

Letizia CARONIA

LANGAGE ET CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ETHNICITE

Étude sur la mise en discours de l'élève en tant qu'« élève étranger »

Résumé : Les pratiques de nomination constituent l'une des plus puissantes ressources à travers lesquelles les membres d'une communauté produisent leur propres identités sociales et celles des acteurs à qui ils s'adressent ou à qui il se réfèrent. L'article rend compte d'une analyse des pratiques de désignation utilisées par un échantillon d'enseignants des crèches et des écoles maternelles italiennes. L'analyse des corpus discursifs — collectés à travers une enquête de terrain — met au jour les caractéristiques saillantes d'une logique classificatoire fluide, nuancée et à validité locale. C'est bien à travers cette logique que les acteurs ciblés construisent et déconstruisent constamment leurs élèves en tant qu'« élèves étrangers », selon le point de vue du locuteur, son enracinement dans le sens commun, le contexte discursif et social. Ce travail — jamais totalement accompli — de production d'une identité sociale située et imprévisible a un certain nombre de conséquences sur le plan de l'éducation réelle, que l'article se propose de mettre au jour.

Mots-clés : Ethnicité, langage, analyse du discours, analyse de la conversation, sens commun, logique du quotidien, élèves étrangers, approche ethnographique, éducation interculturelle.

1. DESIGNATION ET CONSTRUCTION DE L'ACTEUR SOCIAL : USAGES STRATEGIQUES ET SIGNIFICATIONS SOCIALES D'UNE PRATIQUE LANGAGIERE

Les études qui, selon différentes perspectives, explorent les rapports complexes et nuancés entre l'usage du langage en situation et le processus de construction de l'identité sociale (Gumperz 1982, Ochs 1993) montrent un intérêt récurrent pour les pratiques de désignation et d'appellation (Adler 1978, Sequeira 1993, Jacquemet 1994).

Sans vouloir assumer, d'une façon déterministe, l'hypothèse que les noms font les choses (et les personnes), il est néanmoins nécessaire de s'interroger sur la valeur symbolique de certains choix langagiers (Bourdieu 1982, Jacquemet 1992, 1994). Les pratiques de nomination constituent, en effet, l'une des plus puissantes ressources discursives à travers lesquelles les membres d'une communauté produisent leur propres identités sociales et celles des acteurs à qui ils s'adressent ou à qui

ils se réfèrent. Signes et instruments du processus de catégorisation de l'appartenance sociale (Sacks 1972), les noms signalent de quel point de vue le sujet de l'énonciation saisit et ordonne la réalité, en la constituant ainsi en une représentation donnée.

Si cette proposition peut être considérée comme le présupposé théorique de base, il faut néanmoins prendre en compte certains changements de perspectives qui ont eu lieu dans la réflexion sur la relation entre langage et construction du monde social. Jusqu'à la fin des années soixante-dix, le cadre théorique sous-jacent était largement caractérisé par ce que l'on pourrait appeler un « déterminisme linguistique », qui évacuait tout rôle stratégique du sujet de l'énonciation par rapport à ses propres pratiques langagières. Le langage — censé surdéterminer le processus de classement de la réalité — était conçu comme un instrument accompli, que le locuteur ne pouvait qu'assumer tel qu'il se le donnait. Par conséquence, l'acteur social devenait un sujet contraint à établir un monde social de fait déjà inscrit dans le langage. A partir des années quatre-vingt — avec le tournant interprétatif en sciences humaines (Rabinow et Sullivan 1979, 1987) — la relation du sujet au langage commence à être repensée.

Le sujet de l'énonciation est de plus en plus conçu comme un acteur stratégique qui opère des choix et dont les marges de manœuvre par rapport au discours, défini comme l'usage du langage en situation, s'élargissent. Le langage, à son tour, est davantage conçu comme un instrument de classification du réel flou et largement indéterminé (Dore et Mc Dermott 1982). Loin d'être un filet prêt à jeter sur la réalité, il est vu comme un répertoire interprétatif (Potter et Wetherell 1987), un ensemble de désignations et de descriptions possibles, parmi lesquelles le sujet opère un choix, selon des règles de pertinence qui relèvent de l'ordre du culturel, de l'individuel, et de la situation. à partir d'un intérêt renouvelé pour les dimensions pragmatiques et rhétoriques du discours (Billig 1985, Potter et Wetherell 1987), la responsabilité du sujet de l'énonciation dans l'usage du langage est donc reconnue comme un instrument de construction de la réalité où, si l'on ne peut pas éviter de la nommer ou la dire, on peut néanmoins constamment choisir la façon de le faire.

La sélection parmi le répertoire des désignations possibles et accessibles au locuteur devient ainsi une ressource à travers laquelle l'acteur exprimerait son point de vue ou sa position phénoménologique (« stance », Ochs 1993) par rapport au monde (ou au sujet) qu'il décrit ou qu'il désigne. Le nom choisi parlerait donc, et tout d'abord, de deux sujets : de celui qui dit et de celui qui est dit.

Mais, étant donné sa relation au destinataire du discours, une pratique de nomination fait plus que cela. Elle le place dans une position donnée, en le figeant dans un rôle (i.e., l'interviewer, le juge, le collègue) à partir duquel il est censé interpréter le discours produit. Le choix d'une formulation, dans l'ensemble des formulations possibles — encore plus que la formulation en soi — signale au partenaire de l'interaction la perspective dans laquelle il lui faut encadrer le désigné. Il lui indique le champ des inférences possibles et légitimes, il lui suggère les informations non dites mais assumées comme pertinentes, il l'amène à en exclure d'autres (Schegloff 1972, Twer 1972, Duranti 1984, 2000). En d'autres termes, certaines

désignations sont autant de pratiques conversationnelles, dont les enjeux se situent aussi bien sur le plan sémantique que sur le plan pragmatique. Stratégie à trois faces (Briggs 1986), la nomination est un usage du langage en situation, à travers lequel le locuteur construit non seulement l'identité de celui qui est désigné, mais aussi la sienne propre et celle de son interlocuteur.

L'étude des pratiques de nomination par lesquelles les enseignants désignent les enfants des minorités ethniques s'avère ainsi être une approche pertinente pour saisir les processus de mise en ordre social et de construction identitaire qui sont l'un des enjeux propres aux contextes éducatifs multiculturels. Choisir comment désigner un enfant, produire à travers la désignation une description définie de celui dont on parle, ce sont, en effet, autant de pratiques stratégiques pour situer l'autre et soi-même et pour procéder à la construction de certaines catégories sociales encore en voie de définition — tout au moins dans le contexte culturel italien (Caronia 1996).

De qui parle-t-on quand on mentionne des enfants « extracomunitaires »¹ ? Qui sont les enfants « chinois » ou les enfants « noirs » ? Qu'est-ce qu'implique, qu'est-ce que présuppose le fait de construire la désignation sur les caractéristiques somatiques des enfants ? Qui sont les « élèves étrangers », ainsi désignés par la réglementation nationale en tant que destinataires d'un certain nombre de pratiques pédagogiques particulières ?

Répondre à ces questions équivaut à reconstruire l'univers des catégories à travers lesquelles l'enseignant interprète et donne du sens au contexte éducatif où il travaille. Etape nécessaire à la recherche éducative dans le domaine de l'éducation interculturelle, cette démarche s'avère centrale pour toute recherche visant à la production d'un savoir pratique censé orienter l'agir en situation.

Cet article se fonde sur des données issues d'une recherche commanditée par l'administration publique et menée auprès de la totalité des crèches et des écoles maternelles d'une région de l'Italie centrale, l'Emilia-Romagna. L'enquête (1992-1996) prévoyait l'envoi d'un questionnaire à toutes les écoles de la région, des entretiens en profondeur avec un échantillon d'enseignants et des observations *in situ*. Son but général était de construire un portrait des pratiques et des stratégies didactiques implicitement et explicitement mises en place par les enseignants face aux enfants des minorités ethniques (Favaro et Genovese 1996).

A part ces objectifs, le corpus se prêtait également à une analyse du discours, visant notamment à mettre au jour les façons multiples à travers lesquelles les enseignants construisaient l'élève en tant qu'« élève étranger » dans les discours produits lors des différentes situations créées par l'enquête².

Mais il est d'abord nécessaire de situer la recherche dans son contexte historique et culturel — qui constitue d'ailleurs le milieu où les enseignants travaillent.

¹ Le mot employé en Italie est « extracomunitario », qui veut dire « né en dehors de la Communauté Européenne ».

² Seront présentés, en particulier, les résultats d'une analyse faite sur les réponses à un questionnaire, ainsi que ceux issus de l'étude des corpus constitués par 32 entretiens en profondeur et des conversations informelles ayant lieu lors des observations *in situ*.

C'est dans ce macro-contexte, défini aussi bien par des événements sociaux que par le discours de sens commun et par certaines décisions législatives, que s'insère le micro-ordre du discours et des pratiques quotidiennes des enseignants.

2. LA REPRESENTATION DE L'« ELEVE ETRANGER » :

LE CONTEXTE HISTORIQUE D'UNE ENQUETE DE TERRAIN

Depuis la moitié des années quatre-vingt, mais notamment après la promulgation de la loi n° 39 de 1990 établissant le principe du regroupement familial des immigrés, l'Italie, son système scolaire et le discours pédagogique « découvrent » l'étranger. La présence de l'immigré — acteur social nouveau dans un pays d'émigration comme l'Italie — conduit à la découverte des différences ethno-linguistiques, à la mise en place d'un discours social sur leur intégration dans la société italienne et à une réflexion pédagogique sur la réponse que l'école italienne peut donner à ce phénomène dit nouveau.

Le discours médiatique, le discours produit par l'homme de la rue, mais aussi les publications destinées aux enseignants, opèrent un chevauchement systématique entre deux phénomènes sociaux : l'immigration (phénomène historiquement nouveau, tout au moins d'un point de vue quantitatif) et la présence dans la société italienne de minorités culturelles et linguistiques (ce qui n'est pas nouveau du tout). Ce chevauchement est, par opposition, à l'origine de la construction d'une certaine représentation de l'Italie comme une société à tradition monoculturelle et monolingue. Les 32 ethnies minoritaires recensées bien avant le mouvement d'immigration des années quatre-vingt, les 22 langues et les mille langages régionaux (Tarozzi 1998) se trouvent ainsi transformés en un univers culturel homogène qui serait menacé, enrichi ou mis en question, selon les différentes positions idéologiques, par les différences culturelles et linguistiques venues tout d'un coup frapper à ses portes.

Le monoculturalisme — en Italie comme partout ailleurs — est une invention, mais c'est sur ce socle que l'école italienne et la réglementation édictée par le Ministère de l'Éducation vont saisir, au début des années quatre-vingt-dix, un acteur nouveau : l'« élève étranger ». Cet élève est censé être le destinataire d'une série d'actions et de stratégies éducatives que les enseignants doivent mettre en place pour respecter les « différences culturelles » et valoriser les « identités ethniques ».

2. 1. Du texte à l'action : la réglementation pédagogique comme contexte

L'analyse des textes législatifs qui régissent la pratique scolaire de façon officielle et prescriptive constitue une étape préalable à toute recherche ayant pour objet la reconstruction des processus d'interprétation mis en place par les enseignants pour comprendre et agir dans le milieu scolaire. En établissant le curriculum idéal, le texte législatif propose des définitions légitimes, des versions officielles, des représentations canoniques du phénomène qu'il est supposé réglementer. En cela, il contribue, de façon prégnante, au processus qui transforme un fait brut en fait social (Searle 1969).

LANGAGE ET CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ETHNICITE

En 1990, le ministère de l'Éducation Nationale édicte une loi qui définit ce qu'on va désormais appeler, de manière officielle, l'« Éducation interculturelle ». La circulaire qui s'ensuit demeure le texte de référence de toute pratique scolaire et de toute décision administrative à l'égard de cette forme d'éducation. L'éducation interculturelle telle qu'elle est conçue et pratiquée dans les écoles italiennes, ainsi que les acteurs sociaux qui y sont inscrits sont, pour partie au moins, le produit de ce texte législatif qui détermine des valeurs culturelles, des objectifs pédagogiques et des pratiques. Voyons-en quelques extraits, en particulier ceux où la pratique de désignation entre en jeu³.

Paragraphe V : L'organisation de l'école en fonction de la présence des élèves étrangers

[...] un quota d'heures d'enseignement peut être destiné au rattrapage — individuel ou en groupe — des élèves qui accusent un retard dans les processus d'apprentissage, en se référant même aux élèves étrangers et, en particulier, à ceux qui proviennent des pays extracommunautaires... (p. 10)

[...] La présence des élèves étrangers focalise aussi la thématique de la « valorisation de la langue et de la culture d'origine ». [...] Pour les élèves extracommunautaires, la loi n° 943/1986 prévoit que « tout comme pour les enfants des travailleurs communautaires et pour les enfants des émigrants italiens qui retournent en Italie, des cours spécifiques dans la langue et sur la culture d'origine sont mis en œuvre » (p. 11)

Paragraphe VI : L'éducation interculturelle

La réalité de la présence des élèves étrangers à l'école rend actuelles les thématiques liées à l'éducation interculturelle, qui reçoivent une attention nouvelle :

[...] La différence culturelle doit être perçue comme un ressource positive

[...] c'est ainsi que l'éducation interculturelle [...] vise non seulement l'acceptation de celui qui est différent, mais aussi le respect de son identité culturelle.

[...] On souligne donc que l'éducation interculturelle, tout en déclenchant un processus d'acculturation, valorise les différentes cultures d'appartenance. (p. 12-13)

Pour baliser le parcours et les buts d'une démarche pédagogique appelée « éducation interculturelle », le texte du Ministère de l'Éducation utilise les dénominations « élève étranger » et « élève extracommunautaire » ; il emploie également un certain nombre de notions non définies, telles « culture d'origine », « culture d'appartenance », « identité culturelle », « différence culturelle ». Or, ne pas définir des notions, c'est les donner pour acquises, c'est faire appel au sens commun, à un univers de significations censées être partagées, c'est s'appuyer sur l'évidence de ce-qui-va-de-soi. Mais, comme on verra plus loin, ce n'est nullement le cas. Ces notions circulent dans le discours des acteurs comme des signifiants flottants, prêts à être différemment chargés de sens selon le sujet de l'énonciation, le destinataire, la situation d'énonciation et d'autres dimensions qu'on essaiera de mettre au jour.

Les enseignants, destinataires officiels du texte, sont censés mettre en place des stratégies éducatives de valorisation de la « culture d'origine » des « élèves

³ Source : *Circolare Ministeriale* n° 205 du 26 juillet 1990. Les passages en italique ont été soulignés par l'auteur.

étrangers ». Ces notions ont donc une prise directe sur l'univers de l'action éducative ; elles sont censées indiquer quelque chose de précis, un sujet censé exister en tant que tel dans le monde hors du texte. Et pourtant, la classification de la réalité que propose la réglementation ouvre un questionnement, dans la mesure où elle est en prise non pas avec une soi-disant réalité « là dehors », mais plutôt avec le processus de classification mis en place par les enseignants dans leur quotidien scolaire.

3. QUI EST L'ÉLÈVE ÉTRANGER ?

LES RAISONS D'UNE ENQUÊTE DE TERRAIN

Le statut d'étranger fait partie des réalités qui existent par rapport à « un accord social sur le fait que quelque chose compte comme condition » (D'Andrade 1984). Les passages de la Circulaire Ministérielle utilisent le plus tranchant des paramètres : le critère juridique.

Néanmoins, les acteurs impliqués dans le quotidien scolaire élaborent leur propre processus de classement de la réalité (Bertolini 1988). Cet ensemble de théories subjectives ou professionnelles tenues pour acquises (Dann 1990) constitue ce qu'on peut appeler une pédagogie cachée ou invisible. Sur quels paramètres se fonde donc la catégorisation mise en place par les enseignants dans leur quotidien ? Quels élèves rentreront (ou ne rentreront pas) dans ces catégories : « étranger », « extracommunautaire », « chinois », etc. ? Selon quels critères, pour quelles raisons ? Pour qui et dans quelles circonstances ? Jusqu'à quel point cette catégorisation est-elle compatible avec celle assumée par les directives officielles ?

4. LE LANGAGE COMME OUTIL D'ENQUÊTE : CONCEPTS PROCHES DE L'EXPÉRIENCE ET NÉGOCIATION DES PRESUPPOSITIONS RÉFÉRENTIELLES

L'étude des pratiques de nomination d'une communauté donnée ne peut pas faire l'économie d'une interrogation préalable sur les pratiques de nomination utilisées par le chercheur lui-même dans son dialogue avec les acteurs. Dans ses mots, dits ou écrits, celui-ci est lui-même obligé de s'engager dans des pratiques de désignation et, *a fortiori*, contraint d'opérer certains choix langagiers. Le chercheur ne peut pas ne pas nommer l'objet de son enquête, mais il peut choisir comment le faire, tout en sachant que son choix ouvrira (ou fermera) des démarches interprétatives, des inférences, des processus de négociation, des tractations avec les acteurs. Il ne pourra pas les éviter, mais il doit en rendre compte, les transformant ainsi en autant de données soumises à son regard analytique (Cicourel 1980 : 126).

Au début de la recherche, les chercheurs ont décidé d'utiliser les désignations « élève étranger » et « enfant étranger », à la fois dans la construction du questionnaire et au cours des entretiens en profondeur et des conversations informelles qui se dérouleraient au cours des observations. Ce choix répondait à un des principes méthodologiques de l'approche ethnographique, qui vise à saisir le point de vue des acteurs interrogés. Par rapport à d'autres désignations possibles, telles « enfants de

minorités ethniques », qui appartiennent à un lexique spécialisé, l'expression « enfants (ou élèves) étrangers » constitue en effet une désignation relativement commune chez les enseignants, un « concept proche de l'expérience », selon certains anthropologues (Geertz 1974).

Mais contrairement à ce qu'on pourrait croire, l'usage d'un terme proche de l'expérience n'est pas l'aboutissement d'une négociation. Tout au contraire, ce procédé pose le problème du partage des présuppositions référentielles entre enquêteurs et enquêtés (Briggs 1986). Cette démarche inévitable peut être cachée par le chercheur, ou bien transformée en ressource heuristique. C'est grâce à l'usage de certaines désignations floues (tels « étrangers » ou « extracommunautaire ») d'un point de vue référentiel qu'on a pu mettre au jour les conditions de leur usage par les enseignants interrogés et l'écart sémantique produit lors du passage du discours institutionnel au discours de sens commun. Mais le choix d'un langage quotidien dans la mise au point des outils d'enquête ne va pas sans conséquences. Considérons la construction du questionnaire.

Le questionnaire était plutôt ambigu dans sa propre pratique de désignation. Si les questions suggéraient implicitement que le critère juridique avait été appliqué pour identifier les « élèves étrangers », objets de la demande d'information, les consignes pour son application étaient synthétiques, ouvrant à de possibles interprétations du texte. De cette façon, elles pouvaient aussi bien s'appliquer aux enfants issus de couples mixtes, dont l'un des parents était italien et l'autre étranger — enfants qui ne sont pas étrangers d'un point de vue juridique.

Or l'usage de termes peu définis ou ambigus, éloigne radicalement des *caveat* méthodologiques consacrés à la question du langage dans la formulation d'un questionnaire. Mais l'idée que l'usage de termes courants soit nécessairement conçu comme un biais ne va absolument pas de soi (Briggs 1986) : elle se fonde sur un cadre épistémologique et méthodologique qui cherche (en vain ?) un langage de recherche neutre et non biaisé par la fluidité sémantique du langage naturel (Rabinow et Sullivan 1987, Caronia 1997a).

Si, au contraire, le questionnaire est considéré comme une des pratiques discursives propre à la recherche, un genre particulier d'interlocution dialogique (Crapanzano 1986, Clifford 1988), un état de conversation ouvert entre des acteurs situés, la priorité est de considérer la façon dont le destinataire interprète les formulations « biaisées » du texte. L'analyse portera donc sur les réponses vues comme des stratégies et des interprétations auxquelles les questions peuvent donner lieu (Scheffloff, Jefferson et Sacks 1979).

On aurait évidemment pu faire le choix opposé lors de la construction des outils d'enquête, et produire des définitions contraignantes des termes de désignation utilisés par le questionnaire et dans les entretiens. Mais, ce choix, loin d'être neutre, aurait à son tour produit un co-texte particulier pouvant donner lieu à d'autres stratégies d'interprétation et de réponse. Quels que soient les souhaits émis par les adhérents des « théories du biais », le langage d'un questionnaire ne peut pas évacuer son enracinement dans le langage naturel ni atteindre le niveau de définition propre aux métalangages (Mishler 1986a, 1986b, Briggs 1983, 1986). Comme toute

pratique discursive, le langage d'un questionnaire ouvre des pratiques d'interprétation de la part du destinataire et doit faire face aux forces et aux limites heuristiques d'une incontournable fluidité référentielle, ce qui vaut également pour les entretiens et les conversations informelles.

L'usage de la désignation commune « élèves étrangers » pendant les entretiens était l'une des stratégies discursives qui permettait au chercheur de déterminer quels étaient les enfants perçus et désignés en tant que tels par les enseignants, et pourquoi. Mais parfois l'informateur les désignait comme « basanés ». Dans ce cas, le chercheur était face à un choix : ou bien il gardait sa position et inaugurerait un conflit conversationnel sur les stratégies de nomination et leur raisons, ou bien il s'en faisait écho, acceptant par là même un accord référentiel sur « qui sont pour-moi-ici » les enfants dont on parle. Dans l'un comme dans l'autre cas, il s'agissait de s'engager dans une pratique de négociation du référent.

Quel que ce soit le type de dialogue établi sur le terrain, le chercheur ne peut pas donner comme acquis le partage des présuppositions référentielles : loin d'être une des conditions préalable de la recherche, ce partage est plutôt un des produits de la recherche elle-même, co-construit par les échanges entre les partenaires.

Le choix de l'étiquette lexicale dans l'ensemble des désignations possibles n'est, en effet, qu'un des facteurs en jeu dans la pratique de désignation. Sa signification ultime se construit *a posteriori* et dépend strictement des pratiques de négociation qui se déroulent au long des interactions de recherche. La dimension radicalement sociale où s'insère une désignation requiert donc une approche analytique qui puisse prendre en compte la dimension pragmatique de la référence : la dimension interactionnelle (qui parle à qui), le contexte de l'énonciation (la situation) et le contexte du discours (ce qui est dit avant et après une occurrence de désignation) (Briggs 1986, Caronia 1997a).

5. L'ETHNOCLASSIFICATION DES ENFANTS ETRANGERS : LES REPOSESSUI GENERIS AU QUESTIONNAIRE

Le questionnaire avait été envoyé à toutes les crèches et les écoles maternelles de la région d'Emilia-Romagna pour obtenir une première approche de la présence des « enfants étrangers » dans ces établissements. Il était aussi un moyen de constituer un échantillon des écoles, pour y mener les observations.

Tout en proposant un ancrage juridique, son texte établissait une rupture dans la définition officielle des « élèves étrangers ». Ainsi, le fait de ne pas encadrer la désignation dans les termes définis, mais restreints, du paramètre juridique est probablement à l'origine de la production du corpus de réponses *sui generis* analysé par la suite.

Un questionnaire sur 10 indiquait la présence d'enfants étrangers à l'école et faisait un travail d'écriture supplémentaire par rapport à celui attendu : réponses détaillées à la place des cases à cocher, notes en marge, corrections des questions, précisions, commentaires, instructions interprétatives destinées aux chercheurs. Ce sont ces réponses que nous avons appelées « *sui generis* ». Ces notations interpel-

laient le chercheur et lui demandaient une approche analytique différente du traitement statistique des données. Elles ont donc été analysées comme un travail de négociation mis en place par le répondant pour établir le référent de la dénomination en question. Le corpus intéressant, quoique limité, formé par ces réponses montre jusqu'à quel point la catégorie « enfant étranger » est fluide, instable, toujours soumise à un processus de définition située qui relève du point de vue de l'enseignant enquêté.

Voyons quelques-unes de ces réponses, en particulier celles qui manifestent l'écart entre la définition juridique et la perception de l'enseignant.

Cas n° 1

A la question : « Y a-t-il des enfants étrangers dans votre école ?, une enseignante signale « non », rajoutant à la main la note suivante : « Il y un enfant d'origine brésilienne adopté par des parents italiens ».

Cas n° 2

Dans la dernière page d'un des questionnaires, on trouve la note suivante, écrite à la main : « Dans notre école maternelle il y a deux enfants indiens. Ils ont été adoptés par des parents italiens dans leurs premiers mois de vie. Ils n'ont pas eu de difficultés, ni d'intégration, ni de langage ».

Les enfants des cas n° 1 et 2 ne sont pas étrangers d'un point de vue juridique et, d'ailleurs, ils n'ont pas été signalés dans la case prévue pour recenser le nombre d'enfants étrangers et la nationalité de leurs parents. Néanmoins, on en parle, en donnant force détails. Ils ne font pas partie de la classe des étrangers mais ils n'appartiennent pas non plus, tout à fait, à la classe des Italiens.

Une stratégie différente a été adoptée dans un autre questionnaire : l'enseignant marque d'une croix la case signalant la présence d'enfants étrangers, tout en rajoutant à côté le mot « malgache ». Elle écrit « italienne » dans l'espace destiné à la nationalité des parents de ces enfants et complète à la main : « adoption ». On a là une réponse paradoxale : l'enfant est signalé dans la case des « enfants étrangers » comme étant « non étranger ».

Le cas des adoptions est emblématique : il montre, ici, la faiblesse du paramètre juridique comme catégorie pertinente, en ce qui concerne le processus scolaire quotidien de classement des enfants. Il manifeste ce qu'on pourrait appeler un embarras classificatoire : « être italien » et « être étranger » sont des pôles qui, loin d'établir deux classes mutuellement exclusives (comme dans la logique des documents officiels), définissent un continuum. L'espace symbolique de certains enfants se trouve entre les deux classes, balisé par des indices non juridiques. Lesquels ? Pour répondre à cette question, il faut élargir le champ d'analyse et prendre en compte la façon dont un enfant est produit comme « étranger » dans le discours qui le concerne.

6. L'ENFANT ETRANGER DANS LE DISCOURS : CLASSIFICATIONS NUANCEES ET NEGOCIABLES

L'analyse qui suit se fonde sur les occurrences de nomination présentes dans les 32 entretiens en profondeur⁴ et dans les conversations informelles qui se sont déroulées pendant les observations à l'école. L'analyse de tout le *verbatim* a permis d'identifier des *patterns* de référence récurrents, dont on analysera quelques exemples. Cette approche ne se limitera pas à une analyse lexicale, elle prendra en compte les procédures proposées par l'analyse de conversation (Goodwin et Heritage 1990, Orletti 1994, Testa 1994). « Comment on dit ce que l'on dit » et l'organisation sociale de l'interaction devient un axe central, tout autant que l'étude sémantique des mots choisis. Voyons donc quelques exemples tirés de dialogues sur le terrain :

Cas n° 3

Q. : « Est ce que vous avez des enfants étrangers dans votre classe ?

R. : « Oui, moi, j'ai un enfant étranger, mais il est le fils d'un professeur d'anglais »

Cet échange informel et imprévu a eu lieu dans une des écoles choisies pour l'observation, mais l'enseignante interrogée n'était pas directement concernée par l'enquête. L'exemple montre comment le statut d'« étranger » est une attribution qui, dans certains cas, a besoin d'être nuancée : « il est étranger mais... ». Le classement est discursivement mitigé, le statut socioculturel du père étant proposé comme une atténuation. D'une façon contraire et symétrique à celle que l'on a vue à propos des enfants « pas tout à fait italiens », il y a des enfants perçus comme « pas tout à fait étrangers ».

La scène suivante, décrite ci-dessous, a été observée dans une des écoles maternelles sélectionnée pour l'observation. Le chercheur venait de conclure un entretien en profondeur avec une enseignante (A) qui, en l'accompagnant jusqu'à la sortie de l'école, s'arrête dans une salle où une collègue (B) était en train de conduire une séance de groupe avec sa classe :

Cas n° 4

Les enfants sont assis par terre en demi-cercle et leur enseignante (B) leur parle. En présence du groupe d'enfants, A demande à B :

A : « Toi, tu as combien d'enfants étrangers, à part elle ? (et elle pointe du doigt une petite fille assise parmi ses camarades)

B Réponds : moi, je n'ai qu'elle (elle l'indique)

A : Mais Sara n'est-elle pas étrangère ?

B : Non, pourquoi ?

A : Clara disait qu'elle aussi doit être considérée comme étrangère...

Cet échange et le conflit conversationnel qui s'ensuit montrent comment le statut d'étranger est tout sauf une attribution allant de soi.

⁴ Chaque entretien a duré en moyenne 1 heure.

Sur le plan de l'interaction quotidienne en classe, sur le plan du discours de tous les jours, il y a des enfants dont le statut d'étranger est donné pour acquis. D'autres cas, comme celui de Sara, déclenchent une négociation de points de vue qui révèle que, dans la même école, au moins deux définitions d'étranger sont en jeu : une qui inclut cette petite fille, l'autre qui l'exclut. Pour Clara, l'enseignante adjointe qui s'occupe d'un projet éducatif de « valorisation des cultures d'origine des élèves étrangers », Sara est étrangère, tandis que pour l'enseignante de la classe, elle ne l'est pas.

Quelles sont les conséquences de ces jeux de perspectives sur la construction identitaire de ces petites filles ? Qui seront, dans cette école, les enfants destinataires des pratiques de valorisation des cultures d'origine, officiellement destinées aux « enfants étrangers » ?

Si on considère la scène du point de vue des élèves, la question devient encore plus significative. Dans l'organisation sociale propre à une classe, l'enseignant se situe comme « le sujet censé savoir » : son point de vue n'est pas juste un point de vue comme les autres. Etant donné cette position, on peut s'interroger : quelle sera l'identité attribuée à ces petites filles par leurs camarades, dont l'apprentissage sur « qui sont les étrangers parmi eux » passe vraisemblablement, au moins en partie, par les pratiques de désignation des adultes qui exercent le rôle de validation de la réalité ?

7. LA DESIGNATION SUR BASE SOMATIQUE : FONCTIONS ET SIGNIFIES D'UNE PRATIQUE RECURRENTE

Les mots de tous les jours produisent le sens commun, qui relève d'une réalité donnée pour acquise (Bourdieu 1982), mais, de plus, ce sont des moyens symboliques à travers lesquels on dévoile et on accomplit aussi le processus de catégorisation sociale.

Cas n° 5

Q. : « Quel était le niveau de compétence en italien des enfants étrangers à la fin de l'année ?

R. : « Je me souviens, par exemple, d'une petite fille basanée qui est arrivée ici quand elle avait deux ans (...) Je l'ai revue ensuite et j'ai été fort étonnée, elle parlait parfaitement l'italien. »

Cas n° 6

Q. [...] : « Est-ce que les parents ont dit quelque chose sur le fait que leurs enfants sont dans une école où presque un tiers des enfants sont étrangers ? Ils sont combien ? Vingt-six, vingt-sept ?

R. : « Non, vingt-six... vingt-sept... sont les plus petits et... comment le dire... de la région d'ici..., des noirs, on n'en a pas beaucoup... »

Dans l'exemple n° 5, l'enseignant n'utilise ni le nom propre, ni un ethnonyme pour se référer à l'enfant. Il est intéressant de voir la relation entre le choix

discursif « basané » et le contexte établi par la question : la désignation sur base somatique s'avère non pertinente puisque la petite fille ainsi désignée « parlait parfaitement l'italien ». Elle semble accomplir une fonction « purement » référentielle. Du point de vue de l'enseignante, « basané »⁵ est une désignation convenable et appropriée à la situation (Wolfson, 1978). Mais un autre élément entre aussi en jeu : le choix du genre narratif. L'enseignante produit un récit minimal qui accomplit une fonction rhétorique : il devient un exemple paradigmatique (Caronia, 1997a). Cette petite narration rend manifeste la logique classificatoire du locuteur et, comme tous les récits qui reconstruisent des événements du quotidien (Smorti, 1994), révèle le point de vue à partir duquel la réalité est reconstruite : le personnage est désigné à partir de son apparence.

Dans l'exemple n° 6, les « enfants étrangers » introduits par la question deviennent, dans la réponse, « les noirs ». Le terme non seulement remplace tout ethnonyme, mais est aussi utilisé pour regrouper plusieurs individus en fonction d'un trait somatique distinctif. On déclare, de plus, qu'ils sont peu nombreux, or le questionnaire rempli par la directrice indique que plus d'un tiers des enfants sont recensés comme « étrangers ». Dans cette école — comme dans beaucoup d'autres — circule une logique classificatoire fondée sur le somatique.

On a ici un aperçu de l'écart entre le classement fait selon le paramètre juridique et ce que on a appelé l'« ethnoclassification » des enfants étrangers. Mais on a aussi un aperçu d'un des points de vue à partir desquels cette ethnoclassification s'accomplit : l'importance du somatique. Souvent, très souvent même, du point de vue des enseignants, les élèves étrangers sont « les noirs ». On pourrait souligner que, dans l'adoption de la désignation « les noirs », l'enseignant ne fait que reprendre un terme qui, dans l'italien courant, est désormais consacré à la caractérisation des individus en provenance de l'Afrique Orientale, Occidentale et Centrale (Jacquesmet 1994).

Choisir parmi les désignations possibles (le nom propre, l'ethnonyme, la nomination sur base géopolitique ou raciale), équivaut à choisir une perspective (Schegloff 1972, Twer 1972, Potter et Wetherell 1987) qui manifeste le point de vue du locuteur et participe à la construction de l'identité perçue du désigné (Gumperz 1982, Ochs 1993). Le somatique s'avère être ici un des ancrages concrets sur lequel s'appuie ce classement. Qu'est-ce qui arrive aux enfants qui, bien qu'étrangers, ne sont pas « noirs » ? Et qu'est-ce qui se passe avec les enfants noirs qui ne sont pas étrangers ?

8. L'EXOTISME : UN AUTRE ANCRAGE DU PROCESSUS DE CLASSIFICATION.

L'exemple suivant fournit un aperçu d'une autre condition permettant l'inclusion, à l'école, d'un enfant dans la catégorie des étrangers. Je reprends ici le concept d'« orientalisme » proposé par Said (1978), défini comme l'élaboration

⁵ L'expression italienne dans l'original est « di colore ».

d'une géographie imaginaire qui produit l'Autre et l'Ailleurs comme exotiques, à travers un processus de construction systématique des différences.

Lors d'un entretien en profondeur, l'enseignante s'étend sur l'exposition des travaux faite avec les enfants participant à un projet d'éducation interculturelle. La rencontre avec le chercheur se transforme : les dynamiques conversationnelles propres à l'entretien glissent vers celles propres aux conversations contextualisées et les matériaux évoqués deviennent partie prenante de l'échange lui-même.

Cas n° 7

L'enseignante introduit le projet didactique dont elle montrera les travaux comme quelque chose qu'elle avait conçu pour traiter « les pays d'origine de tous les enfants étrangers que j'avais dans le groupe ». Le projet prévoyait la construction d'un personnage fantastique qui faisait le tour du monde s'arrêtant dans certains pays, qui devenaient ainsi l'objet d'un travail de recherche de la part du groupe d'enfants. Ces pays étaient censés être « les pays d'origine des enfants étrangers du groupe ». Ce projet a donné lieu à de nombreuses pages élaborées par les enfants et rassemblées dans un grand livre qui raconte l'histoire de ce voyage autour du monde.

Tout en montrant le livre, l'enseignante commence à le décrire, en le feuilletant. Les enfants avaient dessiné une carte sur laquelle ils avaient tracé une ligne représentant le parcours du personnage fantastique dans son voyage autour du monde, les pays où il s'était arrêté. à un moment donné, l'enseignante s'arrête : « Voilà, ici c'est l'Inde, parce que j'avais une petite fille indienne dans le groupe ». En effet, cette fille avait été citée au début de l'entretien et incluse dans la liste des enfants étrangers du groupe. Il s'agit d'une fillette adoptée. L'enseignante décrit en détail toutes les pages consacrées à l'Inde. « Voilà, ici c'est la recherche des parfums indiens, des étoffes légères qui sont différentes des nôtres ». Elle montre les photos des éléphants collées sur une page. Elle s'arrête sur la photo d'une petite fille qu'elle avait elle-même choisie et amenée aux enfants pour la coller dans le livre, parce que, dit-elle : « le personnage allait rendre visite en Inde à une petite amie avec la peau noire, parce que moi, j'avais la petite fille indienne dans la classe ».

La description continue, en même temps qu'elle feuillette le livre. Puis, l'enseignante s'arrête sur une autre page : un dessin représente l'Angleterre : « Celui-ci, c'est un enfant anglais qui l'a fait, parce que moi, j'ai aussi un enfant anglais qui ne parlait même pas italien quand il est venu ». Les chercheurs s'entre-regardent étonnés. Cet enfant n'avait pas été mentionné de toute la rencontre, il n'avait même pas été cité dans la liste des enfants étrangers que l'enseignante avait dressée, en début d'entretien : on tombe sur lui par hasard. Bien que l'Angleterre ait été dessinée par un enfant du groupe, ce pays n'était pas parmi ceux touchés par le personnage fictif dans son voyage, son itinéraire ne passait pas par l'Angleterre. Le dessin fait partie du livre, mais il est isolé : pas de collage, pas de détails, pas d'autres dessins. L'Angleterre n'était donc pas devenue un objet de recherche.

Face à cela, le chercheur demande : « Pourquoi n'avez-vous pas pensé à passer par l'Angleterre ? ». Après un long silence, l'enseignante répond : « Je n'y ai pas pensé... je dois avouer que... non, non en effet, du point de vue culturel... pour montrer à des enfants de trois-cinq ans je ne... je ne trouve rien. »

« Et la langue ? suggère le chercheur. L'enseignante répond : « La... la langue et ben ils l'ont là la langue anglaise, ils... ils l'écoutent partout ».

Le travail de rationalisation *a posteriori* déclenché par le chercheur aboutit à une série de réponses très vagues qui se démarquent du style d'exposition que l'enseignante a eu jusqu'ici. Normalement fluide et rapide, son discours devient soudain riche en interruptions, hésitations, pauses et faux débuts de phrase. L'argumentation est faible et — pour la première fois — le discours est dépourvu de référence aux langages et aux concepts propres aux savoirs professionnels. La question du chercheur a touché une zone d'ombre, interrogé le domaine des allant-de-soi et du non-réfléchi, en brisant l'auto-évidence de ce que Scheler appelle « la conception presque naturelle du monde ».

Cet incident montre jusqu'à quel point la perception d'un enfant comme « étranger » ou non est, sur le plan du quotidien scolaire, un processus largement implicite et caché pour les acteurs qui le mettent en place — dont les conséquences sont néanmoins cruciales. Voyons-en quelques-unes.

L'absence de l'Angleterre du travail didactique est symétrique à l'absence de son petit auteur de la liste officielle des enfants étrangers (qui incluait des « Syriens », des « Arabes », des « Jordaniens » et la fille « indienne »). Cette double absence est significative dans la mesure où elle s'oppose à la double présence de la fille adoptée, dite « indienne ». Le travail didactique, censé prendre en compte et valoriser les pays des enfants étrangers, devient un travail sur les pays des enfants perçus comme tels. Une identité ethnique est attribuée et construite pour la petite fille en raison d'une peau plus sombre que celle de ses camarades et, peut-être, d'une naissance dans un pays, exotique, oriental. En position symétrique et contraire, l'enfant anglais se voit nier une identité ethnique en raison d'une prétendue similarité culturelle. Même sa langue maternelle, la seule qu'il parlait en arrivant, ne suffit pas pour qu'il soit perçu et traité comme étranger.

Tout comme (et souvent avec) le somatique, l'orientalisme s'avère être un ancrage puissant, sur lequel s'appuie le processus de saisie et de construction d'un enfant comme « enfant étranger ». Ce statut est distribué d'une façon qui relève des modèles culturels construits autour de certains prototypes figuratifs censés établir des versions canoniques de la réalité. Les catégorisations proposées par la littérature scientifique (i.e. sociologique ou pédagogique) ou par les documents officiels ne sont pas moins arbitraires que celle produite par cette enseignante dans son quotidien scolaire. Strictement parlant, il n'y a pas d'instance de l'énonciation qui peut prétendre à une classification « objective ». Toute classification relève d'un point de vue quel qu'il soit, le sens commun est un de ces points de vue. Ce sont plutôt, dans ce cas là, les dimensions de l'évidence non-réfléchie caractéristiques du sens commun qui peuvent faire problème.

9. LA CATEGORISATION COMME PROCESSUS LOCAL ET SITUE

Une question semble donc se poser : de qui parlent les enseignants quand ils parlent des enfants étrangers ?

Bien que l'analyse du discours montre des *patterns* récurrents qui guident le processus de catégorisation (tels l'importance attribuée, ou non, au somatique, à

l'exotique, au juridique), il reste nécessaire de voir comment ces *patterns* sont utilisés dans l'action et dans le discours. Bien qu'une image prototypique d'enfant étranger semble être en jeu, est-elle un stéréotype ? Jusqu'à quel point le classement d'un enfant comme enfant étranger ou non étranger s'avère être un processus définitif ? Peut-il être remis en question ?

Au delà du choix effectué dans l'ensemble des désignations possibles, la façon dont une nomination entre dans le discours, comment est prononcé un terme de désignation, le contexte discursif dans lequel il est utilisé — tous ces aspects qui appartiennent non pas aux termes de désignation en tant que tels, mais à leur usage situé — montrent que, loin de fonctionner comme un stéréotype, l'image prototypique de l'enfant étranger est continuellement faite et dé faite selon les circonstances et les situations, le point de vue d'où on parle, le contrat d'énonciation établi par les interlocuteurs.

L'exemple ci-dessous montre comment la référence au sens commun est elle-même soumise à un processus de négociation contextualisé. L'échange a été enregistré lors d'une séance d'observation consacrée aux rencontres de formation entre collègues.

Cas n° 8

Deux enseignantes travaillant dans deux écoles différentes parlent entre elles :

A : chez nous on a une forte présence de chinois

B : chinois, chinois ?

A : chinois (elle accentue la dernière syllabe et tire les coins de ses yeux, en proposant le geste pictographique des yeux en amande)

B : ah bon !

Malgré sa rigidité apparente, la désignation est traitée comme ambiguë par l'interlocuteur (B) qui intervient avec en répétant le terme utilisé qui est ainsi remis en question (Schegloff, Jefferson & Sacks 1977). En réponse le geste complète la désignation et indique au destinataire comment interpréter le terme. Les interlocuteurs ont donc établi, d'une façon coopérative, de qui on parle quand on parle de chinois : dans ce contexte, les enfants chinois sont les enfants avec les yeux en amande. Dans cette situation, les yeux en amande sont une condition nécessaire et suffisante pour que des enfants soient classés comme « chinois ». Mais il s'agit là d'une convention interprétative minimale à validité locale. Quelque chose comme : « je les appelle chinois, mais on se comprend, n'est-ce pas ? ». Comme dans les exemples précédents, certaines caractéristiques somatiques différentielles font partie de l'image prototypique et deviennent les conditions pour qu'un enfant soit perçu comme « chinois » ou « étranger ».

Les entretiens en profondeur fournissent un autre exemple.

Cas n° 9

Q. : [...] trois ans et quelle est leur nationalité ?

R : donc D. c'est un enfant du Maroc et... V. lui son père est Philippin et sa mère Italienne mais... bon disons que lui... sa physionomie... il ressemble beaucoup à son père, donc... donc il est Philippin

Q : [...] est-ce que vous avez changé quelque chose dans le travail didactique en raison de la présence des enfants étrangers ?

R : eh ben... moi, je dirais que... les deux ici ils vivent depuis leur naissance ici en Italie... ils ont toujours été dans des écoles italiennes, ils ont toujours fréquenté des enfants italiens, l'autre, l'enfant qui a le père philippin, sa mère elle est italienne donc lui... je le considère presque... tout à fait italien je dirais

Le même enfant perçu et dit comme Philippin à cause de sa physionomie devient, au fil du discours, tout à fait italien. Son classement a changé, produisant une contradiction, qui révèle la complexité du répertoire interprétatif (Potter et Wetherell 1987) de l'acteur. Dans le contexte discursif établi par la question qui voulait recenser le nombre et la nationalité des enfants étrangers, l'enfant est désigné comme Philippin à partir de ses traits somatiques. Dans le contexte établi par la question sur les pratiques didactiques, l'enseignant reclasse l'enfant comme un enfant italien pour justifier le fait que rien n'a été changé. Ce faisant, elle s'appuie sur de nouveaux paramètres : le ton de sa voix souligne ce qui maintenant compte comme condition (« sa mère elle est italienne »). Les atténuations linguistiques (presque, tout à fait, Italien je dirais) montrent comment la catégorisation est un processus nuancé, sujet à un travail de négociation.

REMARQUES FINALES

L'analyse des deux corpus de données langagières a montré comment et jusqu'à quel point la catégorie d'« élève étranger » est une catégorie sociale en cours de construction dans les écoles italiennes.

En premier lieu, on peut constater combien la catégorisation effectuée sur une base juridique, utilisée par la réglementation officielle, est éloignée de la catégorisation mise en place par les enseignants dans leur travail de tous les jours. Deuxièmement, on a pu voir l'importance des traits somatiques différentiels et de l'Orientalisme, dans le processus de classement quotidien et ordinaire de certains élèves comme « élèves étrangers ».

Enfin, ce qui est peut être le plus important, on a vu aussi comment ce processus, loin de fonctionner comme un cadre imposant un ordre définitif et prévisible à la réalité, est constamment construit et déconstruit d'une façon qui dépend du contexte et du point de vue localement assumé par l'acteur. Définie et redéfinie de façon floue et mobile, l'image de l'enfant étranger est composée à partir d'un certain nombre de conditions qui répondent à la logique du quotidien, notamment des conditions suffisantes, mais pas nécessaires, une application nuancée ni automatique, ni hiérarchique d'un modèle à chaque fois reformulé par l'acteur. La catégorie « enfant étranger » fonctionne comme une notion floue, graduée qui permet une définition contextualisée des enfants. Ceux-ci peuvent — dans une situation donnée

et à partir d'un point de vue donné — être inclus ou exclus de cette catégorie, dans le cours même de l'interaction située.

L'écart entre la catégorisation de certains enfants en tant qu'« étrangers » proposée par les documents pédagogiques officiels et celle effectuée dans la pratique quotidienne est donc très large. Dans le premier cas, ce qui compte est le statut juridique, dans le deuxième cas, c'est le somatique et l'exotisme. Mais ce qui importe le plus est que la logique du processus est différente. Les documents officiels appliquent une logique de classification binaire, soit on est étranger, soit on ne l'est pas. Tandis que la logique quotidienne, mise en œuvre par les enseignants, s'appuie sur une logique plus nuancée, mobile, dont le résultat s'avère provisoire et situé.

Letizia CARONIA
Université de Bologne

Abstract : As the literature on Language and Social Identity has shown, naming and addressing are social actions through which people create and maintain their own social identity, the one of the audience and that of people they are addressing or referring to. The article presents examples belonging to two corpus of discursive data. They have been gathered through a field research conducted among a sample of Italian teachers about their work with ethnic minority children. Through the analysis of teachers' forms of addressing and referring to children, the article shows how pupils are discursively produced as « foreign pupils » and on what basis. The analysis also shows how this process of membership categorization relies on a fuzzy and situated logic. Even though this logic is rooted on a set of common sense prototypical representations, its application is context-dependent. Far from being a fixed identity, « being a foreign pupil » appears to be a local one, a mobile definition to be negotiated or revoked according to the speaker's point of view, the social context, the topic at hand. Finally ; the article analyses the educational consequences of the unpredictability of this social identity.

Key words : Language, Social Identity ; Naming, Addressing, Conversation Analysis, Everyday Logic, Common Sense, Ethnographical Approach, Ethnic Minority Children, Intercultural Education.

Références bibliographiques

- Adler M. (1978) *Naming and Addressing*. Hambourg : Helmut Burske Verlag.
- Bertolini P. (1988) *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze : La Nuova Italia.
- Billig M. (1985) « Prejudice, categorization and particularization : from a perceptual to a rethorical approach » — *European Journal of Social Psychology* XV (79-103).
- Billig M. (1988) « The notion of « prejudice » : rethorical and ideological aspects » — *Text* VIII, 1/2 (91-107).

L. CARONIA

- Bourdieu P. (1982) *Ce qui parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- Briggs C. (1983) « Questions for the ethnographer : a critical examination of the role of interview in fieldwork » — *Semiotica* 46 (233-261).
- Briggs C. (1986) *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of interview in social science research*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Caronia L. (1996) « Costruire le differenze : immagini di straniero e situazioni educative » — E. Nigris (a cura di) *Educazione interculturale*, Milano : Bruno Mondadori.
- Caronia L. (1997) *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze : La Nuova Italia.
- Cicourel A. (1980) « Three models of discourse analysis : the role of social structure » — *Discourse Processes* 3, 3 (101-131).
- Clifford J. (1988) *The predicament of culture*. Cambridge : Harvard University Press.
- Crapanzano V. (1986) « Hermes' dilemma : the masking of subversion in ethnographic description » — in : J. Clifford et G. Marcus (eds) *Writing culture. The poetics and politics of ethnography*. Berkeley : University of California Press.
- Dann H. D. (1990) « Subjective theories : a new approach to psychological research and educational practice » — in : G. R. Semin et K. J. Gergen (eds.) *Everyday Understanding. Social and Scientific Implications* (227-243). London, Sage.
- D'Andrade R. (1984) « Cultural meaning systems » — in : R. Shweder et R. Le Vine (eds.) *Culture Theory, Essays on Mind, Self, and Emotion* (88-109). Cambridge : Cambridge University Press
- D'Andrade R. & Strauss C. (eds.) (1992) *Human motives and cultural models*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Dore J. & Mc Dermott R. P. (1982) « Linguistic indeterminacy and social context in utterance interpretation » — *Language* 58, 2 (374-398).
- Duranti A. (1984) « The social meaning of subject pronouns in italian conversation » — *Text* 4, 4 (277-311).
- Duranti A. (2000) *Antropologia del linguaggio*. Roma : Meltemi.
- Favaro G. & Genovese A. (a cura di) (1996) *Incontri di infanzie. I bambini dell'immigrazione nei servizi educativi*. Bologna : CLUEB.
- Geertz C. (1974) « From the native's point of view : on the nature of anthropological understanding » — *Bullettin of American Academy of Arts and Sciences* 28, 1/2.
- Goodwin C. & Heritage J. (1990) « Conversation analysis » — *Annual Review of Anthropology* 19 (283-307).
- Gumperz J. (ed.) (1982) *Language and social identity*. Cambridge : Cambridge University Press
- Jacquemet M. (1992) « Namechasers » — *American Ethnologist* 19, 4 (733-748).

LANGAGE ET CONSTRUCTION SOCIALE DE L'ETHNICITE

- Jacquemet M. (1994) « The discourse of migration : racism in contemporary Italy » — in : D. Zenton (ed.) *Deconstructing Italy* (119-142). Standford : University of California Press.
- Mishler E. (1986a) *Research interviewing : context and narrative*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Mishler E. (1986b) « The analysis of interview narratives » — in : T. R. Sarbin (ed) *Narrative psychology : the storied nature of human conduct*. New York : Praeger.
- Ochs E. (1993) « Constructing social identity : a language socialization perspective » — *Research on Language and Social Interaction* 26, 3 (287-306).
- Orletti F. (1994) « L'analisi della conversazione negli anni novanta » — F. Orletti (a cura di) *Tra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma : Nis.
- Potter J. & Wetherell M. (1987) *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. London : Sage.
- Quinn D. & Holland N. (1987) « Culture and Cognition » — in : D. Holland & N. Quinn (eds.) *Cultural models in language and thought* (3-39). Cambridge : Cambridge University Press.
- Rabinow P. & Sullivan M. (eds) (1979) *Interpretive social science. A reader*. Berkeley : University of California Press.
- Rabinow P. & Sullivan M. (eds) (1987) *Interpretive social science. A second look*. Berkeley : University of California Press.
- Sack H. (1972) « On the Analyzability of Stories by Children » — in : J.-J. Gumperz et D. Hymes (eds.) *Directions in sociolinguistics* (325-340). New York : Holt Rinehart and Winston.
- Said E. W. (1978) *Orientalism. Western conception of the Orient*. London : Routledge and Kegan Paul.
- Schegloff E. (1972) « Notes on a conversational practice : formulating place » — D. Sudnow (ed.) *Studies in social interaction* (75-119). New York : Free Press.
- Schegloff E., Jefferson G., & Sacks H. (1977) « The preference for self-correction in the organization of repair in conversation » — *Language* 53, 2 (361-382).
- Searle J. (1969) *Speech acts. An essay in the philosophy of language*. London : Cambridge University Press.
- Sequeira D. L (1993) « Personal address as negotiated meaning in an american church community » — *Research on Language and Social Interaction*, 26, 3 (259-285).
- Smorti A. (1994) *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della competenza sociale*. Firenze : Giunti.
- Tarozzi M. (1998) *La mediazione educativa. « Mediatori culturali » tra uguaglianza e differenza*. Bologna : CLUEB.

L. CARONIA

- Testa R. (1994) « La descrizione dell'intervista sociolinguistica : procedure di analisi e analisi procedurale » — F. Orletti (a cura di) *Tra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*, Roma, Nis
- Twer S. (1972) « Tactics for Determining Persons' Resource for Depicting, Contriving and Describing Behavioral Episodes » — in : D. Sudnow (ed.), *Studies in social interaction* (367-396). New York : Free Press.
- Wolfson N. (1976) « Speech events and natural speech : some implications for sociolinguistic methodology » — *Language in Society* 5 (189-209).