation est trouvée dans les difficultés socio-économiques des familles d'une part et dans le problème de la langue (non allemande) parlée à la maison.

Un autre problème est la reconnaissance (non satisfaisante) des diplômes obtenus dans les pays d'origine qui pourrait pourtant faciliter la naturalisation.

Parmi les tâches urgentes reste la nécessité de s'occuper davantage des plus défavorisés ; parmi les jeunes, il faudra aider ceux qui ont des déficits (linguistiques et autres), aider les familles, car le succès scolaire commencerait par la famille.

Finalement, une urgence spécifique pour l'Allemagne résiderait à surmonter les problèmes du fédéralisme (l'école n'est pas « nationale ») et à engager des enseignants qualifiés pour la tâche.

Si le manque de données et de leur analyse a été – au moins – reconnu comme problème, il serait selon nous également urgent et efficace de commencer et/ou développer des recherches comparées, d'étudier les résultats récents, non seulement en Allemagne (voir la première partie de cette contribution).

VIII. Comparaisons et conclusions

En France aussi bien qu'en Allemagne, le système éducatif en contexte de l'immigration se trouve en face d'une situation qui se ressemble de plus en plus : le fait de la diversité socio-culturelle réelle et l'objectif de la participation égalitaire à la vie sociale pour tous demandent l'ouverture interculturelle et la réduction des discriminations structurelles.

En Allemagne, ce n'est qu'à partir du tournant du XXI^e siècle que les problèmes de l'intégration ont été pleinement assumés. Dans les discours sur le sujet on renvoie d'abord et le plus souvent aux documents officiels, directives, recommandations, lois, mais il est clair que l'intégration se réalisera avant tout par la transmission des valeurs en société dès le plus jeune âge et notamment par l'école¹⁵. Au lieu de profiter des exemples – positifs ou négatifs – d'un pays voisin comme la France, on ne trouve dans les documents étudiés soit aucun lien (par manque d'études contrastives ?¹⁶), soit des remarques pas vraiment argumentées du type « en France le multiculturel a échoué »¹⁷,

¹⁵ « *Die Deutschen denken, alles könne per Gesetz geregelt werden, das ist Teil ihres obrigkeitsstaatlichen Denkens. (...) Wertevermittlung ist aber eine gesellschaftliche Aufgabe.* » (Tibi, 2016)

¹⁶ Ce n'est que très récemment dans le contexte de la « crise des réfugiés » qu'on trouve des réflexions de ce genre (par exemple Daschner 2016 ; l'étude de Ohliger & Raiser 2005 est une exception précoce).

¹⁷ Depuis quelques mois, c'est un argument qu'on avance de plus en plus souvent en Allemagne, voir par exemple Finkenzeller (2015).

donc pourquoi le prendre en considération ? Les questions comme celles discutées dans la première partie de cette contribution, de l'intégration de la diversité culturelle et linguistique comme passerelle vers l'accès à la culture commune et l'égalité des chances aussi bien que la reconnaissance de la diversité comme élément facilitateur pour rompre avec le modèle monolingue dominant ne sont pas (encore) accentuées en Allemagne et souvent ne sont même pas mentionnées.

Les études en France, plus approfondies, montrent que la diversité n'implique pas forcément le développement du communautarisme et d'une forme de scission comme dans l'école de la périphérie. À l'Allemagne de ne pas répéter les mêmes erreurs et de profiter de l'expérience des voisins.

Bibliographie

- AZIZEFEDIOGLU Hüseyin, BEHRENDT Christian (2008), *Migration und Schule – eine Herausforderung*. in : Forum 1-2 / 2008, p. 40-41, <http://www.up-schulen.de/forum/08-1-2/40.pdf> (30.06.2016)
- BASTIAN, Sabine (2016), « Le discours de l'immigration : langue de bois vs jargons et néo-argot », in : *L'argot des crises* (M. Planelles Iváñez et J.-P. Goudailier coord.), Alicante, sous presse.
- BAUDIN Gérard, GENESTIER Philippe (2002), *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique*, Paris, La Documentation française.
- BERLIN-INSTITUT (2014), *Zur Lage der Integration in Deutschland*, Impressum Originalausgabe Juni 2014, Berlin-Institut für Bevölkerung und Entwicklung.
- BERTUCCI Marie-Madeleine (2005), « Le plurilinguisme en milieu scolaire ordinaire ou le signe d'une mobilité insoupçonnée par l'institution », in : *Mobilités et contacts de langues*. (C. Van den Avenne éd.). Paris, L'Harmattan. p. 277-289.
- BERTUCCI Marie-Madeleine (2007), « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitude des statuts et ambiguïté des missions », in : *Enseigner les langues d'origine. Le français aujourd'hui*. (M.M. Bertucci, C. Corblin coord.), Paris, Armand Colin / AFEF. p. 29-39.
- BERTUCCI Marie-Madeleine, CORBLIN Colette (2004), *Quel français à l'école ? Les programmes de français face à la diversité linguistique*. Paris, L'Harmattan.
- BILDUNG (2006), *Bildung in Deutschland 2016 : Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Éd. : Konsortium Bildungsberichterstattung im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, Bielefeld 2006.
- BILDUNG (2016), *Bildung in Deutschland 2016*
<http://www.bildungsbericht.de/de/bildungsberichte-seit-2006/bildungsbericht-2016>
(30.06.2016)
- DASCHNER Peter (2016), « Flüchtlinge in der Schule. Was wissen wir ? Was brauchen wir ? Was können wir tun ? », *Pädagogik*, 014/2016.

- DÉCLARATION (2007), *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007
- FELOUZIS Georges, LIOT Françoise, PERROTON Joëlle (2005), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris, Seuil.
- FINKENZELLER Karin (2015), « Frankreichs Integrationspolitik ist eine Schande » In *Wirtschaftswoche*, 26.11.2015
http://www.wiwo.de/politik/europa/fluechtlinge-frankreichs-integrationspolitik-ist-eine-schande/v_detail_tab_print/12641774.html (30.06.2016)
- KAËS René et al. (2001), *Différence culturelle et souffrances de l'identité*, Paris, Dunod.
- KMK (2013), *Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.10.2013
- LORCERIE Françoise (1994), « Les sciences sociales au service de l'identité nationale : le débat sur l'intégration au début des années 1990 », in : *Cartes d'identité. Comment dit-on nous en politique.* (D.- C. Martin dir.), Paris, Presses de la FNSP, p. 245-281.
- MAURIN Éric (2004), *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*, Paris, Seuil.
- MEKAOUI Frédéric (2006), « Faut-il parler alsacien pour être Alsacien ? : « Stratégies identitaires » : un cadre d'étude des processus de minoration », *Cahiers de sociolinguistique*, 10, Rennes, PUR. p. 209-227.
- MORO Marie-Rose (1998), *Psychothérapie transculturelle des enfants de migrants*, Paris, Dunod.
- OHLIGER Rainer, RAISER Ulrich (2005), *Integration und Migration in Berlin. Zahlen-daten-fakten.* 31.3.2005 www.berlin.de/auslb (30.06.2016)
- POTENZIALE (2009), *Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien !* Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland vom Februar 2009.
- RUDDER Véronique de (2002), « Banlieues et immigration. Le social, l'urbain et la politique. Entretien avec V. de Rudder », in : *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique* (G. Baudin, P. Genestier éd.), Paris, La Documentation française, p. 113-120.
- SCHNAPPER Dominique (2000), *Qu'est-ce que la citoyenneté ?*, Paris, Gallimard.
- SINTOMER Yves, BACQUÉ Marie-Hélène (2002), « Les banlieues populaires entre intégration, affiliation et scission », in : *Banlieues à problèmes : la construction d'un problème social et d'un thème d'action publique* (G. Baudin, P. Genestier éd.), Paris, La Documentation française, p. 93-111.
- TABOADA-LÉONETTI Isabelle (2002), « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue », in : *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue* (C. Camilleri, J. Kasterztein, E.-M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, A. Van Zanten éd.), Paris, PUF.

TIBI Bassam (2016), Diese Männer denken : Deutsche Frauen sind Schlampen, *Basler Zeitung*, Donnerstag, 7. Juli 2016 p. 2-3.

VAN ZANTEN Agnès (2001), *L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF.

MARIE-MADELEINE BERTUCCI

Université de Cergy-Pontoise

Courriel : marie-madeleine.bertucci@u-cergy.fr

SABINE BASTIAN

Université de Leipzig

Courriel : sbastian@uni-leipzig.de