حول تمدرس أطفال المهاجرين في فرنسا[1]

فرانسواز لورسوري[(1)]

أدىّ قرار الجزائر توقيف هجرة العمال نحو فرنسا إلى تدفق هائل للعائلات المهاجرة نحو أوربا، وهو القرار المتخذ من جانب واحد سنة 1973، متبوعا بقرار توقيف استقبال العمالة المهاجرة سنة 1974 من طرف فرنسا وعدة بلدان أخرى من الاتحاد الأوروبي. منذ سنة 1980، أصبح نصف عدد السكان المهاجرين بفرنسا يتكون من أفراد أسر الجالية العاملة. اليوم، إنهم أحفاد المهاجرين من يرتادون المدارس.

تغيرّت أمور عديدة خلال الخمس وعشرين سنة الماضية، ما جعل من الواجب التساؤل أولا ما الذي نتحدث عنه، وما هي الوقائع الاجتماعية التي تشملها عبارة "تمدرس أطفال المهاجرين"، هذا ما سيتناوله الجزآن الأوّلان من هذا المقال حيث أنّ كلاهما سلّط الضوء على تأثير لمّ الشّمل العائلي خلال سنوات السبعينات على التركيبة الديموغرافية لمدارس بلدان المهجر والإجابات المقدمة خلال هذه الفترة وبعد ذلك تأثير التغيرات السياسية والاجتماعية الحاصلة خلال سنوات الثمانينات وتغيّر طبيعة المشاكل المطروحة للمدرسة، المشاكل الموصوفة اليوم بعبارة "صناعة الطابع الإثني" ethnicisation[2] يقدم العنصران المواليان الإجابات المؤسساتية: فالإجراءات الخاصّة التي تعود لفترة السبعينات لا زالت موجودة، غير أنها في حالة أزمة واضحة، ومع ذلك لم يتمّ إعادة النظر فيها بعرض تأطيرها. وعلى العكس

[1] مقال سبق نشره باللّغة الفرنسية في مجلّة **إنسانيات**، عدد (06)، 1998، 19-38، بعنوان:
Sur la scolarisation des enfants d'immigrés en France.

[(1)] حاليا، مديرة بحث بمعهد الأبحاث والدراسات حول العالم العربي والإسلامي (IREMAM)، فرنسا.

[2] لا توجد ترجمة دقيقة لكلمة ethnicisation. نقترح هنا هذه الترجمة على أن تكون فاتحة لاجتهادات أخرى أقرب للمعنى في اللغة الأصلية. (المراجع)

من ذلك، فإن تسييس قانون الجنسية وخاصة ما تعلق بـ"حوادث الخمار" أدى بوزارة التربية الوطنية إلى البقاء بعيدا عن النقاشات التي تمس صورة الأمّة. يتطرق الجزء الأخير إلى مسألة نتائج التّحصيل الدراسي لأبناء المهاجرين ملخّصا بذلك المعطيات المتوفرة. من جهتها توضح هذه النتائج، المثيرة للدهشة للوهلة الأولى، الاستعمالات الاجتماعية اليوم للمدرسة من طرف المهاجرين وأبنائهم.

نهاية "المهاجرين "

كانت تدل عبارة "تمدرس أطفال المهاجرين" خلال فترة السبعينات على جملة الإجراءات الخاصّة باستقبال الأطفال الذين التحقوا بالمدارس في إطار لمّ الشّمل العائلي وإدماجهم، لقد حفّزت فرنسا حينها التفكير ضمن إطار المجموعة الأوروبية والمجلس الأوروبي وكانت أكثر بلد معنيّ من الناحية العددية، إذ تمّ تسجيل ما يعادل أكثر من 000 600 طفل أجنبي في الطور الأول سنة 1980، ما يشكل نسبة 10% من العدد الإجمالي، مقابل أقل من 000 250 تمّ إحصاؤهم قبل 10 سنوات خلت (الجداول الإحصائية الأولى على المستوى الوطني تعود لسنتي 1974-1975). فتحت على إثر ذلك مئات الأقسام التحضيرية (Clin) لإدماج الوافدين الجدد، وكان لـ "مراكز التكوين والمعلومات من أجل تمدرس الأطفال المهاجرين" (CEFISEM)، التي أسست سنة 1976 لتشمل تدريجيا جميع مديريات التربية، مهمّة جمع المعلومات السوسيوثقافية المفيدة وتشجيع الممارسات البيداغوجية الملائمة، خاصّة "ترقية الثقافات الأصلية". تجسّد عمل هذه المراكز من خلال معلمين أو أساتذة وُظّفوا على أساس "الملمح المطلوب" الخاص بتكوين فئة الأجانب، وذلك برعاية مدرسة لتكوين المعلّمين، ما يخوّلهم تأطير عدة دورات تكوينية. وتمّ فتح "مركز التوثيق البيداغوجي- المهاجرين" في باريس وبدأ بنشر كتيّبات ببليوغرافية معنونة بـ: أخبار المهاجرين (Migrants Nouvelles) وكذا نشر مجلة فصلية : المهاجرون والتكوين (Migrants Formation) .

سنة 1977 تمّ اعتماد الأمر التوجيهي الأوروبي الخاص "بتمدرس أبناء العمالة المهاجرة" وجاء فيه أنّ الدول الأعضاء بالاتحاد ملزمة إجباريا بتعزيز تدريس لغة البلد المستقبل مع تدريس لغة البلد الأصلي وثقافته على حد سواء، وذلك من أجل تشجيع إدماج الأطفال بمكان إقامتهم الجديد، ومن أجل تحضيرهم لإعادة إدماجهم المحتمل في بلدهم الأصلي. كان هذا

الإجراء في البداية خاصا بأبناء العمالة المهاجرة القادمة من دول المجموعة الأوروبية، إلاّ أنه سرعان ما تمّ تعميمه على كافة الجماعات المهاجرة الأخرى. أجرت فرنسا منذ بداية السبعينات تجربة أولية على أبناء المهاجرين البرتغاليين باعتبارهم يشكلون أكثرية المقيمين الأجانب آنذاك. تمّ بعدها بقليل ترسيم الإجراء اقْتُرح في نهاية العشرية تدريس اللّغات والثقافات المحلية (CLCO) لثماني دول، ثلاثة منها فقط أوروبية، وهي: البرتغال، إسبانيا، إيطاليا، إضافة إلى الجزائر، المغرب، تونس، تركيا ويوغسلافيا. ولكي يدمج هذا النوع من التعليم في المدارس استوجب الحديث عن أهمية "النشاطات الثقافية المتداخلة" التي تتطلب العمل الجماعي في فرق تجمع أساتذة فرنسيين وأساتذة لغة وثقافة البلدان الأصلية.

بعد عشرين عاما -اليوم-، لم يعد من المعقول، كما كان عليه الحال في سنوات السبعينات، الحديث عن "أبناء المهاجرين". كان في الحقيقة مشكوكا فيه حتى زمن التدفّق الكبير المرتبط بالنزوح العائلي الناتج تحديدا عن توقيف هجرة العمالة سنة 1974. وبما أنّه لا يوجد اليوم بصفة مؤكدة في فرنسا سوى بضعة آلاف من المهاجرين الموسميين (أقل من 10 000 سنويا)، فإن عبارة "أبناء المهاجرين" لا زالت تختفي خلف الأحرف الأولى لـ "مراكز التكوين والمعلومات من أجل تمدرس الأطفال المهاجرين" (CEFISEM) (لكن من يهتم لإيجاد معانيها؟). لم تعد مُهمَة هذه المراكز- ذات الانتساب المؤسساتي المتغير- وإنما لهم الاستجابة لاحتياجات التعليم الخاصة بأطفال الهجرة، وبدرجة أقل تعزيز وتشجيع المشاريع ما بين-الثقافات، فدورها الأساسي والجديد الذي أوكل إليها هو دعم تمدرس فئات التلاميذ المسمّاة "صعبة". في ربيع 1998 ألغى "مركز التوثيق البيداغوجي حول المهاجرين" (CNDP-Migrants) كلمة "المهاجر" من عنوانه ومنشوراته ليصبح بعدها مركز التوثيق: "المدينة-المدرسة-الإدماج".

من "المهاجرين" إلى" الفئات الصّعبة" إلى "**الإدماج**" : تبدّل كل من الخطاب والسياسات كما تغيرّت الوضعيات الاجتماعية. فقد تمّ أيضا تخطّي عتبة مهمّة خلال سنوات الثمانيات عندما تحصّل أبناء العائلات المهاجرة على الجنسية الفرنسية أو الإقامة وبدأوا ينشطون جماعيا في الفضاء العمومي.

كانت سنة 1979 السّنة التي أدرك فيها الأبناء الأوائل للجزائريين المولودين بفرنسا بعد 1963 أنّهم فرنسيون، بعدما بلغوا السّنّ القانونية للحصول على طلب بطاقة الإقامة[3]. بعدها بقليل، رفع الاشتراكيون -عندما وصلوا إلى سدّة الحكم حيث بدأ فرانسوا ميتيران عهدته سنة 1981- مخاوف الطّرد وعدّلوا القانون نحو اتجاه إدماجي. أبرمت بعدها جملة من الاتفاقيات الفرنسية-التونسية والفرنسية-الجزائرية خلال سنتي 1983 و1984 على التوالي، والتي كان من شأنها السماح لأبناء الجالية التونسية أو الجزائرية المقيمين بفرنسا أن يؤدّوا التزاماتهم العسكرية في أي بلد يختارونه دون أن يكون لذلك تأثير على الجنسية التي يحملونها (وهذا في الواقع اعتراف بالجنسية المزدوجة). كما تمّ سنة 1984 إصدار البطاقة الموحدة للإقامة والعمل والتي حُدّدت مدتها بـ 10 سنوات متجدّدة بصفة آلية. كما تمّ من قبل في سنة 1981 إلغاء البند الذي يعطي للفرنسيين الحق الحصري لرئاسة الجمعيات، وفتح أيضا الطّريق أمام الأجانب للتعبير عبر أمواج الإذاعة، شهدت على إثرها سنتي 1983 و1984 تنظيم مسيرتين حاشدتين "للمغاربة" (Beurs) عبر كافة التراب الفرنسي. لقد تضاعفت مؤشرات "المواطنة" في السجل التشريعي والاجتماعي لهذه السنوات لصالح شباب الجالية المهاجرة.

رسمت هذه السنوات الخطوط العريضة لتحّول رسمي في بناء "مشكلة" تمدرس أطفال المغتربين. لقد أصبح الحديث قليلا عن استقبال وتوفير التعليم الخاص لتلاميذ صُنّفوا ضمن فئة من لهم احتياجات خاصة. أكّد عمل السلطات العمومية، سواء في مجال التعليم أو في المجالات الاجتماعية الأخرى، هدف محاربة عدم المساواة وتعزيز الانتماء المشترك. لقد أنشأ الوزير ألان صافاري (Alain Savary) سنة 1981 في هذا المجال "المناطق التربوية ذات الأولوية" (Zones d’éducations prioritaires - ZEP) والمصمّمة على هيئة مناطق لتعبئة فاعلين متنوعين جدا (كالمدارس والقطاعات الأخرى التابعة للدولة، المدن، الجمعيات، السكان)، وكلهم مدعوّون للعمل "بشراكة" تهدف إلى تحسين النتائج الدراسية. لقد شكّلت معدلات أبناء المغتربين مؤشرا من بين المؤشرات المعتمدة لتحديد هذه المناطق: فحيث أنّ السّكن المتباين من الناحية الاجتماعية، وحيث أنّ العائلات الشابة وكثيرة العدد أكبر مقارنة بمتوسّط العائلات

[3] لقد طبق عليهم القانون الفرنسي "الحق المزدوج للأرض".

الفرنسية، فإنّ هذه المقاطعات الشعبية تستقبل في أغلب الأحيان نِسَبًا مرتفعة من أبناء المغتربين. لكن مشاريع العمل التي خرجت للعيان وجُسّدت لم تكن تستهدف فئة "أبناء الجالية" بعينها.

تشكّل هذه المناطق في الواقع اليوم، والتي تمّ بعثها من جديد خلال سنوات 1988-1992، ومرّة أخرى سنة 1998، الجهاز الرئيسي لدعم تمدرس أبناء المغتربين. إلاّ أنّ تعزيز "التّضامن" بين المتمدرسين الموجودين في هذه المناطق، كما كان يتمنى ذلك بشدّة جاك بارك في تقريره حول تمدرس أبناء المغتربين (Berque, 1985)، لم يُترجم لسياسة عمومية، كما أنهم لم يُذكروا ضمن التعابير الرسمية للسياسات العمومية، بل أُشير إليهم ضمنيا بتعابير من مثل "مناطق متدهورة"، "فئات في أزمة"، "فئات صعبة"، تعابير أصبحت في نهاية الأمر ملتبسة ولا تصفهم بدقة. وعندما تبرز ابتعادهم عن معيار معيّن فإنها بذلك تعطي الشّرعيّة لإجراءات تعويضيّة، لكنّها تنقل أيضا وبامتياز صورة سلبيّة يمكن استثمارها من طرف التّصنيفات الاجتماعيّة الإقصائيّة لـ "الهجرة الوافدة".

يمثّل هدف المساواة، في الواقع، مبدأ منح الشرعية الأكثر تأكيدا فيما يتعلق بتمدرس أبناء المغتربين، حيث أنه يقع ضمن منطق المؤسّسات الديمقراطية ويفرض نفسه كذلك في جميع الدول الأوروبية. حتى الجبهة الوطنية -هذا الحزب اليميني المتطرف والمعارض للمهاجرين الوافدين- تطالب "بمدرسة جمهورية" (باستثناء معارضة التسّجيلات المدرسية الخاصة بأطفال الأجانب المقيمين بصفة غير شرعية)، لكنّ الرّهان هنا ليس سوى تقييم إلى أيّ مدى تمّ تحقيق هدف تحسين النجاح الدراسي لأبناء المغتربين: (سنعود لهذه النقطة فيما بعد).

ما يُطرح للتساؤل، بالمقابل هو المشروع السياسي، أي ما نوع "روح المدينة" الذي يجب إنشاؤه في المدرسة وبالمدرسة مع أبناء المغاربة، الأفارقة والآسيويين. لم تضع نهاية المهاجرين حدًّا لتصنيفات "الهجرة الوافدة" أو لـ "المهاجر الوافد" في الحياة الاجتماعية، بل على العكس من ذلك، فقد استغلّت الحكومات اليمينية وحتى اليسارية في العشرية الأخيرة عند كل فرصة ملف الهجرة لأغراض انتخابية بحتة. في النهاية، كان تكييف القادمين الجدد مع المجتمع الفرنسي (بما في ذلك داخل المدرسة) وإدماجهم القانوني أسرع بكثير من تقبّلهم التّام كأفراد من طرف هذا المجتمع.

زحف الطابع الإثني على الحياة المدرسية

كشف التحقيق الميداني مع عائلات المغتربين، أو بالأحرى أبناء المغتربين، أنّ هناك في المتوسط هبوطا سريعا في السّلوكات الثقافية الخاصّة مثل استعمال اللغة الأمّ مع الأطفال، الالتزام الدينيّ المستمر، السّكن الجماعي، الاختلاط الاجتماعي المحصور في إطار المجموعة الإثنية، إلخ. كما كشف هذا التحقيق انتشار الزواج مع أشخاص من خارج الفئة الإثنية وكذا تزايد عدد حالات التّجنس، لدرجة أنّ الباحثة الديمغرافية ميشال تريبالا Michèle Tribalat تحدّثت عن "الاندماج" (Tribalat, 1995, 1996 a)[4]. لكن هذا المصطلح تمّ توظيفه في الإديولوجيا الاستعمارية لدرجة أنه ليس من المحايد استعماله من أجل وصف سيرورات تعني أشخاصا لا زالوا، جزئيا على الأقل، يتذكّرون التّجاوزات التي عانوا منها، وكيفما كان الحال، يُعدّ هذا التوجّه واضحا بشكل خاص لدى الجالية الجزائرية التي تُعدّ الآن الأكثر عددا من بين السّكّان المنحدرين من الهجرة الوافدة خلال نصف القرن الماضي. وإذن فإن المجتمع الفرنسي لم يكن مهدّدًا بالانقسام (Wieviorka, 1996)، وأنّ القادمين الجدد لم يشكلوا في حقيقة الأمر أقليّة إثنيّة حتى وإن أمكن وجود بعض **الأنوية** الإثنيّة noyaux ethniques محليّا.

من ناحية أخرى، كانت هناك "الأقلنة" أو "سيرورة صناعة الأقليّات" processus de minorisation تشتغل على المستوى العميق، إذ كان هناك العديد من الأفراد، من الشباب وغيرهم، يُعرَّفون ويُعرِّفون أنفسهم على أنّهم "جاؤوا للسّياحة" كما يقولون ذلك في مرسيليا، إنهم فاعلون في المجتمع - كأعضاء كاملي العضوية-، وفي الوقت نفسه مرتبطون بأصول خارجية، بسبب أسمائهم العائلية أو مظهرهم الخارجي أو بأي مؤشّر آخر، مما يميّزهم في نظر الآخرين ويمكن أن يسبّب لهم ذلك مصاعب جمّة. تنتج سيرورات التّمييز هذه حالات اجتماعية لها علاقة بالسّمات الإثنية. لهذا السبب استرجعت اليوم العلوم الاجتماعية الفرنسية، المتردّدة منذ زمن طويل، المفاهيم الجذرية لـ "الإثنية" ethnicité و"صناعة الطابع الإثني" ethnicisation، المفاهيم الأقدم استخداما في العالم الأنجلوسكسوني. هذا الباراديغم الجديد سمح بطرح أسئلة جديدة وفهم حقائق التّمييز الإثني، بالمعنى المعرفي والتطبيقي، أو دراسة التسيير الفردي والجماعي لـ "الوصم" الإثني و"الوصم" stigmatisation حسب تعابير

[4] أنظر الببليوغرافيا (في آخر المقال).

ڤوفمان (Goffman, 1975). لقد اكتسبت هذه الإشكالية مصداقية كبيرة من أجل مقاربة الواقع التربوي بفرنسا لدرجة أنّ عددا حديثا من مجلّة **المهاجرون- التكوين** قدّم حصيلة لنتائج البحث في هذا المجال (1997).

في الواقع إنّ هذا المفتاح هو الذي يعمل حاليا في المجال المدرسي، فقد أظهرت الدراسات السوسيولوجية أنّ سيرورات صناعة الطابع الإثني والوصم لا تصيب فقط التجارب الدراسية لأطفال المغتربين فحسب (أو البعض منهم إذ ليست كل الجماعات مرئية[5] بنفس الطريقة، كما أن ليس لكل الأفراد نفس مسارات الهويّة)، بل يتعدى الأمر ليصل إلى نظرائهم التلاميذ وأعضاء الطاقم التربوي، الذين يُعدّون كفاعلين ضمن هذه المسارات ويستلزم عليهم بشكل أو بآخر تحديد سلوك معيّن في هذا الإطار. تبعا لذلك، يؤدي هذا الباراديغم الجديد إلى إعادة تحديد حقل الملاحظة الخاص بـ "تمدرس أبناء المغتربين". مثلا، أظهرت الملاحظة الميدانية في مدارس مرحلة المتوسط كيف أنّ الحسابات الإثنية والجنسية كانت (منذ مدّة طويلة؟) في أساس تنظيم الأقسام من طرف الإدارة (توزيع التلاميذ بين الأقسام) (Payet, 1995). كما بيّن تحقيق ميداني معمّق حول تصوّر العنف والعنف الممارس في المؤسّسات الثانوية أن هناك ارتباطا قويا بين تجارب العنف ونسبة أبناء المغتربين من بين جملة التلاميذ. يستنتج المؤلف أن "سويولوجيا العنف المدرسي هي سوسيولوجيا الإقصاء والإثنية" ، كما يشير أيضا إلى الكراهية المعلنة من الأساتذة اتجاه الأولياء[Debarbieux,1996,1997]. ووَصَفت دراسة إثنوغرافية أخرى في متوسطة تقع أيضا في الضواحي، الطابع الإثني "العادي" للتعاملات بين التلاميذ [Lepoutre, 1997]، إلخ.

باختصار نجد اليوم أنّ التصنيف الإثني قد تسلّل إلى الدواليب الأكثر تقنية في المؤسّسات المدرسية وكذلك الحال بالنسبة للتعاملات العادية داخل المدرسة ما ترفضه التقاليد الإدارية باسم المبدأ الجمهوري، تضطر من جهة أخرى إلى تسييره وبشكل أخرق في بعض الأحيان. لقد أسهم الشرخ الموجود بين الخطاب الرسمي، الذي لا يتحدث عن هذه التصنيفات، والواقع المعيش الجماعي بدون شك في تغذية تشاؤم مستخدمي التربية الميدانيين. تُحدّثنا بعض

[5] ينتمي هذا المفهوم لنظرية كوفمان الخاصة بالوصم حيث أنه يسمي "إعاقة" كل صفة (جسدية أو غيرها) يمكن أن تنقص من قيمة صاحبها خلال تعاملات الحياة اليومية (إنها مسألة حكم اجتماعي). بعض الإعاقات أكثر ظهورا من إعاقات أخرى، و لهذا فإن أصحابها هم أكثر أو أقل "قابلية للانتقاص".

المقابلات طويلاً في كتاب "بؤس العالم" عن مشاعر الاستياء والعجز (Bourdieu, 1993)، أو أيضا بعض الأفلام الوثائقية التي تم بثها على شاشة التلفزة كفيلم "**حياة أستاذ**" على قناة Canal +. كما كشفت مجموعة حديثة من الدراسات الميدانية حول العنف المدرسي، والتي أنجزت تحت إشراف الوزارة الوصية، وبطريقة رائعة - رغم أنها لم تكن تقصد ذلك في البداية- عن مدى انزراع "مسألة تمدرس أبناء المغتربين" في الحياة المدرسية اليوم، خاصّة على مستوى المدارس المتوسطة (Charlot-Emin, 1997).

ترتسم هنا رهانات جديدة كبرى لحسّ التمدن civilité في المؤسّسات المدرسية، وفيما وراء ذلك من أجل اندماج المجتمع ككل، من أجل اندماج "الأمة" (من أجل تشكيل ضمير الـ "نحن" سياسيا). تمتنع إلى يومنا الحالي وزارة التربية الوطنية من الاعتراف بالتصنيف الإثني، وهذا من شأنه أن يكون تحوّلا لا يلزم قطاع التّعليم فحسب، بل يلزم الحكومة كذلك، إذ تبنت الوزارة -على الأقل مؤخرا- برنامج أبحاث حول انتشار الطابع الإثني في الوسط المدرسي، كما أنّ الحكومة قد تبنّت، وبنفس التّسمية، مسألة التمييز الإثني في كل من التوظيف والتكوين خلال خريف 1998.

نهاية "المهاجرين"، الإدماج الثقافي لأبنائهم، والطابع الإثني للتعاملات في المجال المدرسي كما في الحياة الاجتماعية، كلّها عوامل غيّرت بعمق شديد الظروف الاجتماعية لتمدرس أبناء المغتربين في فرنسا، ولم يكن للإرادة السياسية سوى دور محدود في هذه التطورات. أمّا فيما يخص المدرسة، فقد جرى التغيّر الاجتماعي جزئيا بإسهامها، لكن خارج إرادة واضحة وفي ظروف (اقتصادية، مؤسساتية، سياسية) شجّعت التوترات[6]. لم يستطع البناء المؤسساتي لـ "المشكلة"[7] متابعة التغيّر الاجتماعي الذي تأكّد خلال السنوات الأخيرة، ناهيك عن التحكم فيه. إذ اعتمد هذا البناء من جهة على التدابير المتخذة خلال الفترة الأولى والتي لم يتمّ تحديثها، ومن جهة أخرى على عروض ظرفية تأرجحت بين اتجاه تربوي واتجاه قمعي، لكن ترجمتها الفعلية كانت ضعيفة.

---

[6] لمزيد من المعلومات إرجع إلى:

Les chroniques annuelles « Maghrébins en France » de l'*Annuaire de l'Afrique du Nord*.

[7] أي مشكلة تمدرس أبناء المهاجرين (المُراجع).

فوضى اللّغات الأصليّة

أفضل مثال لـ "حالة الجمود" هو ترك دروس اللّغة والثقافة الأصلية (LCO) لمصيرها. حيث تمّت التجربة الأولى مع الأطفال البرتغاليين، بالشراكة بين إحدى الجمعيات والوزارة الوصية، ولكن من أجل تعميمها تمّ تبني مبدأ الاتفاقية الثنائية بين الدول. واستمرت عملية إعطاء الشرعية في الاغتراف من النّزعة الإنسانية ومن إديولوجية التّفاهم الدولي، غير أنّ الإجراءات العملية كانت تحمل أهدافا مختلطة من التكوين والرقابة الاجتماعية[8]. إذ يتمّ إرسال الأساتذة من طرف الدول الأصلية ليكونوا تحت تصرف المدرسة الفرنسية على غرار المتعاونين الدوليين، أما أجورهم فهي تدفع من طرف البلدان الأصلية، لكنهم يبقون مراقبين من طرف الدولتين معا، كما أنّ عليهم أثناء التدريس احترام المبادئ الأساسية للمدرسة الفرنسية (المبادئ التي لم يتم تحديدها بصفة أدقّ). إنهم يقدمون لتلاميذ المدرسة الابتدائية، بناء على تطوع العائلات، دروسا لمدة ثلاث ساعات أسبوعيا لكل مستوى، وذلك في حصتين مدمجتين في جدول الدروس أو خارجه (المذكرة الصادرة في 09 أفريل 1975 وفي 30 مارس 1976). أمّا محتوى الدروس فيشتمل على اللّغة والتاريخ الوطني للبلدان الأصلية.

لم يجد هذا المشروع التربوي توازنه أبدا في الواقع. حيث أجريت في بعض المناطق تجارب بادرت بها سلطات أجنبية (إيطاليا، البرتغال)، أو هيئات دولية (المفوضية الأوروبية، المجلس الأوروبي)، لكنها لم تستطع حتى التعريف بنتائجها، وهذا رغم أنّ تدريس اللغة والثقافة الأصلية، المُوَطَّن في مدارس بدون مشروع مؤسسة غالبا، قد طرح مشاكل متنوعة ومتنامية أحصتها عدة تقارير. في الجانب الفرنسي هناك تقرير بارك (1985)، تقرير المفتشية العامة للتربية الوطنية (1992)، وكذا التقرير الأخير الصادر عن المجلس الأعلى للإدماج (1995)، ولنذكر فقط التقارير الرئيسية التي سجّلت بأسف تهميش الأساتذة ومخاطر تهميش التلاميذ، صعوبات التنظيم، عدم ملائمة الطرق والبرامج ومخاطر الالتفاف على قواعد تعليم لائكي ومحايد. من جانبها قامت دول المنشأ بإنجاز التقارير وتنظيم الأيام الدراسية، كما طالبت

[8] التوفيق بين مصالح الطرفين قد يؤدي في بعض الحالات إلى مفاوضات طويلة لها ارتباطات مع ملفات أخرى: حالة الاتفاقيات الجزائرية-الفرنسية والتي وقعت سنة 1981.

باستمرار أثناء انعقاد اللجان المختلطة السنوية بإدماج أحسن لكل التدابير والإجراءات داخل المدارس.

لم تعرف لا الانتقادات ولا التوصيات طريقا للتطبيق. فقد سُمح باتخاذ هذه التدابير ولكن باسم دوافع تقع خارج مصلحة المدرسة العمومية والأطفال: رغبات الأسر والعلاقات المتبادلة بين الدول الشريكة. في الجانب الفرنسي، يُعتقد في الظاهر أنّ لهذه التدابير مساوئ وتكاليف محدودة مقارنة بالحلول الممكنة الأخرى. إنّ محو دروس اللغة والثقافة الأصلية، كما يقال، قد يؤدي إلى إضعاف الضبط الاجتماعي لسكان يُعتبر أن ولاءهم غير كاف، بل إنها قد تحوّل طلبات الشباب خاصّة أو العائلات لتعلم اللغة العربية نحو الجمعيات الإسلامية. وقد اقترح المجلس الأعلى للإدماج (1995) التمويل المباشر لهذه الدروس من طرف الدولة الفرنسية، وهو الحلّ الذي أخذت به هولاندا منذ البداية على سبيل المثال، لكن لم تكن بلدان المنشأ، خاصة الجزائر والمغرب الأقصى، مؤيدة في بداية الأمر: لكن ليس من المؤكد أنّهما سيعارضان ذلك الآن. لكن، زيادة على تكاليفه المالية، فإن لهذا الاختيار بالنسبة لفرنسا تكلفة سياسية ومؤسّساتية تعتبر مُعوِّقة اليوم. ولكن كحل يبقى إصلاحًا ،محدودًا، في عدّة صيغ: تقوية روابط تدريس اللغة والثقافة الأصلية مع التعليم العادي (البرامج ومستخدمي التربية) على أساس ميثاق واضح للحقوق والواجبات، مثل التجربة الحالية في الجزء الفرنكوفوني من بلجيكا، دمج تدريس اللغة والثقافة الأصلية ضمن مجموعة مندمجة من الدروس بهدف تعريف كل التلاميذ بتنوع الحضارات (حل مقترح من طرف جاك بارك سنة 1985)، تسجيل هذا التدريس ضمن النشاطات المبرمجة في إطار المشروع التربوي الشامل للمدرسة في مرحلة التحضيري، المساعدة في صياغة الأدوات التعليمية بالشراكة مع دول المنشأ، إلخ.

في الواقع، ما ساد ضمنيا هو اختيار "الانطفاء الناتج عن التآكل الداخلي"، ويمكننا تقدير نقصان عدد التلاميذ الذين سجلوا في دروس اللغة والثقافة الأصلية إلى حوالي النصف ما بين منتصف الثمانينات ومنتصف التسعينات. بالنسبة لسنتي 1993-1994 (حسب آخر الأرقام المنشورة من طرف وزارة التربية الوطنية)، لم يتمّ إحصاء سوى حوالي 000 80 مسجّل في المجموع، أي أن نسبة التسجيلات بهذه الدروس في المتوسط لا تتجاوز 14% من مجموع الفئة المستهدفة ككل.

الجدول رقم 1: التسجيلات ضمن دروس اللغة والثقافة الأصلية سنتي 1993-1994 (المجموعات الرئيسية)

تلاميذ التعليم الابتدائي من أصول :	المسجلون ضمن دروس اللغة والثقافة الأصلية (أ)		الفئة المستهدفة (ب)		النسبة التقريبية %
	المجموع (1)	المسجلون في دروس الإدماج (2)	المجموع (3)	حسب الجنسية (4)	
جزائرية	14 774	8 647	208 000	80 735	7
مغربية	26 293	11 007	140 000	98 547	18.5
برتغالية	8 458	2 704	88 200	42 176	9.5
تونسية	6 661	1 650	50 000	30 061	13
تركية	12 021	5 251	36 000	30 264	33
المجموع	82 890	41 134	580 000	378 340	14

العمود الأول (أ): العدد الموجود في العمود رقم (2) هو عدد التلاميذ الذين يحضرون دروس اللغة والثقافة الأصلية خلال الحصص المدرسية (دروس "مدمجة"). أما بقية التلاميذ (ما يمثله الفرق بين العددين في العمودين 1 و2)، فإنهم يحضرون "دروسا بعدية"، وهي دروس تقدم خارج التوقيت المدرسي ولكن في الأقسام الدراسية المعتادة (source : MEN).

العمود الثاني (ب): الفئة المستهدفة حسب البلد الأصلي = الأطفال الملتحقين بالمدارس الابتدائية ذوي الأولياء المهاجرين. قمنا بتقديرهم انطلاقا من عدد التلاميذ الحاملين لجنسياتهم الأصلية (العدد في العمود رقم 4) (source : MEN) مضروب في المعامل الخاص: عدد الأطفال/عدد الأطفال من العائلات المغتربة (source : INSEE/Tribalat, 1993).

كما نرى، تتغير نِسب تسجيل الأطفال في دروس اللغة والثقافة الأصلية بتغير نسب الأطفال الحاملين للجنسية الأصلية. 84% من الأطفال ذوي الأصول التركية (30264 / 36000) يحملون الجنسية التركية، من بينهم 33% مسجلين في دروس اللغة والثقافة الأصلية. في القطب المقابل، فقط 39% من التلاميذ من أصول جزائرية يحملون الجنسية الجزائرية (أي من ليس لهم صفة الفرنسي حسب ما ينص عليه القانون الفرنسي)، وليسوا سوى 7% مسجلين في دروس اللغة والثقافة الأصلية. أما فيما يخص معدلات حضور هذه الدروس، فإنها تبدو أقل بكثير من التسجيلات، حتى بالنسبة للدروس المدمجة. إضافة إلى هذا، فإن كل

المعدلات في انخفاض مستمر. يجب تقريب هذه الأرقام من الوتيرة السريعة جدا للتخلي عن استعمال اللغة الأصلية داخل العائلات (INSEE, 1994) وكذلك استقرار أو تناقص عدد تلاميذ الطور الثاني الذين يتعلمون اللغة العربية كلغة حية أجنبية أولى، ثانية أو ثالثة (8000 تلميذ سنة 1992-1993، رقم في تناقص منذ ذلك الحين) أو اللغة البرتغالية (500 12)، على إجمالي يقدر بـ 5 ملايين تلميذ.

النفور المتزايد من دروس اللغة والثقافة الأصلية من طرف الأولياء (الذين يسجلون أو لا يسجلون أبناءهم) وكذلك من طرف الأطفال (الذين يتغيبون)، عدم اختيار اللغة الأصلية في الطور الثاني، التخلي عن استعمال اللغة الأم في العائلة: كل هذه المؤشرات تتوافق مع الملاحظة العامة للضعف السريع للخصوصيات الثقافية لدى السكان المهاجرين بفرنسا[9]. وحسب مفارقة يعرفها أخصائيو علم النفس الاجتماعي، فإن محاولة "محو التفرقة" الموضوعية عن شباب الجالية المهاجرة لا يلغي التصنيف الاجتماعي لـ "الهجرة الوافدة"، خاصة وأنها كثيرا ما استغلت من طرف الأحزاب السياسية. ولم تمح، من الجهة المقابلة، المطالبة بهوية مختلفة والمنافسة الهوياتية من طرف الشباب "المطبوع بالإثنية"، والذين يحتمل لجوؤهم للإسلام من أجل الدلالة على ذلك (Vinsonneau, 1996 ; Khosrokhavar, 1996) . وكما قيل، فإن هذا التناقض يتخلّل بعمق المدرسة كفضاء رمزي، فكيف تعاملت مع هذا الأمر؟

العلمانية في خطر؟

طرحت بوضوح في أوائل الثمانينات مواضيع ذات طابع احتوائي وتضامني، وهذا خلال التحول الكبير لمسار السياسة العامة الذي تميزت به بداية رئاسة فرانسوا ميتيران. بالنسبة للمدرسة، فتح الوزير ألان صافاري (1981-1984) ورشة لمعالجة جملة من المواضيع الجديدة كالتضامن، حوار الثقافات، التنمية، اللائكية التعددية، كما أعلن عن إعادة النظر في مجمل سياسات تمدرس أبناء المغتربين، لكن انتهت عهدته دون قرارات جديدة. بعد سنة من استقالة الوزير، اقترح جاك بارك، المستشار كخبير، بدوره على الوزير الجديد، جون بيار شفانمون،

[9] ينطبق هذا الاتجاه كذلك على الجالية التركية رغم أن التحقيق الذي قام به المعهد الوطني للدراسات الديموغرافية INED بمعية المعهد الوطني للإحصاء والدراسات الاقتصادية INSEE قد بين حيويتها النسبية.[Tribalat, 1995, 1996 a]

مراجعة الإجراءات الموروثة عن الفترة السابقة على ضوء ما أطلق عليه "مفهوم جديد للوحدوي وللمتعدد"، المفهوم الذي لا يجب على "العرف المدرسي" عرقلته. ويقول هنا أنّ الرهان داخلي وخارجي في الوقت نفسه: إنّه يتعلق بحضورنا في "المجموعة الإسلاموتوسطية" (Berque, 1985) ، إلاّ أنّه لم تتخذ قرارات في هذه الحالة أيضا. عند رجوع الاشتراكيين إلى الحكم إثر الانتخابات التشريعية لسنة 1988، استعاد وزير التربية الوطنية الجديد ليونال جوسبان (1988-1992) موضوع التضامن بإيجاز في خطابه أمام ملتقى "مراكز التكوين والمعلومات حول تمدرس الأطفال المهاجرين" CEFISEM (oct. 1989). "أهدافنا واضحة، يقول جوسبان. يستوجب علينا العمل لضمان النجاح المدرسي، لكن كذلك يجب علينا أن نجعل من المدرسة المكان المعترف فيه من طرف الجميع بشرعيّة التنوّع الثقافي لمجتمعنا وذلك من أجل الإسهام في تطوّره". لكنّه سرعان ما أوقف في بدايات هذا المسار بعد اشتعال وسائل الإعلام حول "القضية" الأولى المتعلقة بالخمار الإسلامي. وبينما طرحت الحكومة موضوع "الإدماج" سنة 1990، تركّزت جهود وزارة التربية الوطنية على تنفيذ التغييرات الهيكلية الكبرى المطلوبة من طرف القانون التوجيهي للتربية[10].

من وجهة نظر فلسفية، يتمثل التحدّي رغم ذلك في إيجاد صيغة تربوية لأشكال معقدة من التنشئة الاجتماعية التي يعيشها الشباب المنحدر من الهجرة الوافدة وزملائهم على حد سواء، مع العلم أنّ هذه الأشكال ستستمر بطريقة أو بأخرى لأنها ناتجة عن الحركية المرتبطة بـ "عولمة" التبادلات. إن للتوجه التضامني في أوروبا مكانة مرموقة لكونه يتمثل في التفكير حول "التربية بين ثقافية" والتي تمّ صياغتها طيلة عشر سنوات من أعمال المجلس الأوروبي وتمّ تزكيتها سنة 1984 من طرف لجنة الوزراء في إحدى التوصيات المتعلقة بـ"تكوين المعلمين حول التفاهم بين الثقافات، خاصة في سياق الهجرة"، وهي التوصية التي وقعت عليها فرنسا. يهتمّ التداخل الثقافي المصاغ بهذه الطريقة أساسا بآثار الهجرة الوافدة على المهمّة التربوية في بلدان أوربا الديموقراطية ويحرص على ضبط المنهجية الواجب تنفيذها لترقية قيم المساواة، محاربة الكراهية وتقوية الرابط الاجتماعي؛ فهذا التداخل الثقافي يقرّ بالتعددية الثقافية لجمهور

[10] قانون 10 جويلية 1989.

التلاميذ، لكنه لا يصنع منها تلقائيا محتوى تعليميا ولا حتى قيمة معينة، إنّه يعطي في هذه النقطة الأسبقية لحرية تعبير الأفراد وللاتصال.

يتجنب وزراء التربية الوطنية في فرنسا، وباستثناء محاولات عرضية، تداول هذا الموضوع، فالمؤسسة التربوية غير جاهزة والمناخ السياسي غير ملائم، والصراع الذي برز سنة 1989 حول ارتداء الخمار من طرف الفتيات المنتسبات للإسلام يوضح هذا الضغط المزدوج، والعمل على تسييره يبيّن مدى حذر الوزارة ولو أدّى ذلك إلى تأخير مواعيد معالجة المشاكل.

كان الصراع في بداية الأمر بين أقليتين نشيطتين: عدد محدود من الفتيات المسلمات اللواتي يقاومن طلب نزع الخمار داخل الأقسام، والطاقم الإداري والأساتذة - وعددهم محدود كذلك- المُصرّون على تطبيق ما يرونه الحقّ القانوني عن طريق العقاب. من جهة البنات، وهن تلميذات هادئات وبدون مشاكل مدرسية في المجمل، فإنّ الدوافع متنوعة: بعضهن يبدين حساسيّة ملحوظة فيما يتعلق بالمواضيع الإسلاموية على عكس الأخريات[11]. لقد قامت الصّياغة العموميّة لـ "القضايا" على تعبئة قوى جديدة، من خارج الميدان المدرسي، حول رهانات جديدة: رهانات سياسية قصيرة المدى أساسا (كالانفجار الداخلي للحزب الاشتراكي واستبعاد رئيس الوزراء ميشال روكار، وعودة حزب اليمين إلى الحكم[12])، أو رهانات سياسية بعيدة المدى (إحياء الهوية الفرنسية مقابل الإسلام، الرقابة على تنظيم الإسلام بفرنسا ومعارضة الإصلاحات المدرسية).

إلاّ أنّه ومنذ نوفمبر 1989، وفي حين بدأ تعقّد الصّراع للتّو بجميع أبعاده المدرسية وغير المدرسية، طرح مجلس الدولة، وبطلب من الوزير، رأيا رسميّا أسّس لمذهب ليبرالي للعلمانية الفرنسية يقرّ بمبدأ "السّماح" أو "الجواز" بدل المنع المبدئي وذلك ضمن حدود يرجع تقديرها للسلطات المحلية تحت رقابة القاضي، حالة بحالة[13]. "مبدأ علمانية التعليم العمومي، الذي

---

[11] أحسن تحقيق على حد علمنا هو الدراسة المونوغرافية التي أنجزت في مونتاس-لا-جولي Mantes-la-Jolie من طرف آن صوفايار Anne Sauvayre لفائدة المجلس الوطني لإدماج السكان المهاجرين (Sauvayre, 1996).

[12] بالنسبة لمدير متوسطة غابريل-هافز Gabriel-Havez في كرايل Creil، الذي أدخل "قضية" الحجاب إلى الفضاء العام في خريف 1989، إنها بداية مسيرة سياسية قادته، في سنة 1993، إلى نيابة البرلمان في صفوف حزب "التجمع من أجل الجمهورية" RPR (حزب ديغولي جديد)، والذي سينشط جناحه اليميني.

[13] عرض هذا الرأي خلال الجمعية العامة يوم 27 نوفمبر 1989. لقد طرح الوزير ثلاث أسئلة على مجلس الدولة: "هل يتوافق حمل رموز الانتماء لجماعة دينية معينة مع مبدأ العلمانية؟ إذا كان نعم، ما هي شروط

هو من بين عناصر علمانية الدولة وحيادية جميع أجهزتها العمومية، يفرض بأن يُقدَّم التعليم في إطار احترام حيادية البرامج وكذا حيادية الأساتذة من جهة، ومن جهة أخرى حرية اعتقاد التلاميذ..." يقرّر مجلس الدولة. كما يدقّق على أنّ: "الحرية المعترف بها بالنسبة للتلاميذ تخوّل لهم حقّ التعبير وحقّ إظهار معتقداتهم الدينية داخل المؤسسات المدرسية، في إطار احترام التعددية وحرية الآخر، وذلك دون التأثير سلبا على النشاطات التعليمية، على محتوى البرامج وعلى إلزاميّة المواظبة على الحضور". أما الحدود التي سطّرها فهي: الضّغط، الاستفزازات، الدّعاية، الانتقاص من كرامة أو حرية التلميذ، المساس بصحته وسلامته، الإخلال بسير نشاطات التعليم والدّور التربوي للأساتذة، وفي الأخير التّشويش على النظام في المؤسسة المدرسية أو إرباك عمل الأجهزة العمومية. لقد عرض مجلس الدولة من جديد وبإسهاب مذهب العلمانية - يمكن أن نقول بطريقة بيداغوجية - خلال أول استئناف قضائي، في خريف 1992 (المسمّى arrêt Kherouaa) (Kessler, 1993).

إنّ لهذا المذهب، نظريّا، تأثيرات كبيرة على كلّ من المقاربة الأخلاقية والسياسية لإدماج المغتربين بما إنّه يسلّط الضّوء على الهوّة بين القانون الفرنسي الخاصّ بالحريات العامة والتصورات الاجتماعية للرّموز الإسلاميّة. إنّه يُسائل كذلك السّياسة التعليمية وذلك بالاعتراف للتّلاميذ القصّر بحقّ التعبير في إطار حدود واسعة جدّا. لقد رفعت الحكومة هذا التحدي بتأسيسها بعد أشهر قليلة هيئة للتفكير والتشاور، المجلس الأعلى للإدماج، والذي سُلّمت رئاسته لأعلى قاض بمجلس الدولة، وبصفة أدق لنائبه مارسو لونغ Marceau Long. من ناحية أخرى، لم يطرح الوزير أيّ سياسة تفسيريّة في قطاع التّعليم واكتفى بأخذ المذهب المُؤسّس كما طُرح، مع حثّه رؤساء المؤسّسات التّعليميّة على فتح الحوار "في حال حدوث صراع ما"، "وذلك من أجل التّخلي عن حمل هذه الرّموز، في إطار مصلحة التّلميذ والحرص على السيّر الحسن للمدرسة " (مذكرة 12 ديسمبر 1989).

بينما هدأت الوضعية في المؤسسات التعليمية، تواصل النقاش في وسائل الإعلام ليشتعل في البرلمان بعد فوز اليمين في انتخابات 1993، وذلك على إثر صراع شديد بقيادة شارل باسكوا (من حزب "التجمع من أجل الجمهورية" RPR)، وزير الداخلية، ضدّ الإسلاموية. لقد انتهى

القوانين التنظيمية التي يمكن أن تتطلبها هذه الحالة؟ وفي الأخير، ما هي العقوبات التي يمكن تسليطها ضد كل من ينتهك قاعدة تحظر استعمال مثل هذه الرموز؟"

الأمر بـ "فرانسوا بايرو"، وزير التربية (من التيار الوسطي) في حكومة جوبي Juppé (1993-1995)، إلى الاصطفاف إلى جانب التّيار المتشدّد. فبدون أن يذكر الخمار علنا، طلب وزير التربية من المؤسسات التعليمية أن تضيف ضمن قوانينها الداخلية بندا يتعلق بحظر "الرموز الدينية الظاّهرة للعيان والتي تشكّل في حد ذاتها عناصر تبشيرية- دعوية أو تدعوا للعنصرية" (مذكرة 20 سبتمبر 1994)؛ مع أنّ القاضي رفض سابقا اعتبار فكرة الخمار رمزًا دينيًا للتّباهي الاستفزازي. وعلى الرغم من الضغط الإعلامي المكثف، وفي حين أنّ عددا من الفاعلين اعترضوا على كون الخمار الإسلاميّ "استفزازي بطبيعته"، وبأنّه رمز لممارسات "تتنافى تماما مع القيم التي تدافع عنها الجمهورية"، وأنّه يمكن أخذ مبدأ المساواة بين الجنسين كأساس للحظر وللمنع، إلاّ أنّ مجلس الدولة، كما أكّد ذلك مفوّضه للعلاقات مع الحكومة، رفض التّأسيس للحظر على ما يعتبر سوى "تصوّرات اجتماعية" نسبية بالضرورة. إنّه يريد التّأسيس على الرّمز في حد ذاته، وليس حول المدلول الذي يمثله أو قد يمثله، "المدلول الذي يراه البعض، سواء أكانوا على صواب أم على خطأ، بأنّه أداة للقمع". "فحينما لا يعتبر الرّمز المُختلف عليه في حدّ ذاته نقيضا للمبادئ التي يجب أن تدافع عنها المدرسة، يكون إذا ارتداء الخمار جائزا" (Kessler, 1993). لقد أحدثت مذكرة 1994 موجة جديدة من الإقصاء، ثم بعدها موجة أخرى من الطّعون أمام المحاكم: لم يثبت القاضي أحكام الإقصاء في أكثرِ من نصف الحالات المطروحة [14]. لقد أعطت الاستئنافات لمجلس الدولة فرصة لتدقيق تشريعاته إذ أنه رفض أن يعزو الطابع الجماعي لارتداء الخمار إلى الدّعوى التّبشيريّة أو التّباهي الاستفزازي، وهذا في غياب محدّدات أخرى لهذا السلوك (قضية الآنسة صاغلمار Melle Saglamer, 1995). وانتهى الجدل العام بالانطفاء مع الانتخابات الرئاسية ومع سلسلة جديدة من قرارات مجلس الدولة (1995).

أخذ القاضي على عاتقه في هذه القضيّة طرح المعيار القانوني بطريقة بيداغوجية اتّجاه المجتمع[15] وذلك مع الدّعم الصّامت لبعض قطاعات الوسط الجمعوي العلماني، خاصّة

[14] في سبتمبر 1995 أحصت آن صوفايار Anne Sauvayre 94 دعوى قضائية بالمحاكم الفرنسية ضد الإقصاء بسبب ارتداء الخمار. في مجمل الأحكام الصادرة بهذه القضايا، تمت المصادقة على حكم الإقصاء في 30 قضية بينما ألغيت 50 قضية (Sauvayre, 1996).

[15] لم يكن هناك إجماع من طرف رجال القانون، وفي بداية الأمر اتخذت المحاكم الإدارية قرارات متباينة.

الرابطة الفرنسية للتعليم والتربية المستمرة، والأوساط الدينية، خاصّة الكاثوليكية. كما احتجّ المتحدّثون باسم المسلمين من جميع الأطياف معبّرين على تمسّكهم بالعلمانية الليبرالية، وذلك بحجج مختلفة. فقد كان معارضو "القطيعة مع تقاليد الجمهورية" خلف الحركات الفكرية المكرّسة خاصة للمحافظة على التّقاليد، وهم معظم الفرنسيّين، أمّا النّقاش فقد تمّ تسييره في الوسط الإعلاميّ من طرف الكتّاب الفلاسفة (Lorcerie, 1996).

والمدرسة إذن؟ لقد خرجت من هذه الأزمة بتشريع حول العلمانية مشابه لتشريع البلدان الأوروبية الأخرى والتي لا تستعمل كلمة "علمانية"، إلاّ أنها تضمن نفس الحقوق، - مع استمرارها بفرض تقاليدها كما كان الحال في الماضي، بل وبمزيد من الصّرامة. إذ تحكّمت في الأمور مع تجاوز الصّدمة الأولى في الواقع. ففي حالة ما إذا جاءت الفتيات إلى الأقسام وهن يرتدين الخمار (وهذا أمر استثنائي)، فإن هيئات المؤسسات تمارس عليهن ضغطا من أجل نزعه (وقد وظّفت الوزارة وسيطات لهذا الغرض). وإذا رأت هذه المؤسسات قرار الإقصاء مناسبا، فإنها تصدره بدعم من الرّؤساء، مع أخذ الاحتياط بعدم تقديم الحجج القانونية في الملفات المطروحة (حسب التقديرات تمّ إصدار من 150 إلى 250 قرار إقصاء بين سنتي 1991 و1996، من حوالي 1000 إلى 2000 فتاة يرتدين الخمار في هذه الفترة). وفي حالة ما إذا اشتكت العائلات إلى المحاكم وألغى القاضي قرار الإقصاء، فإنّهم يسعون إلى منع إعادة إدماج الفتيات المقصيّات في مدارسهن (تم تنفيذ حوالي عشرين إجراء خلال السنوات التي شهدت طرحا كثيفا لهذه القضايا بالمحاكم).

تغلّب إذن الاتجاه المحافظ الذي طُبّق بالتزاوج مع التوجّه الرّدعي المنسجم مع الرأي العام السّائد. نجد نفس خط السلوك في إعلان أولوية "محاربة العنف" التي أدّت إلى تنظيم الشراكة بين المدرسة والشرطة (منذ 1992)، وأدّى ذلك إلى تأسيس جنحة التعدي في المؤسسات التي أضيفت إلى قانون العقوبات (1996). ولكي يتمّ موازنة هذا الخطّ الرّدعي، قامت الوزارة بإدراج موضوع المواطنة كعلاج ضد العنف وكامتداد للنقاشات المتكررة حول مراجعة قانون الجنسية[16]. لكن هيهات، لم يتعدّ الأمر مراجعة برامج التربية المدنية بالإكماليات مع الإعلان

[16] البند الذي يتعلق بمنح الجنسية آليا للذين ولدوا بالتراب الفرنسي من أولياء أجانب وبلغوا سن الرشد تم مناقشته وبثه من خلال حصة متلفزة من طرف "لجنة الحكماء حول الجنسية" سنة 1987-1988 (حكومة

عن متابعتها مستقبلا بالثانويات. لقد أراد هذا البرنامج الجديد أن يكون أكثر تركيزا من سابقيه على الفرد باعتباره شخصية قانونية sujet de droit، لكنه بقي في حدود الشرعية القانونية الضّيقة والتّصريحات اللفظية، بعيدا في كل الأحوال- في مواضيعه وفي مناهج تطبيقه خاصة- عن جوهر التعلّم العمليّ "للعيش معا" في الوقت الحاضر.

الفشل، النجاح ؟ الوضع المدرسي لتلاميذ الجالية المهاجرة

لم تكن هناك سياسة تعليمية إدماجية حقيقية، ربما فقط على المستوى المحلي من خلال تجنيد مؤسسات تربوية أو مدارس هشّة غالبا، بالمقابل فإن هدف رفع مستوى النجاح العام ودمقرطته لم يفارق خطابات الوزارة، - مع الموافقة الجماعية[17]. لقد حفّز الأخذ بعين الاعتبار أبناء المغتربين بعض السّياسات المُنفّذة من أجل تحقيق مساواة الفرص، خاصة "المناطق التربوية ذات الأولوية" ZEP[18]، ومع ذلك لم يتم التّحقق من فعالية هذه السّياسات إحصائيّا. في نهاية المطاف، ماذا عن نجاح أو فشل أبناء المغتربين؟

إلى غاية السنوات الأخيرة، كان من المستحيل الإجابة بشكل يقيني على هذا السؤال لأن فئة أبناء المغتربين في الحقيقة كانت غير ظاهرة إحصائيا. في الواقع، لا تأخذ وزارة التربية الوطنية، المصدر الوحيد للإحصائيات السوسيو- مدرسية على نطاق واسع، بعين الاعتبار في جداولها العامّة سوى حاملي الجنسية الأصلية، في حين أن 40% من أبناء المغتربين (60% من أبناء المهاجرين من أصول جزائرية) يحملون حاليا الجنسية الفرنسية[19]، ما يجعل الباحث مضطرّا للاستقراء انطلاقا من معطيات جزئية ومنقوصة.

طرحت ثلاث فرضيات كبرى: الأولى تندرج ضمن الإطار النظري للتّقسيم الطّبقي، والتي تفترض أن النجاح المدرسي لأبناء المغتربين يقارن بذاك الذي يتعلق بأبناء طبقة العمال، الذين

شيراك)، ثم تم تغييره سنة 1993 بموجب قانون التصريح الإرادي [للاحتفاظ بالجنسية الفرنسية أو التخلي عنها] بعد 16 سنة (حكومة بالادير)، قبل أن يتم إعادته في صيغ مختلفة قليلا سنة 1998 (حكومة جوسبان).

[17] أعلن الوزير جون بيار شفانمون سنة 1985 على أن هدفه هو أن يصل 80 % من فئة عمرية معينة إلى البكالوريا. لقد تم إدراج هذا الهدف الكمي ضمن القانون التوجيهي لسنة 1989.

[18] ارجع إلى العنصر الأول.

[19] نتائج آخر تعداد عام للسكان سنة 1990.

يقاسمونهم في العموم نفس الظروف الاجتماعية.وتمّ اختبار هذه الفرضية بالاعتماد على مقارنة المسارات التعليمية لكل من هذين الفئتين أو بصفة أبسط توزيع هؤلاء التلاميذ بين مختلف شعب النظام المدرسي. هذا ما قامت به دراسة أجريت في منتصف الثمانينات بالاعتماد على إحصائيات رسمية معتبرة الأطفال الأجانب كممثلين للأطفال المغتربين، وخلصت إلى تأكيد عام لهذه الفرضية، لكن دون أن تكون غنيّة من حيث المعلومات، لأنّها لم تخضع للاختبارات الإحصائية ولم تقسّم المجتمع المدروس إلى فئات (Boulot & Fradet, 1988).

الفرضية الثانية، والتي تندرج ضمن الإطار النظري المعرفي (ذو الطابع النفسي-الاجتماعي)، تتوقّع بأنّ الفاعلين التربويين (أساتذة، مدراء، مستشاري التوجيه...) يطبّقون على أبناء المغتربين تعاملات تمييزية ناقلة بذلك التقسيم الاجتماعي الموجود خارج المدرسة. لقد اعتمد هذا النوع من التحليل في أغلب الدراسات المنجزة اليوم، في إطار التيار التفاعلي (interactionnisme)، والتي تحاول الكشف عن كيفية تسيير النزعة الإثنية في التعاملات الاجتماعية (p. ex. Payet, 1995, en sociologie; Vinsonneau, 1996, en psychologie sociale). وعندما يتمّ إدراجها ضمن التساؤلات حول الفشل والنجاح المدرسيين، يمكن اختبار هذه الفرضيّة عن طريق ملاحظة آثار أحكام الوسط المهنيّ، خاصّة تلك المتعلّقة بالتقييم المؤسساتي. طرحت الدراسة الفرنسية الأولى حول تمدرس أبناء المغتربين، والتي أجراها جون بيار زيروتي Jean-Pierre Zirotti، هذا النوع من التساؤلات والذي تمّ اشتقاقه من أطروحات بيار بورديو حول الوساطة المدرسيّة لإعادة الإنتاج الاجتماعي. لقد بيّنت هذه الدراسة، التي اعتمدت على منهجية إحصائية مبتكرة في تلك الفترة، أنّ سيرورة التّوجيه في مستوى السّنة السّادسة كانت تمييزيّة[20]، حيث أنّ اختيار أطفال المغتربين كان مفرط الانتقاء مقارنة بنظرائهم الذين لهم نفس الظروف الاجتماعية، وهذا بغضّ النظر عن كفاءاتهم المدرسية المتماثلة. أمّا المجتمع المدروس، فقد تمّ تحديده على أساس الجنسية التي يحملونها (أجانب) والأصل الإثني بالنسبة "للفرنسيين المسلمين" [Zirotti, 1980]. لقد كانت نتائج هذه الدراسة قاطعة، لكن حجم العينة المدروسة لم يكن كافيا من أجل التعميم.

[20] لم يعد هذا المستوى التوجيهي موجودا.

تتوقّع الفرضية الثالثة، في الأخير، تغيّر النّجاح المدرسي حسب تعبئة الفاعلين في القطاع التربوي. إذ لفتت ثلاث فئات انتباه الباحثين: المدارس والعائلات خاصّة، ثم الفتيات. بالنسبة للمدرسة فإنّه يمكن لتعبئتها كفاعل جماعي أن تؤثّر على نجاح أبناء المغتربين. وقد تمّ تأكيد هذه العلاقة في بريطانيا، أمّا في فرنسا فلم تدرس بصفة شاملة، وتمّ توثيقها في دراسة مونوغرافية أجريت في بداية الثّمانينات وبقيت مشهورة منذ ذلك الحين [Léger & Tripier, 1986]. تناولت هذه الدراسة موضوع تجنّب المدارس الحكومية في قطاع من الضّواحي تقطن فيه نسبة عالية من المغتربين. بيّنت أنّ ظاهرة تفادي المدارس الحكومية أصابت بصفة انتقائية مدرسة من المدارس، وهذا راجع إلى ديناميكية ونجاعة التعليم في مدرسة أخرى وارتفاع نسبة نجاح التلاميذ فيها. أما فيما يخصّ تعبئة عائلات المغتربين حول تمدرس أطفالهم، فإنّها ظاهرة عامّة تمّت ملاحظتها بواسطة التّحقيقات واسعة النّطاق التي قام بها المعهد الوطني للإحصاء و الدراسات الاقتصادية (INSEE) حول "المجهودات الدراسية" لهذه العائلات (Gissot & al., 1994). بطرح فرضية التّرابط بين طبيعة تعبئة العائلات والنتائج الدراسية للأطفال، قامت زهية زيرولو Zahia Zeroulou في أطروحتها للدكتوراه بتحليل الموارد الاجتماعية والثقافية التي وظفتها العائلات الجزائرية التي نجح أبناؤها، مقارنة مع نظرائهم الذين فشلوا في دراستهم (Zeroulou, 1988). من حدود هذه الدّراسة أنّها استبعدت من حقلها التّأريخ الخاصّ بتعبئة العائلات في فرنسا وذلك في علاقته مع تطوّرات مختلف السّياقات وفي علاقته أيضا مع التّغيّرات التي شهدها المجال المنزلي[21]. وقد أسهمت الفتيات في هذه التّغيّرات الأخيرة، وهذا موضوع آخر في سوسيولوجيا التّعبئة المدرسية. "يتوجّه الأولاد إلى سجن 'بومات' Baumettes، أمّا البنات فيتوجّهن إلى كلية الحقوق"، حسب القول الشّائع في مرسيليا[22]. لقد كشفت دراسة حديثة أجريت على مجموعة من مدارس الطور الثاني في مدينة طرفيّة عن تميّز واضح للفتيات المغاربيات مقارنة مع الأولاد المغاربة وخاصة مقارنة مع نظيراتهن الفرنسيات من الوسط العمالي، وذلك خلال توجيههنّ في الطور الثالث، بالأخص الأصغر سنّا منهن (Hassini, 1997)، يرجع هذا النجاح بالنسبة للباحث إلى الاستثمار الخاصّ والجيّد للمدرسة من طرف هؤلاء الفتيات اللاتي يدركن حجم توقّعات النجاح من

[21] أشار عبدالمالك صياد لهذه التغيرات من خلال عرضه لحالة معينة [صياد 1979].
[22] "بومات" سجن يقع بمدينة مرسيليا.

طرف أولياءهن، كما يعرفن كذلك أن نجاحهن الدراسي هذا سيؤثر بشكل إيجابي في اتجاه خفض الضّغوطات العائلية الممارسة عليهن.

دعمت هذه الأعمال فرضيّات مختلفة، متعارضة فيما بينها جزئيّا، وهذا ما أشعل النّقاش بين الباحثين (voir Zirotti, 1989). يمكن أن نتوقّع على أساسها بأنّ أبناء المغتربين، المغاربة خاصة، ينجحون في دراستهم على غرار أبناء الفئات الاجتماعية الأخرى، ولكن الملاحظ أنّ الفتيات المغاربيات ينجحن بشكل أفضل. هناك تغيّرات حسب العائلات وحسب المؤسسات، بعض العائلات، بعض المؤسسات تبدو "ناجحة" بصفة مؤكدة وأخرى أقلّ نجاحا. كما أنّه ليس من المستحيل ألاّ تكون إجراءات التّوجيه تمييزيّة، على الأقل محليّا.

أتاحت دراستان منشورتان حديثا إمكانية تعديل بعض هذه النتائج ومن ثمّ التّقدم في معرفة تركيبة الملامح المفسّرة لواقع عمل النّظام المدرسيّ اليوم. لقد فصّل ملف " التلاميذ الأجانب أو المنحدرين من أصول مهاجرة في المدرسة والمتوسطة الفرنسية" نتائج دفعة تلاميذ الطور الثاني على المستوى الوطني، والملتحقين بالسنة السادسة في سنة 1989 (18700 فرد منهم 1500 يحملون الجنسية الأجنبية وحوالي 3700 من لهم على الأقل إحدى صفات الأجنبي) (Vallet-Caille, 1996) . لقد استكملت هذه النتائج بالاستغلال الدقيق لمعطيات التحقيق حول "التنقل الجغرافي والاندماج الاجتماعي" للشباب الذين تتراوح أعمارهم بين 20 و29 سنة (Tribalat, 1996 b). أصبحت هاتين الدراستين ممكنتين بسبب التّوافق الذي جرى من سنة 1990 إلى 1993 تحت رعاية المجلس الأعلى للإدماج بين مختلف المؤسسات الرّئيسيّة المنتجة للإحصائيّات بفرنسا، والذي أدّى إلى الاستخدام الرّسميّ للمؤشرات الإحصائية الخاصّة بأصل "المهاجر الوافد" في الدراسات الخاصّة بوصف الحركيات السيوسيو-ديمغرافية المرتبطة بالهجرة، فـ "المهاجر الوافد" هو كل شخص ولد أجنبيا في بلد أجنبي ويقيم بفرنسا، وهذا مهما كانت الجنسية التي يحملها خلال المسح الميداني. يستعمل كل من فالي وكاي Vallet et Caille من جهتهما عبارة "صفات الأجنبي" القابلة لتوزيعات مختلفة[23]. استخدمت الدراستان، اللتان وظفتا عددا هائلا من المتغيرات نمذجة إحصائية متقدمة، وأُنجزتا على

[23] المتغيرات المستعملة هي: الجنسية، مكان الميلاد، عدد سنوات التمدرس خارج فرنسا، أقدمية إقامة الأولياء بفرنسا، استعمال لغة أخرى بالبيت.

أساس مبدأ "دراسة متغيّر واحد في كلّ مرّة دون الأخذ بعين الاعتبار المتغيّرات الأخرى" (Toutes choses égales par ailleurs).

لقد فصلت بين الدّراستين الميدانيتين عشريّة من الزّمن: في وضعيّة مثل هذه، أين يمكن الافتراض بأنها تتطوّر بسرعة، فإنّ هذا أمر لا يمكن إهماله. إضافة إلى ذلك فهما لا تحملان بدقّة نفس المتغيّرات، وبالتّالي فإنّ مقاربتهما مع بعض لا تخلو من احتمال الوقوع في محاذير الخطأ. ومع ذلك، فإنّ خلاصاتهما تدعم بعضها البعض بالنّسبة للنّتائج الرّئيسيّة بما إنّها تثبت عددًا من خصائص المسارات الدّراسيّة. هكذا، لم يكن لإعادة السنوات الدراسية للأطفال المغتربين أو المنحدرين من الجالية المهاجرة نفس القيمة التّنبؤيّة للمسار المدرسي اللاّحق والمعروفة لدى التلاميذ الآخرين. أيضا، لا ترتبط النّسبة المرتفعة لإعادة السّنوات في الابتدائي إحصائيّا بصعوبات أكثر في المرحلة الثانويّة ولا بفرص أقلّ للحصول على البكالوريا. أمّا تأثير اللغة المستعملة في العائلة، الأمر الذي اختلف حوله الباحثون من قبل، فتبيّن أنه يتبع وضعيّة كل عائلة على حدة: فاستخدام اللغة الفرنسية بين أفراد العائلة يساعد على العموم عملية التّمدرس، لكن بالمقابل استخدام اللغة الأصليّة يعتبر مكسبا عندما يكون بشكل مقصود (حالة العائلات التي تستخدم اللغة الأصلية في حين أنّها تكوّنت بفرنسا). من ناحية أخرى، تشكّل بعض العائلات كثيرة العدد في المتوسّط عائقا للتّمدرس، تماما مثل بعض العائلات النووية في بعض الحالات (العائلات الجزائرية خاصّة) أمّا فيما يخص تمدرس الفتيات، لا يمكن في الأخير إثبات أيّ حقائق عامّة، فإذا كانت هناك تلميذات من بنات "المغتربين العمال بدون كفاءة" قد حصلن في شهادة البكالوريا على نسب عالية أكثر من إخوانهنّ الفتيان، فإنّ بنات فئة "المستخدمين المغتربين" قد حصلن على نسب أقلّ بكثير؛ والفتيات الإسبانيات والبرتغاليات حصلن إجمالا على نتائج جيدة، لكن التلميذات من الأصول الجزائرية حصلن إحصائيا على نتائج أقلّ. يمكن أن نستخلص بأن نوع الجنس (ذكر أم أنثى) ليس له تأثير مباشر على مسار تمدرس أطفال المغتربين،– ليس أكثر من تأثيره، علاوة على ذلك وعند الفحص الدقيق، على تمدرس الأطفال الآخرين: نحن هنا أمام أثر معيار ثقافي متغيّر اجتماعيّا كما تقول ميشال تريبالا Michèle Tribalat.

إجمالاً، في جميع الأحوال وعلى نطاق واسع، تدحض الدّراستان بوضوح فرضيّة الفشل المدرسيّ الكبير لأبناء المغتربين عموما أو فشل أبناء هذه الفئة أو تلك من الأصول المهاجرة. أفضل من ذلك، بالنسبة للمجموعة الأخيرة من التلاميذ، تستخلص دراسة فالي وكاي أنّ هناك أفضليّة طفيفة لكن "قويّة إحصائيّا" لصالح الأطفال الذين لهم صفة من صفات الأجنبيّ عند توجيههم في نهاية السّنة الثّالثة (نتائج المراحل اللاّحقة لم تتوفّر بعد). لم يتبيّن عند التّحليل المعمّق أنّ هذه الأفضليّة مرتبطة بتساهل الأساتذة ولا بكفاءات التلاميذ، ولكنّها ترجع إلى تعبئة العائلات التي كانت رغباتها جدّ طموحة مقارنة مع الفئات الاجتماعيّة التي تنتمي إليها. هذا أيضا هو المتغيّر الوحيد الذي استخرجته دراسة ميشال تريبالا والذي يظهر له تأثير إيجابيّ في حصول المبحوثين على شهادة البكالوريا. يتعلق الأمر باستعدادات معقّدة تختلف، إضافة إلى ذلك، مؤشّراتها في الدراستين والتي يمكنها أن تصل إلى حدّ إلغاء الأثر السلبيّ للأصل الاجتماعيّ "الهشّ" على المسارات الدّراسيّة للتّلاميذ.

تُعدّ هذه النّتيجة مخالفة للتّصوّرات السّائدة حول الإعاقة المفترضة التي تشكّلها العائلات المغتربة لأبنائها: إنّها تبيّن ليس فقط مدى طموح هذه العائلات، ولكن أيضا تبرز كفاءتها الاجتماعيّة خدمةً للمسارات الدّراسية لأبنائها، ومن ثمّ "إدماجهم"[24]. تسلّط هذه النّتيجة أيضا الضّوء على الواقع الاجتماعي لإعادة تنظيم إجراءات التّوجيه المدرسيّ في الطّور الثاني : هذه الأخيرة تمنح للعائلات، تحت رقابة الإدارة الجهوية للتربية الوطنية، هامش تدخّل جديد ومعتبر مقارنة مع الفاعلين التربويّين الآخرين. ويبدو أنّ العائلات المغتربة قد اقتنصت هذه الفرصة بشكل نضاليّ أكثر من جاراتها، وهذا الأمر يعتبر عنصرا آخر يُضاف إلى ملف إثنية العلاقات الاجتماعية بالمؤسّسات المدرسيّة.

ترجمة نعيمة أوطالب

[24] لم نستعمل هذا المصطلح إلى الآن، لأن استعمالاته العادية تشوش باستمرار على قيمته العلمية. تعني هذه الكلمة هنا أن العائلات المهاجرة تتصرف كعضو كفؤ في المجتمع الفرنسي.

بيبليوغرافيا

Berque, J. (1985). *Les enfants de l'immigration à l'école de la République*. Paris : La Documentation française.

Boulot, S. & Fradet, D. (1988). *Les immigrés et l'école. Une course d'obstacles,* Paris : L'Harmattan.

Bourdieu, P. (dir.), (1993). *La Misère du monde*. Paris : Seuil.

Charlot, B. Emin, J.-C. (coords.), (1997). *Violences à l'école. Etat des savoirs*. Paris : Armand Colin.

Debarbieux, E. (1996). *La Violence en milieu scolaire*. Paris : ESF.

Debarbieux, E. & Tichit, L. (1997). Le construit « ethnique » de la violence, *Violences à l'école. État des savoirs*, 155-177.

Gissot, C., Héran, F. & Manon, N. (1994). *Les efforts éducatifs des familles.* Paris : INSEE.

Goffman, E. (1975). *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Minuit.

Hassini, M. (1997). *L'école. Une chance pour les filles de parents maghrébins*. Paris : CIEMI/ L'Harmattan.

Kessler, D. (1993). Neutralité de l'enseignement public et liberté d'opinion des élèves (À propos du port de signes distinctifs d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires). Conclusions sur Conseil d'État, 2 novembre 1992, M. Kherouaa et Mme Kachour, M. Balo et Mme Kizic. *Revue française de droit adminitratif*, 9 (1), janv.-fév, 112-119.

Khosrokhavar, F. (1996). L'universel abstrait, le politique et la construction de l'islamisme comme forme d'altérité. *Une société fragmentée ?*(dir.) Michel Wieviorka, Paris : La Découverte, p. 113-151.

Léger, A. & Tripier, M. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris : Méridiens-Klincksieck.

Lepoutre, D. (1997). *Cœur de banlieue*. Paris : Éd. Odile Jacob.

Lorcerie, F. Chroniques Maghrébins en France. *Annuaire de l'Afrique du Nord*, Paris : CNRS Editions, Annuel (en coll).

Lorcerie, F. (1996). Laïcité 1996. *Revue française de pédagogie*, oct.-nov.-déc, 53-85.

Migrants-Formations (1997). « Relations interethniques Complexité et ambiguïté », Dossier (109), juin.

Payet, J.-P. (1995). *Collèges de banlieue*. Paris : Méridiens-Klincksieck.

Payet, J.-P. (1996). La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France. *Revue française de pédagogie* (117), oct-nov-déc, 89-116.

Sauvayre, A. (1996). La jurisprudence dans les affaires de foulard, et Le foulard dans les collèges et lycées de Mantes-la-Jolie, Conseil national pour l'intégration des populations immigrées (CNPI), *La laïcité à l'école, Contributions et avis,* octobre.

Sayad, A. (1979). Les enfants illégitimes. Actes de la recherche en sciences sociales (25), 61-81 et (26-27), 117-132.

Tribalat, M. (1993). Les immigrés au recensement de 1990 et les populations liées à leur installation en France, *Population* (6), 1911-1946. DOI : 10.2307/1534167

Tribalat, M. (1995). *Faire France.* Paris : La Découverte.

Tribalat, M. (1996 a). *De l'intégration à l'assimilation*. Paris : La Découverte.

Tribalat, M. (1996 b). La réussite au bac des jeunes d'origine étrangère. *Hommes et Migrations* (1201), sept, 35-42.

Vallet, L.-A. & Caille, J.-P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de I'immigration dans l'école et le collège français,* Ministère de l'Éducation nationale, Les dossiers *d'Education et Formations* (67), avril.

Van Zanten, A. (1997). Le traitement des différences liées à l'origine immigrée à l'école française. *Langue, École, Identité, Marouf,* N. et Carpentier, C. (dirs.), Paris : L'Harmattan, p. 149-167.

Vinsonneau, G. (1996). *L'identité des jeunes en situation inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France*, Paris : L'Harmattan.

Wieviorka, M. (dir.), (1996). *Une société fragmentée ?* Paris : La Découverte.

Zeroulou, Z. (1988). La réussite scolaire des enfants d'immigrés. L'apport d'une approche en termes de mobilisation, *Revue française de sociologie,* XXIX, 447-470. DOI : 10.2307/3321625

Zirottl, J.-P. (1980). *La scolarisation des enfants de travailleurs immigrés*. Nice : IDERIC, vol. 2.

Zirotti, J.-P. (1989). Constitution d'un domaine de recherche : la scolarisation des enfants de travailleurs immigrés. *Babylone* (6-7), 210-254.