HAL
open science

Regards sur le plurilinguisme en banlieue

Muriel Molinié

To cite this version:

Muriel Molinié. Regards sur le plurilinguisme en banlieue. INRP coll. Education, politiques, sociétés. Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures, INRP, pp.103-111., 2005, Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures. hal-01474574

HAL Id: hal-01474574

https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01474574v1

Submitted on 22 Feb 2017

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

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

Situations de banlieues : enseignement, langues, cultures,
sous la direction de M.M. Bertucci et V. Houdart-Merot, INRP, 2005.

Regards sur le plurilinguisme en banlieue

Muriel MOLINIE, Université de Cergy-Pontoise,
Centre de Recherche Texte Histoire/DILTEC

L'assimilation linguistique des étrangers résidents de longue date vers la langue dominante du milieu est un phénomène observable qui s'achève au bout de deux ou trois générations dans toutes les situations où ne sont pas créées des enclaves (ghettos, réserves, quartiers réservés, etc.).
Christine DEPREZ, *Les langues dans la ville,* Profession banlieue, 2002 , p.30

La citation de Christine Deprez figurant en exergue de cet article introduit bien l'objectif visé par cette contribution : aborder la question du bilinguisme en prenant en compte les principales difficultés rencontrées par les locuteurs bilingues pour accéder aux usages normés de leurs deux langues, dans le contexte des cités populaires, en banlieue.
Pour introduire cette réflexion nous analyserons le sentiment d'insécurité linguistique ressenti d'une part, par un locuteur francophone (monolingue) et d'autre part, par des migrants dont le répertoire bilingue s'est construit en tension entre plusieurs normes. Il s'est constitué au contact de deux variétés du français évaluées de façon contradictoire (tandis que le français normé est valorisé à l'école et peu valorisé dans la communauté juvénile du quartier, à l'inverse le français valorisé dans la communauté juvénile est stigmatisé à l'école). Mais nous verrons également que " l'idiolecte parental " (R. Bouziri, 2002, 107) transmis en France au sein de la famille immigrée est loin d'être valorisé " au pays ", où l'on se moque du parler des compatriotes, " touristes ", venus y séjourner pendant leurs vacances.
Après avoir rappelé les stratégies familiales mises en œuvre pour transmettre les langues de l'immigration, nous verrons quel rôle les politiques éducatives devraient continuer à jouer afin de faciliter l'acquisition des usages normés de ces langues et favoriser ainsi un bilinguisme dont les locuteurs puissent être fiers sur le plan symbolique et dont ils puissent tirer parti dans leurs stratégies de mobilité sociale.

Un sentiment d'insécurité linguistique dans sa propre langue

" Une aptitude littéraire qui pète pas sa race "

Lorsqu'ils arrivent en France, nombreux sont les jeunes migrants qui vivent dans des quartiers défavorisés[1] c'est-à-dire désertés par les pouvoirs publics et en cours de sous-prolétarisation, dans lesquels cohabitent des gens dont l'installation en France est plus ancienne. Lorsqu'on écoute des adolescents descendants de migrants on est frappé par le sentiment qu'ils expriment d'être enchaînés par le manque d'argent et de moyen de transport à un lieu dégradant, pourri et voué à la dégradation, qui pèse sur eux comme un stigmate. Plus

[1] [1] D'après *Notes et documents n° 37* de février 1998, 336 000 collégiens et lycéens étrangers sont scolarisés en France. Leur répartition par Académie indique une forte majorité en Ile de France (Créteil : 13%, Paris : 13 %, Versailles : 10,4 %) , dans les académies frontalières de l'Est de la France, en Corse et en Guyane (20,7%).
Quant aux dispositifs d'accueil mis en place avec la Circulaire n 86-119 du 13 mars 1986 sur " l'apprentissage du français pour les enfants étrangers nouvellement arrivés en France ", ils bénéficient à 25 000 élèves.

profondément, ces adolescents vivent l'expérience répétée de l'échec, d'abord à l'école, puis sur le marché du travail, qui interdit ou décourage toute anticipation raisonnable de l'avenir. Il arrive alors qu'ils ressentent une discordance intérieure d'aspirations à la fois ouvertes et fermées par l'Ecole. Dès 1993, Pierre Bourdieu analysait cette discordance en avançant que ces jeunes (que le défaut de capital culturel " oriente " vers un échec scolaire quasi certain), sont placés dans des conditions d'existence propres à élever malgré tout leurs aspirations. En effet, en les écartant provisoirement des activités productives et en les coupant du monde du travail, l'Ecole rompt le cycle " naturel " de la reproduction ouvrière fondé dur l'adaptation anticipée aux positions dominées, et les incline au refus du travail manuel, sans leur garantir en rien l'avenir qu'elle semble promettre et auquel elle leur apprend à renoncer (P. Bourdieu, 1993, 224). On est là face à l'étape ultime de " constitution de catégories sociales ethnicisées, marquées à la fois par une forte acculturation et par une mobilité sociale bloquée " (C. Schiffr, 2002, 223). Un mélange de désespoir et de ressentiment s'empare de ces jeunes, qui, selon S. Beaud et M. Pialoux (2003, 410), peuvent devenir de véritables " bombes à retardement ".

Nous voudrions ici tenter d'établir une première corrélation entre " l'insécurité sociale " engendrée par la condition de pauvre (ou le sentiment de honte provoqué par celle-ci) et la notion d'insécurité linguistique définie comme la conscience qu'a le locuteur de l'écart existant entre son parler et les usages normés d'une langue. Pour cela, nous verrons comment Sébastien, technicien (dans une entreprise familiale fabriquant des pièces hydrauliques), éduqué dans la classe ouvrière, à Vénissieux, dans la banlieue Lyonnaise, exclu lui-même à jamais du champ de ses possibles professionnels la fonction de commercial, à cause de sa " tête ", terme métonymique qu'il utilise pour désigner l'ensemble de son hexis corporelle, depuis son apparence physique jusqu'à son parler. Voici ce qu'il explique à Fanny Renard, la jeune sociologue qui l'interviewe :

> " Moi avec ma tête, j'sais que j'pourrais jamais faire commercial, ça va pas être possible quoi, où i faut que j'me rase tous les matins, et i faut que j'me peigne tous les matins, i faut que j'm'habille tous les matins… Et là ça va pas être possible quoi. Moi j'sais que j'pourrais jamais l'faire, déjà en costard, enfin pour moi c'est hors d'question, faut avoir plus ou moins la tête de l'emploi et plus ou moins le style quoi, et i faut avoir des facilités t'sais de langage que j'ai pas du tout " (B. Lahire, 2002,299).

Après avoir dressé la liste des gestes qu'il faudrait qu'il *fasse* au moment de la toilette (se raser, se peigner, mettre un costume) Sébastien introduit trois autres conditions impossibles à remplir selon lui, parce qu'elles sont de l'ordre de ce qu'il lui faudrait posséder *naturellement* : il s'agit de la tête, du style et des facilités de langage. Ce procédé de naturalisation illustre l'analyse de Richard Hoggart montrant que :

> " quand on sent qu'on a peu de chances d'améliorer sa condition et que ce sentiment ne se teinte ni de désespoir ni de ressentiment, on est conduit bon gré mal gré à adopter les attitudes qui rendent " vivable " une pareille vie, en éludant la conscience trop vive des possibilités interdites : on tend à se représenter comme des lois de la nature les contraintes sociales : on en fait des données premières et universelles de la " vie " (R. Hoggart, 1970, 137).

En naturalisant la question des "facilités de langage ", Sébastien nie toute possibilité de se penser comme pouvant accéder à celles-ci : comme son corps, son langage restera identique à ce qu'il est. Pourtant, " une fois lancé dans un récit, sollicité et écouté, Sébastien peut parler des heures durant " note Fanny Renard (p. 280). De plus, ses talents de conteur sont reconnus par son entourage amical. L'appréciation négative portée par Sébastien sur son manque de " facilités de langage " ne se réfère donc pas à une difficulté perceptible au cours de l'entretien de recherche qu'il investit pleinement. En revanche, cette appréciation négative révèle à quel point il a intériorisé le jugement social dépréciant un " parler populaire ", jugé inadapté à certaines situations professionnelles. Le caractère radical de la position exprimée avec insistance par Sébastien ("Moi j'sais que j'pourrais jamais l'faire ", " c'est hors d'question ") nous permet de saisir la corrélation qu'il établit entre sentiment d'insécurité

linguistique et projet professionnel. Cette corrélation est encore plus nette lorsqu'il parle de son rapport à l'écrit :

> " J'pense que j'ai pas une aptitude littéraire, tu vois, qui pète trop sa race tu vois, donc moi on m'a dit qu' j'écrivais pas trop mal, mais vu que j'ai pas c'tt'habitude d'écrire et tout, t'as toujours un doute quoi, sur c'que tu peux écrire (…). C'est clair qu'j'doute là-dessus ". (B. Lahire, op.cit.,299).

Si l'on admet qu'une expression synonyme de " péter sa race " est " déchirer ", on comprend que Sébastien estime que son " aptitude littéraire " n'est pas exceptionnelle. Cependant, la construction réflexive de l'expression " péter *sa* race " nous conduit à proposer une traduction complémentaire de la première : " j'ai pas une aptitude littéraire, qui pète plus haut que son cul ", c'est-à-dire qui aurait la prétention de singer le style d'écriture caractéristique de scripteurs appartenant à des groupes sociaux auxquels Sébastien n'a pas le sentiment d'appartenir (même s'il en fréquente quelques spécimens, par exemple, en situation d'entretien de recherche). Sébastien a vécu son enfance et son adolescence dans un milieu ouvrier. Ses parents, leurs amis et collègues ont formé un " entre- soi populaire " solidaire (échanges de services, entraide, etc…). On peut supposer que Sébastien ressente un devoir de loyauté vis-à-vis de ce qu'ils représentent. Mais que faut-il faire pour être loyal ? Ne pas cultiver l'aptitude littéraire que ses proches estiment être " pas trop mal " ? Ou bien, au contraire, écrire mieux que la moyenne des bourgeois cultivés ? Le doute de Sébastien porte-t-il sur l'ensemble de ces questions ?[2]. Pour finir, on pourra se demander s'il ne faut pas voir un calque syntaxique de l'arabe maghrébin dans le réflexif " sa race ", tournure qui, selon Dominique Caubet (2002, 128) rappelle les réflexifs formés dans cette langue au moyen des mots ras (tête) ou ruh (âme). Si elle s'avérait exacte, cette hypothèse renforcerait l'idée selon laquelle, dans cette séquence, Sébastien utilise un " parler jeune " fortement démarqué de la norme commune : l'influence de l'arabe maghrébin viendrait alors renforcer l'affirmation de son impossibilité à s'exprimer (à l'oral et à l'écrit) comme un cadre commercial.

Les mécanismes qui conduisent Sébastien à développer une conscience évaluative de l'écart existant entre sa façon de parler et d'écrire et celle que l'on attend d'un commercial s'exercent-ils de la même manière sur les adolescents descendants de l'immigration maghrébine ? La sociologie de la reproduction nous a montré que pour ces derniers comme pour Sébastien, les difficultés sur le marché scolaire se doublent des difficultés que leur vaut sur le marché du travail leur capital symbolique négatif, lié aux signes extérieurs de leur hexis corporelle, fonctionnant comme stigmate, au même titre que leur accent, leur " parler de banlieue ", mais également leur nom de famille.

Diversité des processus

Ces processus se reproduisent-ils inexorablement pour les jeunes nouvellement arrivés en France dont les familles s'installent dans les mêmes quartiers que celles qui les y ont précédé ? Pour répondre à cette question, il convient d'évoquer rapidement quelques-unes des caractéristiques qui distinguent un mode de socialisation dans un quartier de la banlieue et dans l'espace vécu avant l'immigration. En banlieue, les familles ont souvent été isolées dans un habitat social rassemblant les ménages en fonction des appartements disponibles et des revenus et non en fonction des relations de parenté. Or, l'espace externe à l'école constitue, notamment dans les sociétés rurales du Maghreb (les enfants marocains représentent la majorité des jeunes nouvellement arrivés), un espace de socialisation fortement codifié. Installées en France, dans les quartiers pauvres des banlieues, les familles migrantes issues de milieux ruraux traditionnels, ne retrouvent plus dans l'espace externe, les relais entre la

[2] Nous apprenons dans la suite de l'entretien que Sébastien, ouvrier au moment de l'entretien, envisage une reconversion professionnelle pour devenir éducateur dans un Centre d'Aide par le Travail.

famille et l'école qui s'inscrivent dans un espace fortement organisé, que caractérisent les notions de " houma " à Alger, ou de " Derb " au Maroc, par exemple (Amir Saïghi, 1999, 154) [3] Si l'environnement est le même, les pratiques de socialisation peuvent différer. Ainsi, selon les observations de C. Schiff (2002) certains adolescents (turcs et sri lankais) récemment arrivés en Ile de France se déplacent, (sous contrôle familial) beaucoup plus de la cité vers Paris (où ils effectuent de nombreuses tâches) que leurs pairs pour qui le quartier reste l'espace privilégié de la convivialité, de la flânerie et de l'ennui.
Autre élément contribuant à établir une distinction entre ces différents groupes juvéniles, des primo-migrants ayant grandi dans un environnement dans lequel régnait l'autorité des adultes, se disent choqués par l'attitude manifestée par leurs pairs à l'égard des adultes en France. Par exemple, ces élèves (qui se lèvent spontanément lorsqu'un enseignant entre dans la classe) n'admettent pas les relations enseignants- élèves qu'ils observent autour d'eux. Ils mentionnent leur désarroi face à la violence vécue hors de la classe de français langue seconde (qui, elle est ressentie comme sécurisante), par l'atmosphère (bruit, recherche de bagarres, insultes, moqueries, vols) en vigueur dans le collège lui-même et dans le quartier. Au contact des autres classes du collège, ces élèves découvrent un univers de sociabilité juvénile en contradiction avec les dispositions nécessaires à la réussite scolaire valorisée par les parents. Ceux qui s'investissent le plus dans le domaine scolaire restent alors souvent en marge de la communauté juvénile.
Vont-ils recueillir le fruit de cet investissement ou bien éprouveront-ils à leur tour la discordance déjà analysée ci-dessus (Bourdieu,1993) ?. Malheureusement, l'école est toujours " pour ces jeunes l'occasion à la fois de découvrir et de vivre leur pleine appartenance de droit à la société française (…) et leur pleine exclusion de fait, affirmée dans les verdicts scolaires " (C. Schiff, 2001, 89)**.** Ils estiment qu'il y a un décalage entre les progrès qu'ils effectuent en français et les notes très faibles qu'ils obtiennent dans cette matière[4].. Confrontés à ce décalage (entre leurs aspirations et le verdict scolaire) la différence avec leurs pairs viendra de leur position subjective vis-à-vis du marché du travail : alors que " les jeunes issus de l'immigration les plus acculturés semblent inadaptés aux positions économiques dépréciées qu'on leur demande bien souvent d'occuper ", les nouveaux migrants " les plus à distance des normes françaises sont plus à même de se plier aux exigences d'un marché de l'emploi de plus en plus flexible "(C. Schiff, 2002, 229). Les migrants récents vont donc accepter les métiers les plus précaires pour s'en sortir dans le présent, en mettant tout en œuvre en vue de jours meilleurs, pour eux et leur famille.

Une seconde forme d'insécurité linguistique

Parmi les " ressources subjectives " (C. Delcroix, 2001, 72) que mettent en œuvre les familles migrantes le récit du projet migratoire familial et la transmission de la langue occupent une place importante. En quoi cette langue est-t-elle un moyen d'accroître le capital culturel des enfants ? Pour les descendants de migrants, le voyage au pays est l'occasion d'une confrontation entre la variété de langue qu'ils ont acquise en famille, en France et celle que

[3] Selon Amir Saïghi l'appropriation de l'espace urbain algérois (post-colonial) fut teinté de pratiques rurales traditionalistes et le transfert de ces pratiques vers l'espace urbain des banlieues d'Ile de France, aboutit à un échec sur le plan de la socialisation dans cette " houma " transplantée.
[4] D'autant plus que les enseignants qui ne connaissent pas leur parcours antérieur ont tendance à interpréter leurs difficultés scolaires en termes d'obstacles culturels, de problèmes sociaux, voire comme le résultat d'une déficience intellectuelle. Opérant une confusion entre ce qui relève de la méconnaissance du français et ce qui relève d'un faible potentiel scolaire et intellectuel, certains acteurs institutionnels les orientent alors fréquemment vers les classes d'éducation spécialisée

leurs pairs “ natifs ” (n’ayant pas quitté le pays) pratiquent. Par exemple, au Maroc est reconnu

> “ comme un vrai Marocain quelqu’un qui maîtrise l’arabe marocain dans toutes ses subtilités. Ainsi, il n’est pas rare que des enfants d’immigrés ou des Marocains ayant longtemps séjourné à l’étranger se voient rejetés (…) (ce qui peut les amener à préférer parler le français qu’ils maîtrisent et qui a une valeur plus forte) parce qu’ils ne parlent pas assez bien l’arable marocain ” (D. Caubet, 2002, 118).

Ils développent alors une seconde forme d’insécurité linguistique, cette conscience évaluative de l’écart entre leur parler et la norme du groupe des locuteurs parlant la langue du- et au-pays (C. Deprez, 2002, 61). C’est là l’un des effets du troisième décalage : entre l’idiolecte parental transmis en France et le parler normalisé par l’école pratiqué par les gens du pays. Appliquée au contexte arabophone, la notion d’idiolecte parental décrit le fait que

> “ les Maghrébins vivant en France (…) recomposent leur propre langue d’origine en développant des pratiques langagières qui leur sont spécifiques. Cette recomposition est le fruit d’une adaptation à l’environnement linguistique local engendrée par divers contacts avec les langues présentes dans le quartier (français et autres dialectes maghrébins). Dès lors, la langue transmise par les parents n’est plus la langue d’origine (..) mais une sorte d’idiolecte qui, parce qu’il varie d’une famille à l’autre, voire d’un parent à l’autre, a été qualifié d’idiolecte parental ” (R. Bouziri, op.cit, 108).

Une coupure s’est donc durablement instaurée. D’une part, le français parlé par des locuteurs de milieux populaires, en milieu multi-ethnique, s’est éloigné du français enseigné à l’école (Zsuszanna Fagyal, 2003, 54).

D’ailleurs, nous dit Azoug Begag (2000, 54) :

> “à la première occasion qui s’offrira au jeune de quitter sa réserve, son groupe familier affectif, pour aller se présenter à une embauche par exemple, seul, face à un employeur qui va le considérer par rapport à des signes extérieurs (…) l’accent et la langue de banlieue constitueront certainement un éléments disqualifiant pour le candidat ”.

D’autre part, les jugements négatifs entendus au cours du voyage au pays ne contribuent pas à restaurer une image de soi fortement dépréciée dans le contexte français…

Conclusion

Arrivée au terme de cette étude, quelles perspectives pouvons-nous dessiner en matière de politique éducative ? Le constat dressé dès 1993 par Danielle Moore (1993, 107), montrant que les bilingues ne développent que rarement des compétences équivalentes dans leurs différentes langues est confirmé aujourd’hui : le bilinguisme généré par les situations de migration et de contacts de groupes entraîne la mise en place chez les individus d’un bilinguisme “ déséquilibré ”. Un même locuteur met en œuvre des compétences différentes dans chacun des codes en présence, en fonction de ses besoins de communication.

C’est précisément à corriger ce déséquilibre que s’emploient les migrants en réussite sociale et économique. En effet, comme l’indiquent les résultats de l’enquête sur la transmission familiale des langues de l’Ined-Insee[5], loin d’avoir abandonné leur propre langue, ils misent sur l’école (privée ou publique) non seulement pour maintenir leur bilinguisme mais également pour amplifier leur répertoire plurilingue. D’ailleurs, l’exemple de l’immigration espagnole (qui compte globalement quatre générations en France) le confirme : l’usage de l’espagnol se maintient dans 30% des familles et s’accroît dans les usages non familiaux. Comme pour le portugais, ceci s’explique pour une part par la fréquence des va- et- vient suite au regroupement familial. Mais le facteur décisif est celui de l’enseignement scolaire et normé

[5] Cette enquête nationale dite EHF (Enquête Histoire Familiale) associée au recensement de 1999 a porté sur la transmission familiale des langues.

de la langue orale et écrite au collègue puis au lycée. C'est cet enseignement qui a favorisé le passage d'un modèle de langue familial populaire essentiellement oral en une version plus académique, la transformant en capital culturel susceptible d'être valorisé sur le marché de l'emploi.
La stratégie mise en œuvre par les groupes hispanophone et lusophone prouve bien l'importance de la reconnaissance institutionnelle des langues, l'importance qu'il y a à valoriser ce qui a été acquis dans l'entre-soi, au sein du groupe familial et du groupe de pairs, l'importance de l'enseignement d'une forme codifiée et normée des langues de l'immigration " en donnant accès aux élèves à leur forme écrite et ainsi légitimée " (C. Deprez, 2003, 42). Ces processus de reconnaissance à la fois individuelle et collective, privée et publique du bagage culturel et linguistique acquis par un enfant de migrants peuvent désormais s'appuyer sur des outils originaux, issus des travaux conduits depuis de nombreuses années par les experts de la section Langue vivante du conseil de la coopération culturelle créée en 1962 au Conseil de l'Europe (Molinié, 2004). Sont aujourd'hui diffusées, à travers les *Portfolios européens des Langues,* des propositions pédagogiques novatrices, fondées sur la conviction selon laquelle la valorisation du pluri- linguisme des Européens constitue le fondement d'une citoyenneté intégrative (et non pas exclusive).

Bibliographie

- Bégag, Azoug, 2000, " L'enfermement linguistique ou la langue des banlieues comme facteur d'assignation sociale ", *Black, Blancs, Beurs : Youth Language and Identity in France,* University of Bradford, Department of Modern Language, n°5.
- Beaud, Stéphane, Pialoux, Michel, 2003, *Violences urbaines, Violences sociales, Genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard.
- Bourdieu, Pierre, 1993, *La misère du monde,* Paris, Seuil.
- Bouziri, Raja, 2002, " Les deux langues maternelles des jeunes français d'origine maghrébine ", *Pratiques langagières urbaines,* VEI/Enjeux n°130, Paris, CNDP, 104-116.
- Caubet, Dominique, 2002, " Métissages linguistiques ici (en France) et là-bas (au maghreb) ", *Pratiques langagières urbaines,* VEI/Enjeux n°130, Paris, CNDP, 117-132.
- Deprez, Christine, 2002, *Les langues dans la ville,* Saint-Denis, Profession Banlieue.
- Deprez, Christine, 2003, " Evolution du bilinguisme familial en France ", *Les langues des élèves, Le français Aujourd'hui 143*, A.F.E.F. , Paris.
- Delcroix, Catherine, 2001, *Ombres et lumières de la famille Nour*, Paris, Payot & Rivages
- Fagyal, Zsuszanna, 2003, " La prosodie du français populaire chez les jeunes : traits héréditaires et novateurs ", *Les langues des élèves, Le français Aujourd'hui 143*, A.F.E.F., Paris.
- Hoggart, Richard , 1970, *La culture du pauvre,* Paris , Minuit
- Lahire, Bernard, 2002, *Portraits sociologiques, Dispositions et variations individuelles*, Paris, Nathan
- Molinié, Muriel, 2004, Bishop, Rouxel, " Finalités du biographique en didactique des langues ", *Le Biographique, Le Français Aujourd'hui n° 147*, Paris, 87-95.
- Moore, Danielle, 1993, Garabédian, " Quels modèles didactiques pour enseigner/apprendre une langue étrangère à de jeunes scolaires ? ", *Entre langues étrangères et langues d'origine : transformer la diversité en atout dans l'apprentissage, ELA 89*, M., Didier Erudition.
- Saïghi, Amir, 1999, Francequin, " Quartiers de banlieue, espaces " désintégrateurs " ou la socialisation bloquée ", *Kaléïdoscope polyphonique*, Paris, Inetop/Cnam/ Comenius.
- Schiff, Claire, 2001, " Les élèves nouveaux arrivants : obstacles linguistiques et motivation scolaire ", *La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France, VEI enjeux Hors série n°3,* Paris, CNDP.

- Schiff, Claire, 2002, “ Les jeunes primo-migrants : un rapport à la société distinct de celui des minorités ethniques ”, *Nouvelles migrations, nouvelles formes de migrations, VEI enjeux n°131,* Paris, CNDP, 222-231.