

Appartenances Identitaires de Jeunes Français-Maghrébins à l'École Élémentaire Française : Entre Maux et Pratiques [Identity Formation of French- Maghreban Youth in French Elementary Schools]

Cécile Sabatier

Faculty of Education

Simon Fraser University, Burnaby, British Columbia, Canada

Résumé/Abstract

Cet article propose une analyse des appartenances identitaires que de jeunes Français-Maghrébins (ainsi qu'ils se désignent eux-mêmes) donnent à voir dans le cadre d'interactions de classe lorsque des pratiques pédagogiques autorisent le développement des apprentissages scolaires à partir de leurs ressources linguistiques et culturelles. À partir d'entretiens (individuels et collectifs) sociobiographiques et de séquences de classes recueillies lors d'une intervention didactique visant à reconnaître les capitaux linguistiques, culturels et symboliques des élèves, l'auteur s'attache à décrypter les discours et les stratégies identitaires mobilisés en lien avec le contexte scolaire fréquenté. Entre maux individuels et pratiques collectives, l'article révèle la complexité des processus de construction identitaire, le poids des discours sociaux dominants et le rôle des acteurs scolaires dans la mobilisation et l'affirmation des appartenances identitaires.

This article reviews how multiple identities of French-Maghreban youth are revealed within the context of classroom interactions. Through engagement in educational practices, these students make use of their linguistic and cultural repertoires as tools for learning. Analyses are based on socio-biographic interviews with students and audio-taped student interactions in classes where activities valorize students' linguistic, cultural and symbolic capital. The article reveals that the dominant social discourse in the classroom and the social actors within this communicative context play a critical role in affirming students' construction of identity and sense of belonging.

Mots clés : identités ; éducation plurilingue et interculturelle ; école élémentaire ; France

« Ce qui fait que je suis moi-même et pas un autre,
c'est que je suis ainsi à la lisière de deux pays,
de deux ou trois langues,
de plusieurs traditions culturelles »
(Maalouf, 1998, p. 7).

Le pluralisme linguistique et culturel de la clientèle scolaire fait aujourd'hui partie de la réalité des salles de classes des sociétés contemporaines. De nouvelles formes de rapports aux langues, aux cultures et aux identités qui se construisent en leur sein, interrogent intrinsèquement le rôle que joue l'école dans la façon dont les élèves—et en particulier ceux avec un capital d'expériences linguistiques et culturelles varié—se positionnent dans leurs rapports à ces dernières.

Micro-société par excellence, acteur prépondérant dans le processus de socialisation des jeunes, agent de médiation situé à la confluence des sphères individuelles et collectives, l'école—et qui plus est l'école élémentaire—apparaît en effet comme le lieu de tous les possibles dès lors qu'il s'agit d'envisager le lien entre positions scolaires et identités socioculturelles. Lieu de toutes les crises (Gérin-Lajoie, 2006 ; Lorcerie, 1999 ; Noiriél, 1988), « espace d'affrontement préférentiel » (Ragi, 1997 , p. 149), l'école se révèle aussi lieu où des possibilités d'actions peuvent prendre place pour contribuer au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste (Sabatier, 2004, 2007b).

En France, pays où le rapport de l'école à la diversité linguistique et culturelle est marqué par une succession de mesures qui témoigne d'une acceptation 'sous condition' (voir Sabatier, 2004), cette contribution de l'institution scolaire conduit à poser un regard nouveau sur l'hétérogénéité des classes à la lumière des capitaux linguistiques, culturels et symboliques que les élèves portent en eux car,

l'hétérogénéité sociale et culturelle croissante des contextes de socialisation (dont les contextes scolaires), ainsi que la complexification des processus de construction identitaire, transforment radicalement la donne. (Verhoeven, 2006, p. 98)

Et de nous intéresser plus particulièrement aux élèves qui (le plus souvent à leur corps défendant) illustrent la complexité du processus de construction identitaire dans un contexte social où le discours dominant ne reconnaît pas encore totalement ces nouvelles appartenances identitaires. En effet, dans un contexte local où « l'identité nationale » a fait l'objet d'âpres discussions,¹ et où la présence de ces jeunes est fréquemment adressée en termes minorisants, les jeunes Français-Maghrébins véhiculent au sein de l'imaginaire collectif un ensemble d'images stéréotypées qui les enferment dans une logique de maux et de stigmates et leur assignent une identité sociale dont ils ont du mal à se départir. La vision réductrice (Attias-Donfut & Wolff, 2009 ; Delcroix, 2001 ; Santelli, 2001) qui associe ces jeunes issus ou descendants de familles migrantes, avec des langues et cultures autres que les seuls idiomes et référents culturels hexagonaux, à la déviance²

¹ Il convient de signaler que le débat sur cette question a été clos par le Premier Ministre français en Février 2010.

² Les rapports Bénisti (2004 et 2005, cités dans Muni Toké, 2009) sont un exemple caricatural de cette association préjudiciable. Pour une analyse des rapports, voir Muni Toké, 2009.

sociale conduit d'une part à interroger les pratiques et représentations collectives et individuelles qui se cachent derrière des questions qui relèvent tout à la fois des problématiques idéologiques et des politiques d'immigration, d'identité, de communautarisme et de sécurité étatique ;³ et d'autre part, à mettre en évidence l'articulation entre les appartenances identitaires et les contextes dans lesquelles elles sont mobilisées et se déploient.

C'est donc à travers les mots de jeunes Français-Maghrébins, sur leur vécu, sur leurs rapports aux langues et cultures, sur les identités qu'ils donnent à voir à l'intérieur des salles de classe, mais également sur des pratiques didactiques qui prennent en charge la diversité linguistique et culturelle, que nous chercherons à saisir comment ces jeunes se positionnent au sein des interactions de classe lorsque des pratiques pédagogiques autorisent le développement des apprentissages scolaires à partir de leurs ressources linguistiques et culturelles.

Dans cette perspective, cet article s'attachera dans un premier temps à mettre en lumière par le biais d'une revue de littérature quelques-uns des points d'ancrages théoriques et conceptuels nécessaires à la compréhension de l'objet d'étude ; dans un deuxième temps, il reviendra sur la méthodologie qui a permis et facilité le recueil des données qui seront présentées et analysées dans une troisième partie. Laquelle essaiera de faire ressortir les manières (épistémiques et pragmatiques) dont des individus évoquent et éprouvent leurs appartenances sociales dans le contexte didactique d'une salle de classe qui privilégie la prise en compte et la reconnaissance des pratiques linguistiques et culturelles des élèves, leurs multiples configurations identitaires, qui prennent place tant au sein de la salle de classe qu'à l'extérieur de ses murs, par le biais d'une approche pédagogique spécifique. Enfin, une conclusion reviendra sur l'ensemble du débat pour contribuer à la réflexion au regard de la complexité des processus de construction identitaire, du poids des discours sociaux dominants et du rôle des acteurs scolaires dans la mobilisation et l'affirmation des appartenances identitaires.

Revue de Littérature

Lorsqu'on envisage la question de contribution de l'école au processus identitaire des élèves dans une société pluraliste (Gérin-Lajoie, 2006), c'est aussi la question de la scolarisation de jeunes d'origine allogène qui se pose transportant ainsi le questionnement dans les champs sociopolitiques et sociologiques de l'éducation aux minorités allophones et/ou exogènes.

Le rapport d'un pays à ses minorités (qu'elles soient linguistiques ou/et culturelles) traduit la capacité de ce dernier, par le biais de ses institutions sociales, à faire face à la transformation de son tissu social. Or force est de constater que quel que soit le pays où cette question est soulevée (Cummins, 2001 ; Forquin, 2000 ; Guiraudon, 2000 ; McAndrew, 2001), et en dépit du droit à l'éducation des enfants migrants régulièrement affirmé par les instances politiques,⁴ l'éducation aux communautés migrantes est la

³ C. Withol de Wenden (2010) souligne en effet que depuis les années 1990 en Europe et dans l'ensemble des pays d'accueil mondiaux depuis le 11 septembre 2001, on a assisté à une criminalisation du fait migratoire, par son association constante aux questions de sécurité.

⁴ Pour l'Europe, la première législation européenne concernant le droit à l'éducation des enfants migrants date d'une directive de l'Union Européenne adoptée en juillet 1977.

plupart du temps (sinon toujours) abordée en termes de difficultés, comme si le lien Ecole-Immigration ne peut être envisagé autrement que de manière problématique, comme si « l'école pose problème aux immigrés ou les immigrés posent des problèmes à l'école » (Laarcher, 1990, p. 25) et comme si ce problème est directement corrélé à l'appartenance ethnique des individus.

La politisation de l'appartenance dans la perception de l'immigration a déplacé le champ d'investigation des questions linguistiques qui prévalaient dans les décennies 1970–1990 (avec l'acquisition de la langue des pays d'accueil et le maintien de la langue des pays d'origine) (pour plus de détails, voir Sabatier, 2004 et 2006b), vers l'ethnisation des rapports sociaux, laquelle s'accompagne d'une mise en maux des relations interethniques à partir d'explications désormais culturalistes des problèmes sociaux (Saidi, 2009 ; Schnapper, 2007 ; Amselle, 2009) :

« L'origine », prétendument géographique, est devenue centrale ; son importance juridique et symbolique témoigne d'une forme d'ethnisation des rapports sociaux, car elle inscrit dans la durée un déplacement (*i.e.*, le fait migratoire ou le prétendu fait migratoire) et fonctionne dans les discours comme un marqueur identitaire (*i.e.*, le fait migratoire est un facteur d'ethnisation). Il s'agit « d'un mouvement idéologique qui procède à un arrimage définitif et totalement réducteur des deux termes 'identité' et 'origine.' » (De Rudder, 1997, p. 70, cité dans Barats, 2001, p. 151)

L'étranger migrant est alors montré du doigt ; au niveau de l'opinion publique, le brouillage des images produit des amalgames qui font émerger à leur tour des archétypes qui cristallisent l'essentiel des hostilités et incarnent à eux seuls l'idée d'un “danger immigré.”

Une Figure Médiatique Emblématique : L'immigré Arabe Délinquant Intégriste Musulman

Dans le contexte français, les études de Bonnaïfous (1991, 1997, 1999) ou encore celles de Gastaut (2000), de Withol de Wenden (1995), de Dalhem (1999) dans le champ sociopolitique, mais aussi celles de Zarate (1995) et de Cintrat (1983) sur un plan sociodidactique, ont révélé une mutation du regard et l'installation d'une vision médiatique négative et stéréotypée des immigrés, et en particulier ceux d'origine maghrébine et de leurs enfants, désormais perçus comme un public difficile, vivant dans des banlieues et flirtant à la fois avec les incivilités, la violence, la délinquance et l'intégrisme religieux (Lorcerie, 1995, 1999, 2003).

Surgie dans les années 1970, la figure emblématique de “l'immigré arabe délinquant” s'est sclérosée avec les attentats aux USA de 2001 et la montée des tensions et des revendications au nom de l'Islam. L'investissement sémantique des termes dans ce contexte a opéré de nouveaux glissements lexicologiques et sémiotiques (“intégriste et musulman”) qui ont contribué à renforcer une catégorisation connotée d'ethnicité. La mise en avant de cette dernière instaure conceptuellement une partition entre un “eux” et un “nous” qui repose sur des croyances, des idéologies, des préjugés, des stéréotypes dépendants des dynamiques sociales. Dans cette perspective, le sujet minoritaire est appréhendé à travers un prisme au discours dominant qui ne conçoit pas la multiplicité et

la complexité des nouvelles formes identitaires qui naissent dans un contexte mondial de mobilité sociale et professionnelle accrue géographiquement et largement diversifiée.

Le concept d'*ethnicité* n'est cependant pas un concept nouveau dans les recherches en sciences sociales (voir Lorcerie, 2003). Il repose sur des processus cognitifs et sociaux éminemment complexes. Pour Weber (1956), qui a été l'un des premiers à théoriser ces derniers, la mention d'une ethnicité renvoie au statut associé à certains individus dans la société : celui d'être collectivement vus comme différents. Cette différence n'est en rien par essence culturelle ; elle est sociale. Selon Weber la relation ethnique est en effet de type communautaire ; elle est un produit de la cognition sociale, reposant sur des dynamiques collectives à l'œuvre, en répulsion envers tout individu perçu différent. Dans la perspective wébérienne, le concept s'articule autour de la théorie de *l'identité sociale*, mais aussi à partir de la notion de *représentations*, l'ethnicité étant un ensemble de croyances portant sur une origine commune (Poutignat & Streiff-Fendart, 1995).

Au regard des travaux sur l'identité sociale, de nombreux auteurs rappellent que ces derniers conçoivent l'identité comme le fruit d'un processus de référenciation dynamique entre des mécanismes psychologiques et des facteurs sociaux constamment en mouvement et en interaction. Pour Mead (1963), la genèse même de l'identité ne peut d'ailleurs pas être conçue comme un phénomène personnel; elle s'inscrit toujours dans un processus interactif à autrui. Chez Erickson (1966), l'identité est un produit du contexte social. La socialisation est inscrite au cœur même de la dynamique identitaire des individus et des groupes. Mais par delà la désignation et l'assignation catégorielle qu'induit cette dynamique, se met en jeu pour Dubar (1998) une labellisation qui dépend du jugement des autres :

les identités sont d'abord des noms servant à désigner des choses ou des personnes. . . . Dire « qui je suis » ou « qui est l'autre », c'est faire un acte de catégorisation sociale. Mais c'est aussi, souvent, qualifier ce sujet, lui attribuer une valeur. . . . Par exemple, dire de quelqu'un « c'est un arabe » n'a pas aujourd'hui en France, la même connotation que de dire, pour désigner la même personne, « c'est un avocat ». (p. 135)

Dès lors, l'identité n'est plus une donnée en soi mais un construit élaboré dans une dynamique bipolaire à deux faces indissociables : une dimension ontologique et une dimension axiologique, qui lient et opposent ce que Tajfel (1978, 1981, entre autres) a appelé les groupes d'appartenance et les groupes de référence. Rapportées à la lumière du concept d'ethnicité, ces dimensions font apparaître celui-ci comme le fruit de reconstructions opérées par des acteurs extérieurs aux groupes désignés. Le concept d'identité est donc désormais apparenté à un processus situé, qui se construit et se déconstruit en lien avec les contextes, selon une dynamique qui oscille entre auto-catégorisation et catégorisation par autrui (Dubar, 2000 ; Verhoeven, 2006).

Et derrière la perception qui conduit à voir l'Autre différent, repose un ensemble d'images collectivement partagées que Durkheim (1898), à la fin du 19^{ème} siècle, a désigné sous les termes de *représentations collectives*. Renvoyant à des réalités collectives qui prennent naissance et se développent au sein de groupes sociaux, les représentations sont perçues comme des approximations du réel. Avec les études des psychologues sociaux (notamment ceux de Moscovici, 1973, 1976, 1989 et Jodelet (dir.) 1989), à partir des années 1960, l'expression se transforme en *représentations sociales*,

pour porter attention aux systèmes d'interprétation qui gèrent notre relation au monde et aux autres, en orientant et organisant les conduites collectives et sociales (Jodelet, 1989) :

Ainsi définies, ces formes de connaissance courante (par opposition à une forme savante de connaissance), socialement élaborées et partagées, à visée pratique, et qui sont malléables et évolutives, contribuent à la construction d'une vision de la réalité commune à un ensemble social et culturel. Les représentations mettent à l'oeuvre deux processus—l'un d'objectivation et l'autre d'ancrage (Abric, 2003 ; Moscovi, 1976)—qui transforment et enracinent une abstraction, une image figurative et signifiante, en un savoir de sens commun qui oriente les comportements individuels. (Sabatier, 2009, p. 114)

Les représentations sont, conséquemment, des clés de lecture incontournables des processus sociaux, des catégorisations bien spécifiques de l'espace social et des constructions identitaires qui y prennent place. Pour les jeunes issus des familles migrantes maghrébines, plus spécifiquement, ces dernières opèrent, ce que Kaufmann (2004, p. 212) appelle, « un capital d'images entamé d'emblée par un codage négatif ». La logique mathématique des équivalences réductrices ou erronées qui (a) fait de l'immigré arabe un musulman intégriste et (b) des jeunes descendants des familles migrantes venues du Maghreb, une « génération d'immigrés » (Noiriel, 1988 ; Santelli, 2001), alors qu'ils sont nés, socialisés et scolarisés en France, soulève des questions d'ordre épistémologique. Dans cette perspective, ce sont les *principes d'explication* qu'il faut mobiliser pour rendre compte des impensés de la réflexion qui deviennent le centre de la problématique, en commençant par envisager quels sont les rapports des individus aux institutions et vice versa ?

Société, École et Familles Migrantes : La Disjonction des Référents Éducatifs et Culturels

Posée en termes plus précis, l'interrogation conduit à réfléchir aux liens tissés entre l'institution scolaire et la famille dans le processus de socialisation afin de parvenir à saisir certains enjeux de l'éducation aux minorités et de leur intégration sociale.

Les études menées en sociologie de l'éducation à partir des années 1970 (Henriot-Van Zanten, 1996) conduisent d'abord à approcher la relation Ecole-Familles en termes de disjonction et de contradiction entre les exigences éducatives de l'institution scolaire d'une part, et les valeurs culturelles des familles de l'autre:

cette distance sociale et culturelle mais aussi les visions divergentes de l'école et de ses fonctions expliquent en grande partie les profonds « malentendus » qui caractérisent les rapports (et parfois les non-rapports) qu'entretiennent certains parents avec l'école de leurs enfants. (Hohl, 1996, p. 52)

Cette distance, qui renvoie pour la question de l'immigration au rapport d'un pays à ses minorités, lorsqu'elle est articulée au concept d'ethnicité, a longtemps reposé sur une conception théorique de domination symbolique qui, dans les décennies 1970–1980, a mis en avant les notions de déficit et de stigmatisme dans les sociétés d'accueil des migrants. La théorie de la domination symbolique, qui n'est pas unifiée dans les sciences

sociales, repose sur l'idée que l'accès aux ressources (et conséquemment au pouvoir) dépend de classements sociaux dont les processus de catégorisation sont liés à des rapports de forces entre les groupes en présence. Les positions statutaires sont en conséquence assignées aux individus de par la place qu'occupent leurs catégories respectives dans les classements sociaux (Lorcerie, 2003). Dans le cadre de l'éducation aux minorités, comme le soulignent Skutnabb-Kangas et Cummins (1988), c'est l'enfant minoritaire et sa famille, de par ses origines, ses référents linguistiques et culturels autres, qui sont déficients plutôt que l'école et la société.

À partir des années 1990–2000, cependant, en dépit de la prégnance de discours déjà anciens (voir entre autres, Bernstein, 1975 ; Bourdieu & Passeron, 1973) qui tentent d'expliquer les inégalités en matière d'éducation en supposant l'existence de contradictions entre les exigences de l'institution scolaire et les valeurs familiales, et d'une lecture fortement investie symboliquement et socialement des fonctions de l'école et des attentes et demandes face à celle-ci (Dubet, 1997), émerge la nécessité d'établir la relation sur les bases d'une dynamique d'échanges et de participation de chacun à l'ensemble des activités sociales et d'envisager un fonds commun de valeurs partagées (Abdallah-Preteille, 1992, 1997 ; Allemann-Ghionda, 1997 ; Costa-Lascoux, 1999 ; Farmer, Kabeya, Labrie, & Wilson, 2003 ; Payet, 2000). La problématique des liens entre l'institution scolaire et les familles migrantes entre alors dans l'aire de la mobilisation de l'ensemble des acteurs éducatifs et des ressources qu'ils ont à offrir (structurelles, humaines, linguistiques et culturelles).

Le défi est de trouver une transposition éducative pour les formes complexes de socialisation que vivent les jeunes, à la fois ceux issus de l'immigration et leurs camarades, sachant que ces formes sont vouées à se perpétuer d'une façon ou d'une autre, puisqu'elles résultent de mobilités liées à la "globalisation" des échanges dans le monde. (Lorcerie, 1999, pp. 212–222)

Quelle Éducation pour Quelle(s) Identité(s)?

S'interroger sur les façons dont des jeunes, avec des expériences linguistiques, culturelles et symboliques variées, construisent leurs appartenances identitaires dans la société, à l'école, sur leur aptitude à concilier les valeurs et croyances de la culture familiale, qui réfère à la culture d'origine, avec celle de la culture de la société dans laquelle ils sont nés, vivent, et sont scolarisés, conduit à s'interroger sur la manière dont ils parviennent à articuler leurs stratégies identitaires aux contextes dans lesquels ils sont amenés à les déployer.⁵

La notion de contexte est centrale pour réfléchir aux rapports entre positionnements sociaux/scolaires et identités socioculturelles. Les études en sociologie de l'éducation mais aussi en sociologie du langage, ou encore en sociolinguistique, insistent désormais sur une approche compréhensive de ces rapports en en pensant les liens avec les circonstances sociales qui les entourent (voir parmi d'autres Blanchet, Moore & Assalah Rahal, 2008 ; Moore, 2006). Pour Porquier et Py (2004, p. 50), ce sont les paramètres et l'ensemble des facteurs qui caractérisent une situation qui se révèlent

⁵ Et réciproquement, il convient également d'examiner comment le contexte s'adapte (ou non) aux stratégies identitaires des individus porteurs de capital d'expériences linguistiques et culturelles variées.

pertinents pour la compréhension de ces derniers. Les études de Verhoeven (1997, 2003, 2006) en contextes scolaires montrent combien lesdits contextes jouent un rôle déterminant dans la mobilisation des stratégies identitaires des élèves au regard des discours individuels et collectifs qui y prennent place.

Sans revenir ici sur les grandes étapes et le long cheminement, ni même sur les différents courants éducatifs (anti racisme ; interculturel ; éducation multiculturelle) qui ont jalonné (et jalonnent encore), en France ou ailleurs, la prise en compte dans le contexte scolaire la diversité linguistique et culturelle (voir McAndrew, 2001 ; Sabatier, 2004, 2006a et b), nous allons nous arrêter sur les principes éducatifs qui aujourd'hui contribuent à nos yeux, ainsi qu'à ceux de nombreux autres tenants d'une éducation qui prend en compte le capital linguistique, culturel mais aussi symbolique des élèves, à relever à l'école le défi de la diversité et à participer à la construction de dynamiques identitaires et intégratives en accord avec les expériences des élèves: ceux qui relèvent d'une éducation plurilingue et interculturelle (Beacco & Byram, 2007 ; Byram, 2006 ; Cavalli, Coste, Crisan & Van de Ven, 2009 ; Moore, 2006).

Approche posée d'emblée comme citoyenne, orientée par des valeurs et une éthique de la solidarité, foncièrement inclusive, visant un projet éducatif global, l'éducation plurilingue et interculturelle s'attache à concevoir « une éducation langagière globale, transversale à toutes les langues de l'école et à tous les domaines disciplinaires, qui fonde une identité ouverte à la pluralité et à la diversité linguistique et culturelle » (Cavalli, Coste, Crisan & Van de Ven, 2009, p. 8).

Dans cette optique, la diversité n'est pas tendanciellement perçue comme non problématique et non conflictuelle (de Robillard, 2010). Au contraire, elle prend en compte l'existant, c'est-à-dire le semblable et le différent, les contacts et les conflits entre langues et cultures, les statuts ainsi que les représentations sociales attachées à certaines de ces langues et cultures, pour mieux aller à la rencontre de finalités qui assurent à chaque individu la compréhension réciproque et valorisée de la diversité linguistique et culturelle. L'éducation plurilingue et interculturelle, autrement dit, tend à développer « [une] intelligence interlinguistique . . . seul chemin réaliste entrevu pour consolider les identités personnelles et . . . créer un espace commun où chacun puisse se reconnaître dans la dignité » (Billiez, 2002, pp. 97–98).

La création et l'ouverture de cet espace repose conceptuellement sur les travaux qui renvoient aux théories sociales critiques (Foucault, 1977 entre autres) et à celles qui évoquent un 'troisième espace' (Bhabha, 1994 ; Moje, Ciechanowski, Ellis, Carrillo, & Collazo, 2004) au sein duquel les connaissances et expériences des individus⁶ s'articulent aux contextes sociaux pour générer de nouvelles appréhensions et visions du monde environnant.

Replacée dans le champ des questions de la reconnaissance des identités plurielles et des répertoires plurilingues en contexte scolaire, l'éducation plurilingue et interculturelle participe alors à modifier le point de focalisation de la problématique. Car, comme le souligne Abdallah-Preteceille (1997) à propos de la reconnaissance de la pluralité sociale,

⁶ Moje, Ciechanowski, Ellis, Carrillo, et Collazo (2004) parlent de 'funds of knowledge' et de 'funds of resources' pour faire référence à la somme de savoirs et d'expériences que les individus portent en eux et sur lesquels il est possible voire nécessaire de prendre appui pour établir des ponts entre les différents univers de signification individuels.

le point de focalisation le plus important de la problématique réside sans aucun doute dans la distinction entre différence et diversité. Souvent utilisés l'un pour l'autre, ces deux termes recouvrent pourtant des réalités et surtout des conceptions philosophiques opposées. En effet, le mot différence réfère à un rapport binaire, rapport qui se surajoute souvent à la hiérarchisation de type dominant/dominé. C'est alors au dominé à justifier de sa différence, à l'explicitier, à chercher à se faire reconnaître. La différence renvoie indubitablement à des rapports inégalitaires. . . . La diversité, au contraire, s'inscrit dans une multipolarisation. Il ne s'agit pas de parler uniquement des Français et des étrangers, mais des formes variées d'étrangeté, y compris entre les étrangers eux-mêmes. (p. 225)

Quant à la notion d'identité, si les positionnements identitaires d'un individu sont liés à sa trajectoire sociale et aux contextes dans lesquels il les déploie, celle-ci apparaît plus que jamais dynamique, complexe et diffuse (Lüdi et al., 1995) et s'entend désormais au pluriel. En favorisant l'expression identitaire, à partir d'un travail sur les langues et cultures en présence (ou en absence) au sein de l'enceinte scolaire, l'éducation plurilingue et interculturelle tend à embrasser la pluralité des identités comme constitutive de la réflexion. Tout à la fois marqueurs, emblèmes et symboles d'identités, les langues et cultures portées par les locuteurs issus de groupes exogènes s'affichent comme des éléments fondateurs des foyers identitaires de ces sujets plurilingues. Ces « identités plurilingues » prennent dès lors « une place importante dans le champ des études en éducation et dans celui de la didactique des langues, en interrogeant, sous différents angles, les liens entre le plurilinguisme et les identités d'apprenants et d'enseignants . . . ou l'identité citoyenne . . . » (Moore & Brohy, sous presse).

Méthodologie

Située au point de convergence de ces différents champs théoriques et d'investigation qu'elle tente d'articuler, la recherche sur laquelle est fondée notre réflexion s'inscrit dans une méthodologie qualitative et repose sur les questions de recherche suivantes : (a) Dans un contexte scolaire (didactique) qui reconnaît les identités et les répertoires linguistiques et culturels multiples des élèves, comment de jeunes Français-Maghrébins évoquent-ils leurs identités ? (b) Comment se co-construisent leurs discours sur ces dernières ? et (c) Quel(s) effet(s) des pratiques de classes qui incluent leur capital d'expériences linguistiques, culturelles et symboliques ont-ils sur la manière dont ils se positionnent dans la salle de classe ?

Une Recherche Action

Les données présentées ci-après ont été recueillies dans le cadre d'un doctorat qui s'est attaché à entreprendre un parcours socio-didactique au cœur de l'institution scolaire française afin d'examiner et comprendre la contribution de ce système éducatif au développement du pluralisme social (Sabatier, 2004).

Les modalités d'investigation ont ainsi été orientées vers des méthodes d'enquête qui (a) visaient à recueillir des discours d'individus fréquentant ledit système et, aussi (b) permettaient l'observation *in situ* d'activités pédagogiques et de situations de classe pour

être à même de constater si les choix didactiques effectués en matière de gestion de la diversité linguistique et culturelle parvenaient à atteindre les effets escomptés.

Le paradigme épistémologique interprétatif permet d'accéder à cette réalité sans abstraire les individus de la micro société dans laquelle ils évoluent. Empruntant à une tradition de recherche empirique, l'étude entreprise a permis de mettre en évidence les univers de significations dans lesquels les jeunes Français d'origine maghrébine ont coutume d'accueillir (ou rejeter) les représentations collectives, pour ensuite les réordonner selon leurs exigences et finalités d'appartenance, car « ce qui fait que nous donnons sens au monde est l'obligation existentielle d'y vivre, d'y exister, donc d'y agir, de s'y projeter » (de Robillard, 2009, p. 153).

Afin de nous dégager de tout point de vue réifiant, qui caractérise trop souvent les jeunes d'origine maghrébine par un ensemble de traits linguistiques et culturels perçus comme autant d'écart à une norme qui serait celle de la société dans laquelle ils vivent, et au regard des enjeux sociaux, économiques, écologiques et éthiques mais aussi individuels que soulève la question de leur intégration, il nous a semblé essentiel d'adopter une démarche compréhensive renvoyant à la caractérisation de l'objet du savoir. Comprendre, décrire, expliquer et interpréter les phénomènes dans leurs relations à la totalité de l'expérience des sujets nous a ancrés dans une logique émique à la jonction de l'individu et du social. Donner à voir les logiques des situations et celles des représentations pour saisir la manière dont elles s'articulent chez et pour l'individu « . . . permet de comprendre que les effets obtenus ne dépendent ni du contexte ni du sujet, mais de la relation qui s'est chaque fois nouée entre le second et le premier » (Camilleri, in Vinsonneau, 1996, p. 11).

Au regard de la compréhension du système éducatif étudié, l'objectif de l'étude n'était pas seulement de décrire la situation mais de proposer des solutions didactiques susceptibles de produire un changement et d'engendrer une transformation de dynamique quant à la question des positionnements sociaux/scolaires et les identités individuelles. Parmi les types de recherche qualitative et interprétative,

[la recherche action] plutôt que cibler la production de connaissances qui seront utilisées, en général après la recherche, pour influencer l'action, veut intégrer l'action au processus de recherche afin que le changement visé se produise pendant la recherche. La recherche-action en éducation est donc un processus unique qui comprend deux sous-processus ou deux pratiques qui sont menées simultanément : la pratique de la recherche ou de la compréhension de l'action et la pratique de l'action éducative. (Dolbec & Clément, 2004, p. 183)

Ainsi, la recherche-action dans laquelle notre étude s'ancre est un projet européen financé par l'Union Européenne de 1997 à 2001 et intitulé *Eveil aux langues à l'école primaire-Evlang* (Candelier, 2003). Élaboré et conduit dans cinq pays partenaires (l'Autriche, l'Espagne/La Catalogne, l'Italie, la Suisse et la France métropolitaine et outre-mer), auprès de quelques 160 classes, les objectifs didactiques visaient à mesurer l'impact de la reconnaissance des répertoires verbaux et culturels, ainsi que du capital symbolique de jeunes élèves, sur leurs apprentissages scolaires et leur construction identitaire.

Protocole, Acteurs et Données

Un suivi hebdomadaire (trois heures par semaine d'octobre à mai) pendant une période de deux ans, dans une école élémentaire de la banlieue grenobloise (Isère), d'une enseignante (que nous identifierons par les initiales majuscules NA) qui a accepté de mettre en œuvre, avec deux promotions d'élèves de Cours Moyen deuxième année,⁷ des activités didactiques abordant la diversité linguistique et culturelle, a ainsi été mis en place pour les besoins de notre étude.

Au sein de ces classes, se répartissent une dizaine d'élèves d'origine maghrébine (5 fillettes et 6 garçons), tous nés en France, âgés de 9 à 11 ans et issus d'un milieu socio-économique ouvrier. La répartition d'élèves d'origine maghrébine est représentative, pour l'école où l'enquête a eu lieu, de la présence des communautés allogènes au niveau de la municipalité. Les jeunes sont issus de familles nucléaires, à l'exception de l'un d'entre eux qui vit, lui, dans une famille monoparentale. Tous appartiennent à des fratries plus ou moins nombreuses ; leur position au sein des fratries varie de benjamins à cadets. Cela implique qu'ils ont tous des frères et sœurs aînés pouvant servir de modèles (en positif ou négatif) dans la construction d'identités d'appartenance. Leurs parents occupent des catégories socioprofessionnelles relativement semblables. Une différence significative apparaît cependant entre les deux promotions d'élèves quant au lieu de naissance des parents. En effet, chez les élèves de la seconde promotion, la majorité de ceux-là (ou au moins l'un d'entre eux, et essentiellement les mères) sont nés en France, et les élèves ont déclaré la présence de leurs grands-parents sur ce même sol français, contrairement à la première promotion qui a majoritairement déclaré des parents nés sur le sol algérien (tous les élèves de cette promotion sont en effet issus de familles d'origine algérienne) et des grands-parents y résidant encore. Les lieux de naissance des parents et le maintien des liens avec des membres de la famille, ainsi que les fratries, se révéleront un facteur explicatif important dans l'analyse des constructions identitaires de ces jeunes.

Le tableau 1 ci-après présente en détails les participants de l'étude.

Tableau 1
Présentation des Participants

Sujets	Sexe	Année de naissance	Lieu de naissance	Situation familiale	Pays d'origine de la famille
Echantillon année 1999/2000					
Ar-00	M	1989	France	4 frères et sœurs Ne connaît pas le lieu de naissance de ses parents 2 grand-mères en France	Algérie (séjours estivaux annuels)
Me-00	F	1988	France	4 frères et sœurs Parents nés en Algérie 1 grand-mère en France	Algérie (séjours estivaux tous les deux ans)

⁷ L'équivalent du Grade 5 au Canada.

Sujets	Sexe	Année de naissance	Lieu de naissance	Situation familiale	Pays d'origine de la famille
Echantillon année 1999/2000					
N-00	M	1989	France	Frères et sœurs (n'a pas précisé le nombre) Parents nés en Algérie Grand-mère maternelle en France et Grand-père maternel en aller/retour entre France et Algérie	Algérie (séjours estivaux annuels)
S-00	M	1988	France	1 sœur Mère née en France 1 grand-mère en France	Algérie (n'est jamais allé en Algérie)
Y-00	M	1989	France	5 frères et 2 sœurs en Algérie Parents nés en Algérie ; Père absent du foyer Grands-parents en Algérie	Algérie (séjours estivaux annuels)
Echantillon année 2000/2001					
A-01	F	1990	France	4 frères et sœurs Parents nés en Algérie 1 grand-mère en France	Algérie (séjours estivaux annuels)
D-01	F	1990	France	Frères et sœurs (n'a pas précisé le nombre) Parents nés en France 2 grands-mères en France	Algérie (n'est jamais allée en Algérie - uniquement son père)
H-01	M	1990	France	Frères (n'a pas précisé le nombre) Mère née en France ; n'est pas très sûr du lieu de naissance de son père (Algérie ou Maroc) Grands-parents en France	Algérie (n'est jamais allé en Algérie)
K-01	F	1989	France	6 frères et sœurs Parents nés au Maroc Grands-parents au Maroc	Maroc (séjours estivaux - aucune information sur fréquence)
M-01	F	1990	France	3 frères et sœurs Parents nés au Maroc Grands-parents au Maroc	Maroc (séjours estivaux annuels)
Mo-01	M	1990	France	6 frères et sœurs dont deux (un frère et une sœur) en Tunisie Parents nés en Tunisie Grands-parents en Tunisie	Tunisie (séjours estivaux annuels)

Note. Pour protéger l'anonymat des participants, seule l'initiale de leur prénom suivie de l'année de recueil des données est utilisée.

Des enregistrements systématiques des séances de travail collectives mais également des enregistrements et/ou des prises de notes des ateliers menés en petits groupes ou en binômes, des commentaires recueillis après chaque séance et/ou de manière hebdomadaire avec l'enseignante, soutenus par un entretien bilan réalisé pour les besoins d'un article (Billiez & Sabatier, 1999) ont permis la constitution du corpus.⁸ Ce suivi longitudinal des élèves sur une année scolaire a ainsi permis d'assister à la mise en

⁸ Une ponctuation minimale a été rajoutée pour faciliter la lecture des propos rapportés.

œuvre didactique de 5 unités (appelées modules) : Des langues de l'enfant aux langues du monde ; Bon Anniversaire ! ; I live in New York but . . . je suis né en Haïti ; Nous parlons tous étranger ; Jouons avec des langues parentes.⁹ Il a également contribué à intégrer la notion de transformation, contenue dans la théorie d'un troisième espace, à la réflexion.

Conjointement, des entretiens compréhensifs (Kaufmann, 1996) à orientation semi-directive¹⁰ avec les élèves des familles maghrébines ont permis d'approfondir les rapports de ces derniers aux langues et cultures en contact, à leur intégration socio-scolaire et à leurs appartenances identitaires. Ces entretiens ont été un instrument privilégié dans l'exploration des faits, à la fois au regard des systèmes de représentations construits et des pratiques sociales expérimentées, dont le discours est le vecteur principal. Ils présentent l'avantage de ne pas placer irrémédiablement l'enquêté dans un objectif d'évaluation, en instaurant un rapport égalitaire entre l'enquêteur et l'enquêté, pour que ce dernier ne se sente pas obligé de donner à tout prix des informations. Instrument méthodologique souple et malléable, par excellence, l'entretien compréhensif autorise l'adaptation du chercheur aux potentialités discursives des sujets, ces dernières n'étant pas équivalente d'un individu à l'autre. Il permet en d'autres termes d'envisager la construction interactive des discours et par delà, d'entrevoir les stratégies identitaires déployées au regard du contexte dans lequel elles prennent place. Les entretiens ont aussi permis de voir si des activités didactiques prenant en compte les expériences linguistiques et culturelles variées des élèves aident ces derniers à prendre voix à l'intérieur des interactions de classe et à se positionner identitairement au sein de l'espace scolaire.

Les données ont été enregistrées et/ou consignées par écrit. Celles qui ont été recueillies au moyen d'un magnétophone ont été transcrites dans leur intégralité pour les entretiens individuels ou en partie pour les séquences de classe. Elles ont fait ensuite l'objet d'une codification permettant d'identifier la source du corpus analysé. Pour protéger l'anonymat des sujets, nous avons fait le choix de maintenir l'initiale de leurs prénoms, suivie de l'année de recueil des données.

Tableau 2
Récapitulatif des Données

Corpus	Codification	Exemple
Entretien élève – promotion 1999/2000	EntEl – Ent suivi de l'initial – 00	EntEl – EntY00
Entretien élève – promotion 2000/2001	EntEl – Ent suivi de l'initial – 00	EntEl – EntD01
Séquence de classe collective – module – Séance – promotion	Classe Evlang – module numéroté de 1 à 5, suivi du numéro de la séance et de l'année de recueil des données	CLEvlang – mod.1 – S1 – 2000/2001
Prise de note – nom de l'élève – promotion	Prise de note – élève identifié, suivi de l'année de recueil des données	PdN – Y00 – 1999/2000
Séquence de groupe –	Atelier, module suivi de l'année de	ATEvlang – mod. 1/S1 –

⁹ Pour obtenir ces modules didactiques, voir Kervran, 2006.

¹⁰ Les thématiques du guide d'entretien étaient les suivantes : auto-présentation du sujet ; langues en contact dans les répertoires verbaux ; usages et pratiques ; langues et identités ; mélange des langues et plurilinguisme ; compétences langagières et (in)sécurité linguistique ; choix linguistiques et transmission linguistique ; langue arabe et école ; environnement.

Corpus	Codification	Exemple
module/séance – promotion	recueil des données	2000/2001
Commentaires de l’enseignante sur l’expérience didactique	CommentEns – suivi des initiales du prénom de l’enseignante, suivi de l’année de recueil des données	CommentEns – NA – 2000/2001

Le corpus a ensuite fait l’objet d’une analyse de discours et de contenus. Cette dernière a mis à jour des aspects langagiers et culturels des jeunes issus de familles migrantes maghrébines en exposant les articulations entre leurs attitudes et représentations face aux langues et cultures en contact, en particulier face à la langue et à la culture arabes, socialement et scolairement minorées, et les pratiques linguistiques et culturelles qu’ils déclarent. Elle a également mis en lumière des récits d’expérience qui se rapportent à la difficulté de l’intégration. Elle a aussi permis de dévoiler, chez ces élèves, différents positionnements identitaires qui dépassent les frontières d’une identité ancrée dans une seule appartenance. Enfin, elle a mis en évidence qu’une démarche didactique oeuvrant pour une éducation citoyenne facilite l’expression de ces modes d’appartenance, tout en esquissant certaines limites. Ce sont certains de ces résultats qui sont présentés ci-après.

Résultats et Analyse

Les Maux/Mots du Racisme Ordinaire

Ah non, pas encore les ARABES! (PdN – Y00 – 1999/2000)

Ces propos ont été prononcés par Y-00, un jeune d’origine algérienne, en réaction à la seule mention de la langue arabe dans la salle de classe en début d’année scolaire, lors de la présentation du projet pédagogique. A travers eux, apparaît très explicitement l’intériorisation, par le jeune lui-même, de la minorisation sociale dont font l’objet les locuteurs des langues arabes et de l’ethnisation des rapports sociaux, jusque dans l’enceinte scolaire. Y transparaît également tout le poids que la catégorisation sociale véhicule dans la nomination des identités. Dans cet exemple, l’évocation de la langue, devenue marqueur identitaire, renvoie immédiatement Y-00 à une identité sociale assignée (‘les Arabes’) et déclenche un processus d’identification qui traduit d’une part le rapport de l’individu à la société dans la corrélation établie entre identité linguistique et identité sociale ; et d’autre part révèle les représentations qui sont à l’œuvre chez Y-00 en termes de processus de socialisation.

Il n’est pas en effet indifférent que ce jeune réagisse à la nomination de l’idiome car nommer la langue relève d’une démarche qui engage la responsabilité de celui qui l’accomplit et une prise de position « qui n’existe qu’en relation avec les prises de position d’autres sujets, positions dont elle se rapproche, se différencie, qu’elle contredit, récuse : une nomination n’existe qu’en fonction d’autres nominations en charge d’autres points de vue » (Siblot, 1999, p. 26). Interrogé sur ses propos, Y-00 explique:

Y-00: parce que en premier, je me dis, et N-00 et S-00, parce que, comme y a des Français, ils aiment pas parler la langue arabe et tout, et t’as posé une question, ceux qui aiment l’arabe ils aiment bien et ceux qui aiment pas ils aiment pas, et nous ça nous dérangeait en fait, parce que ceux qui

ont écrit ils aiment pas, moi et S-00 on disait c'est des racistes, après la prof elle nous a expliqué, et on a compris (EntEl – EntY00).

Réagissant ainsi à une identité virtuelle construite en creux par une référence à une différence ethnolinguistique, Y-00 évoque une assignation identitaire calquée en négatif sur celles des autres (les 'Français, ils'). Au regard de sa socialisation, et face à une situation anxiogène, Y-00, stigmatisé au sens où Goffman (1975) l'entend, montre qu'il a intégré les catégorisations de soi que lui propose la société. Il les a investies sur le plan affectif ('Ceux qui aiment et ceux qui n'aiment pas') car elles engendrent une réaction verbale émotionnelle violente, qui passe par l'accusation ('C'est des racistes'), et qui apparaît comme un mécanisme de défense¹¹ envers un processus de minorisation et de différenciation qui menace l'individu dans son image et son estime de soi. Ces dernières sont d'ailleurs mises en maux dans les discours d'autres jeunes participants à l'étude lorsqu'il s'agit pour eux de raconter leurs expériences quotidiennes en lien avec leur bi/plurilinguisme:

279/Enq : (..) si tu devais parler arabe dans la rue, tu ressentirais quoi ?
 280/N-00 : j'aurais honte quand même
 281/Enq : tu aurais honte, pourquoi ?
 282/N-00 : y aura des gens ils vont se moquer et tout ça, ils vont rire (EntEl – EntN00).

378/Me-00 : oui c'est gênant pour moi, parce que les gens ils vont peut-être dire je parle sur eux ou je les insulte (EntEl – EntMe00).

583/Enq : d'accord, ok, et lorsque tu dois parler arabe dans la rue ça te fait plaisir ça te gêne ?
 584/M-01 : oui des fois ça me gêne (EntEl – EntM01).

Le sentiment de honte évoqué est directement relié à l'expérience du racisme ordinaire à laquelle la majorité de ces jeunes a été confrontée à un moment ou l'autre:

283/Enq : (..) est-ce qu'il y a des gens qui t'ont fait des remarques ?
 284/Y-00 : oui une fois
 285/Enq : oui qu'est-ce qu'ils t'ont dit ?
 286/Y-00 : "sale Arabe rentre dans ton pays"
 287/Enq : qu'est-ce que tu as ressenti ?
 288/Y-00 : en fait ils disaient, en fait on était un groupe, et il y avait une femme et tout, et y en a un il a crié, et pourtant on était tranquille et tout, et il a crié dans l'allée, en fait on était cinq ou quatre, on était tous devant chez moi, devant ma porte, pour m'appeler, et y en a un il est descendu, et il crie, y a la femme elle sort elle dit : "bande de sales arabes rentrez dans votre pays" (EntEl – EntY00).
 222/A-01 : oui, il y a dans mon quartier on m'a dit aussi "sale Algérienne", ça m'a pas plu
 223/Enq : pourquoi ça ne t'a pas plu ?
 224/A-01 : parce que j'aime pas qu'on me traite, aussi alors moi si par exemple, je dirai "sale Italienne" c'est vrai que c'est pas, c'est quand même son origine, et il faut pas l'insulter comme ça (..) (EntEl – EntA01).

Et d'expliquer que le recours à la langue arabe est souvent interprété comme autant d'insultes adressées à autrui et qu'il suscite la moquerie pour ses locuteurs, comme en atteste N-00 qui déclare avoir été témoin de telles scènes :

288/N-00 : en fait j'ai vu

¹¹ Les travaux de Malewska-Peyre (1990) ont montré que les garçons d'origine maghrébine, plus que les filles ou que tout autre jeune, étaient confrontés au racisme et qu'ils étaient ceux qui en retour avancés le plus fréquemment des accusations de racisme.

289/Enq : tu as vu, tu peux m'expliquer ce que tu as vu ?

290/N-00 : une fois, j'étais dans un magasin, y avait des grandes personnes, ils parlaient arabe, après y en a, ils passaient à côté après, ils se moquaient et tout ça (EntE1 - EntN00).

L'ensemble des propos témoigne d'une conscience aiguë et lucide d'une altérité assignée socialement et marquée par l'emploi de la langue arabe et le renvoi à leur origine. Cette dernière essentialise leur différence, laquelle devient un indicateur discursif du processus d'ethnisation à l'œuvre dans l'interaction et participe à une bipolarisation symbolique et inégalitaire d'un eux et d'un nous renvoyant aux groupes d'appartenance et de référence. Dès lors, pour réduire l'écart conflictuel entre ces représentations sociales négatives, les images de soi qu'ils construisent, et les diverses assignations identitaires qui les enferment dans des termes et des catégories dans lesquels ils ne se reconnaissent pas nécessairement, mais qu'ils ne peuvent ignorer, les jeunes Français-Maghrébins sont amenés à déployer des stratégies identitaires, qui dévoilent leur capacité d'adaptation au contexte, car comme ils l'expriment eux-mêmes :

111/Y-00 : C'est pour ça que je n'ai pas envie de parler, après ils vont nous prendre pour des êtres différents. On est tous pareils, on a tous un cœur, on n'est pas des robots, on n'est pas différents, on a tous un cœur, des jambes (ATEvlang - 1999/2000).

L'ensemble des propos précédents permet d'appréhender, par delà les expériences racontées, les premiers positionnements identitaires qui se mettent en place au sein de l'espace classe. Ce « premier répertoire [qui] se caractérise par une définition essentialiste de l'identité culturelle » (Verhoeven, 2006, p. 100) montre que pour les jeunes Français-Maghrébins, l'ethnisation des rapports sociaux mise en mots dans le contexte scolaire permet de faire ressortir le statut inégalitaire (en terme de pouvoir) de ceux à qui cette identité « colle à la peau ». À travers elle, les jeunes témoignent d'une assignation identitaire fondée sur un héritage non choisi, qui traduit d'emblée la complexité des positionnements identitaires au regard des contextes et des interlocuteurs en présence et le recours à un ensemble de stratégies qui vont donner à voir la co-construction des appartenances identitaires.

Entre Identités Collectives et Identités Individuelles : La Co-construction des Appartenances Identitaires

La mobilisation de stratégies multiples (Camilleri, 1997, 1998 ; Malewska-Peyre, 1990), conscientes ou inconscientes, parfois contradictoires, parfois floues, mais toujours en lien aux groupes en présence révèle la manière dont les jeunes Français-Maghrébins interagissent avec leur environnement socio-linguistique et culturel dans la mesure où l'individu ajuste ses positionnements identitaires en fonction de ce dernier (Pavlenko & Blackledge, 2004). Ces stratégies explicitées dans et par les discours des participants permettent de comprendre comment ces jeunes parviennent à gérer leur socialisation et construire, développer et sauvegarder leur représentation de soi (et des groupes auxquels ils ont fait allégeance) dans des logiques qui témoignent des ressources des individus plurilingues.

Parce que l'identité des sujets est sans cesse (ré)ajustée et (re)négociée, dans et par les discours, sa construction se traduit par des figures identitaires distinctes, complexes, parfois contradictoires voire ambiguës,

que l'on peut définir comme des produits contextuels de l'interaction permanente qui se dessine entre les représentations de soi que développent les individus et les représentations sociales, plus ou moins intériorisées par ces derniers. (Sabatier, 2006a, p. 116)

Ainsi, au fil des activités didactiques mises en place dans la classe tout au long de l'année scolaire, les jeunes Français-Maghrébins donnent à voir des constructions identitaires qui s'inscrivent en lien avec les circonstances (interlocuteurs, lieux, situations de communication, etc.) et les contextes sociaux qui les accompagnent et dans lesquels elles prennent place. Cette co-construction interactive des identités en contextes émerge dans et par l'activité des individus engagés dans une interaction. Moore (2006) rappelle d'ailleurs que « les cadres ainsi définis sont largement (re)construits par les locuteurs (plurilingues–apprenants–acteurs sociaux) dans l'action et dans leurs représentations » (p. 23).

Dans la salle de classe, l'articulation entre les stratégies identitaires et le contexte scolaire dans lequel elles se déploient, a été particulièrement explicite lorsque les élèves ont entamé le support didactique intitulé *I live in New York but . . . je suis né en Haïti*. Lors de la mise en situation du module, les élèves découvrent l'histoire, fictive mais vraisemblable, d'Adrien, jeune garçon d'origine haïtienne, vivant à New York avec ses parents et son jeune frère. Le personnage raconte son parcours migratoire et dépeint ses pratiques langagières familiales ainsi que la manière dont il utilise les langues avec ses amis et en fonction des situations de communication. La séance est axée sur la compréhension d'un texte écrit et la sélection d'informations dans ce dernier afin d'être à même de compléter un schéma pour rendre compte des pratiques langagières plurilingues des individus fictifs et/ou réels. Les élèves, et en particulier les élèves d'origine maghrébine, sont immédiatement captivés par l'histoire d'Adrien, au point que l'une des élèves de l'étude, M-01, s'identifie immédiatement au personnage :

Adrien, il est un peu comme nous (PdN – M01 – 2000/2001).

Par ces mots, l'élève décrit la façon dont elle comprend sa relation au monde qui l'entoure ; elle traduit comment elle donne du sens à ce dernier en affirmant comment le sens des appartenances se négocie, se construit, se co-construit et se re-construit dans l'espace et le temps en lien avec les positionnements d'un individu eux-mêmes liés à sa trajectoire sociale (Norton, 1997 ; Verhoeven, 2006). A la lumière d'une lecture diachronique de la construction identitaire des jeunes Français-Maghrébins, les différentes figures identitaires révèlent ainsi les mécanismes à l'œuvre pour se distancier de socialisations qui définissent l'individu, mais aussi les processus d'identification et d'identisation des jeunes (Kaufmann, 2004 ; Leconte & Mortamet, 2008).

La première figure identitaire qui se dessine est celle qui investit une appartenance collective en dépassant les contours des groupes nationaux qui renvoient aux seuls pays du Maghreb. Figure transnationale par excellence, « Comme un Arabe » (EntEl – EntS00), proclame une identité empreinte de ce que Douglas et Lyman (1976, cités dans Lorcerie, 2003) appellent la saillance ethnique, processus par lequel les traits de catégorisation sont sélectionnés, mis en mots et rendus disponibles à l'intérieur et à l'extérieur du groupe auquel ils font référence. Et, alors que la seule mention par autrui de la langue arabe a déclenché préalablement une réaction émotionnelle, se déclarer soi-même arabe, *se dire arabe*, est une manière de faire allégeance à ce groupe déprécié

socialement et à le réinvestir à l'encontre de la domination sociale qui l'essentialise. Se forger et affirmer une identité minoritaire témoignent alors explicitement que « [les jeunes] ont pris acte de ce que la société les maintient dans leur singularité, mais ils prennent aussi les différentialistes à leur propre piège en sur-affirmant, plus ou moins agressivement, leur différence » (Laroussi, 2000, p. 315) :

139/Enq : tu veux qu'on parle de toi comment ? comme un Français ? comme un Français d'origine arabe ?

140/S-00 : Comme un Arabe (EntEl – S00)

322/Y-00 : je me considère un Arabe (EntEl – Y00)

248/K-01 : comme une Maroc- comme une Arabe (EntEl – K01).

Tournant à leur avantage l'affirmation ethnique, les jeunes se servent de cette désignation pour mieux se situer face à un groupe de référence qui ne les perçoit pas comme faisant partie des siens. Revendiquant une identité collective qui opère comme sphère d'identification, ils s'inscrivent dans une entité imaginée qui contre les effets contextuels du rejet et qui permet discursivement une « réappropriation cognitive de catégories de subjectivation (Rassool, 2000, p. 392), tout comme une réappropriation politique et positionnelle au regard de la société environnante (Hall, 1992) » (Marshall, 2008, p. 85). L'adoption de l'ethnonyme générique agrège ainsi les désignations dont ils font l'objet dans la société, ainsi que les diverses références nationales à l'Algérie, au Maroc ou à la Tunisie. Anonymes à l'intérieur d'un collectif perçu comme recours contre leur mise à l'écart, ils évoquent une identification qui désormais fonctionne comme une ressource « fournissant à l'individu à la fois des références éthiques et cognitives, l'énergie et l'estime de soi » (Kaufmann, 2004, p. 148).

Cette dimension, dans certains cas, peut parfois être inculquée par la famille pour ensuite être reprise par le jeune afin de s'inscrire dans une filiation qui garde la trace des racines (Dabène et Billiez, 1984 ; Lorcerie, 2003) et qui maintient un lien avec les membres de la famille qui sont restés au pays. Le témoignage de M-01 est révélateur de la manière dont cette dernière est en effet amenée à se dire « Arabe », à la suite d'une hétéro-assignation identitaire familiale qui se pose en opposition avec le sentiment premier de la fillette :

771/Enq : qui t'a expliqué que tu étais Arabe ?

772/M-01 : mes frères et mon père

773/Enq : et qu'est-ce qu'ils t'ont dit ?

774/M-01 : mon père, il m'a dit même si tu es Arabe, il faut jamais détester le Français, et puis j'étais contente quand il m'a dit que j'étais Arabe parce que mes copines étaient Arabes et moi je pensais que j'étais Français oui oui (EntEl – EntM01).

Ce sont les figures masculines de son entourage, son père et ses frères, qui ont attribué à M-01 son 'arabité'. Cette hétéro-assignation, qui aurait pu être ressentie douloureusement, est au contraire vécue dans la joie ('j'étais contente') ; elle permet à M-01 d'investir et de s'inscrire dans une identité commune à son groupe de pairs ('mes copines étaient arabes'), qu'elle semblait ne pas pleinement partagée tant qu'elle « se croyait française ».

En faisant mention de la dimension française et en apportant la précision du lieu de résidence à cette première figure identitaire, M-01 présente son arabité sous l'angle de

la transplantation ; elle est une « Arabe vivant en France » (382/M-01). La revendication de l'arabité représente un acte volontaire de revendication d'une identité, fut-elle de circonstance, et fait conséquemment émerger une deuxième figure identitaire.

Cette deuxième figure identitaire relève du processus d'identisation qui se met conjointement à l'œuvre dans les parcours identitaires des jeunes Français-Maghrébins. En effet, en déclarant « Je suis d'origine algérienne Français » (EntEl – H01 ; EntEl – N-00), les jeunes donnent à voir qu'à l'intérieur même d'une entité collective voulue uniforme dans un premier mouvement, des identités individuelles se dessinent et qu'une identité peut en cacher une autre:

6/H-01 : je suis d'origine algérienne Français (EntEl – EntH01)

4/N-00 : (..) je suis d'origine algérienne Français

5/Enq : c'est important pour toi de dire que tu es d'origine algérienne Français ?

6/N-00 : oui ça fait partie de moi quoi, de ma carte d'identité

7/Enq : oui

8/N-00 : ça dit d'où je suis (EntEl – EntN00).

La mobilisation simultanée des origines et de la nationalité participe ici à autonomiser ces jeunes en leur permettant d'approfondir leur subjectivité et d'endosser une facette identitaire qui met en synergie l'allégeance familiale à la réalité de leur vécu. Le renvoi à une identité unique française ne fonctionnant pas pour ces jeunes avec un héritage d'ailleurs, tout comme cet héritage familial ne suffisant pas à les définir, ainsi que Y-00 l'explique ci-après, les jeunes énoncent une facette identitaire plus en accord avec ce qu'ils vivent:

310/Y-00 : je suis né français (..) mais mes parents ils sont Arabes

311/Enq : oui comme tu es Français d'origine arabe, est-ce qu'il y a quelque chose qui te différencie d'un Français et qui te différencie d'un Arabe ? est-ce que tu vois une différence ? est-ce qu'il y a une différence entre toi et un Arabe ?

312/Y-00 : oui

313/Enq : quelle est cette différence ?

314/Y-00 : ils sont nés dans le pays arabe, et si tu leur dit « t'es de quelle origine, t'es de quelle nationalité » ça va être bizarre parce que lui il va te dire 'nationalité algérienne, origine algérienne' alors que moi, si il me demande je dirais 'nationalité française et d'origine algérienne' (EntEl – EntY00).

L'origine des parents opère dès lors comme un marqueur identitaire transgénérationnel et la symbolique lignagière, qui fait que parce que [ses] parents aussi sont algériens, ça fait que [il est] d'origine algérienne (EntEl – EntY00), fonctionne comme un fournisseur de signification pour Y-00. Ainsi, « l'émigration des parents est, pour tous, l'élément fondateur à partir duquel se redéfinit le rapport aux origines et se poursuit, dans un contexte nouveau, la mise en œuvre du projet familial porté par les générations successives » (Santelli, 2001, p. 12). Cette facette identitaire des jeunes Français-Maghrébins se démarque cependant de celles de leurs parents, comme l'indique le connecteur d'opposition dans le discours de Y-00, et sert à marquer leur différence. Caractérisée par une dimension spacio-temporelle de l'ici/là-bas et du avant/après, cette seconde figure préfigure une dernière définition de soi.

Celle-ci réunit dans un même syntagme une « invention de soi » (Kaufmann, 2004) qui reflète l'univers symbolique de représentation personnelle que les jeunes

élaborent pour affirmer leur unité identitaire, car comme le souligne Lüdi et al. (1995, p. 209), « les ‘je’ successifs . . . sont bien des manifestations d’un seul et même individu ». Dépassant les cadres traditionnels identitaires, la troisième figure, que résume l’affirmation de Mo-01—« Je suis Français-Tunisien » prononcée dans une seule continuité que nous avons visualisée graphiquement par un signe typographique matérialisant la liaison entre éléments – met en évidence une construction identitaire ressentie et articulée autour d’appartenances multiples, mais aussi possibles, qui relie explicitement les différents univers sociaux et culturels auxquels les sujets disent appartenir, alternativement et/ou conjointement, comme essaie de l’expliquer Ar-00 dans les propos suivants:

220/Ar-00 : [je suis] un Français et un Arabe

221/Enq : oui

222/Ar-00 : un Français d’origine arabe

223/Enq : oui

224/Ar-00 : ça veut dire que je suis Arabe non que je suis Français d’origine arabe, ça veut dire que je suis né en France

221/Enq : mhmhm

226/Ar-00 : mais je suis Algérien (EntEl – EntAr00).

L’intégrité des appartenances tend vers la recherche d’un équilibre entre d’une part la perception que le sujet a de lui-même et d’autre part, les rôles et statuts que les effets de catégorisation sociale lui attribuent (Gohier, 2006). Cette facette identitaire s’organise alors autour d’un ensemble d’éléments qui façonne une même entité, laquelle crée un espace identitaire dans lequel les jeunes médiatisent leurs interactions et négocient leur(s) identité(s) avec autrui:

220/Mo-01 : les Tunisiens je veux qu’ils me prennent pour un Tunisien, et les Français je veux qu’ils me prennent pour un Français

221/Enq : pourquoi ?

222/Mo-01 : je sais pas je veux que tout le monde m’apprécie

(..)

296/Mo-01 : y en a qui me connaissent pas, y en a qui me connaissent pas, des fois ils me demandent l’heure, et des fois je sais pas comment dire, alors je leur dis en français, ils me font « toi tu es Français-Tunisien » je fais « oui » (EntEl – EntMo01).

Cet espace n’est cependant pas un espace hybride ;¹² bien au contraire. C’est un espace où des choix entre des soi possibles (Markus & Nurius, 1986, cités dans Kaufmann, 2004, p. 77) constituent des modalités fonctionnelles. La non troncation des termes décrit un espace qui s’organise autour d’entités d’appartenances entières, qui ne sont ni rigides, ni données une fois pour toutes mais qui se (re)composent selon une gestion pragmatique des différents éléments qui les façonnent. Cet espace identitaire n’est

¹² L’emploi du terme ‘hybride’ au sens développé par Bhabha (1994) implicite l’idée d’une pureté originelle qui serait mise à mal par le contact entre soi et l’autre. Cet implicite situe la notion d’hybridité dans un cadre essentialiste. Développée dans le cadre des études postcoloniales, la théorie de l’hybridité met en effet l’emphase sur les effets du ‘mélange’ sur l’identité et la culture, sur les dépassements de la vision binaire du monde dominée par l’opposition entre soi et l’autre, et sur l’idée de conflit né de relations de pouvoir inégalitaire.

pas temporaire. Il ancre l'individu dans une pluralité (et non une hybridité¹³) identitaire qui se donne à voir au grès des réseaux sociaux et qui est constamment soumise aux interactions et à l'environnement sociolinguistique et culturel lui-même en mouvement. Les jeunes Français-Maghrébins sont ainsi engagés dans une dynamique de (re)composition et de (re)configuration identitaire qui repose sur des alternatives subjectives construites par l'histoire individuelle des jeunes. Ces identités assignées, déclarées, revendiquées, réaffirmées apparaissent, au final, comme autant d'identités opératoires (Kaufmann, 2004) pour agir, se dire et maintenir/reconnaître une estime de soi dans une socialisation qui impose à l'individu des rôles (assumés ou pas) et des logiques identitaires face à des déterminations aléatoires. Identités plurielles et non pas hybrides, composites, contextuelles et imbriquées dans des espaces qui sont multiformes, elles permettent d'orchestrer un passage de frontières identitaires selon les situations de communication.

[Les jeunes] dépassent ainsi les frontières d'une identité que les habitudes d'appréhension du monde, les modes de pensées et d'expression ancrent dans une conception unique, étroite, exclusive de l'identité entière réduite à une seule et unique appartenance. Ils 's'affirment pluriels' (Coste, 2003). (Sabatier, 2005, pp. 190–191).

Cette pluralité des identités que les jeunes ont donné à voir relève au final d'une co-construction discursive qui renvoie aux rôles et places de chacun des intervenants dans l'interaction. Dagenais (2000) rappelle en effet que la notion de rôle se donne à lire à travers les prises de distance et/ou la proximité qui s'installent tour à tour et au fur et à mesure des activités de classe entre les différents interlocuteurs. Il convient ainsi de souligner que la situation d'entretien a donc contribué à la construction des catégories et des positionnements identitaires. Alors que dans un premier temps, avant toute intervention didactiques, les jeunes Français-Maghrébins cherchent à adapter leurs discours à ce qu'ils pensent être les attentes de l'enquêteur et à se positionner soit en accord ou en opposition à ces dernières, au fil des activités didactiques qui ont incité ces jeunes à jongler avec plusieurs mondes linguistiques et culturels, ceux-là révèlent 'en situation' l'adoption de stratégies et d'appartenances identitaires à la rencontre de plusieurs mondes. Ces dernières semblent donc tenir à la rencontre d'univers qui légitiment la diversité linguistique et culturelle et permettent la construction des apprentissages à partir de la mobilisation de ces capitaux d'expériences.

En rendant légitime la diversité culturelle, l'institution scolaire ou ses acteurs permettent aux élèves de 'capitaliser' leurs répertoires au sein de l'espace scolaire. Ceux-ci ne se sentent plus tirillés entre des identités irréconciliables, mais autorisés à partir de leurs expériences multiples à construire un rapport critique à toutes les identités. (Verhoeven, 2006, p. 107)

¹³ C'est donc la notion bakhtinienne de polyphonie que nous privilégions à celle d'hybridité de Bhabha.

Les Modes d'Appartenances Affirmés par le Biais de L'éducation Plurilingue et Interculturelle

Interrogés plus explicitement au terme de l'intervention didactique sur un quelconque impact, dans l'expression de leurs différentes appartenances, d'activités didactiques qui plaçaient au centre de leur démarche la diversité linguistique et culturelle et qu'ils expérimentaient dans le cadre de la mise en place du curriculum expérimental d'éveil aux langues¹⁴ (Candelier, 2003) dans l'optique d'une éducation plurilingue et interculturelle, les jeunes Français-Maghrébins ont établi *de facto* un lien entre un tel travail pédagogique et l'affirmation de leurs modes identitaires. Tous ont en effet noté un avant et un après dans l'atmosphère de la classe, contribuant à les encourager à s'exprimer davantage, comme les propos de N-00 et Y-00 le montrent lorsque l'un exprime que « y a pas que l'italien, l'anglais, nous on nous demande jamais rien » (PdN – N00 – 2000) et l'autre que désormais « on se dit on va enfin pouvoir parler de nous » (PdN – Y00 – 2000). Et d'expliquer que d'abord réticents à prendre la parole en classe pour partager leur vécu, leurs connaissances d'autres langues et d'autres cultures, graduellement ils se sont peu à peu ouverts et ont partagé leurs savoirs avec leurs camarades, transformant conséquemment les positionnements de ces derniers:

156/N-00 : (..) au moins pour une fois on peut dire ce qu'on a à dire

157/Enq : oui

158/N-00 : et même qu'on avait plein de choses à dire on savait même pas à qui les dire (EntEl – EntN00)

487/Enq : tu as l'impression que la classe est différente depuis, enfin l'attitude de la classe par rapport à la langue arabe et les autres ?

488/A-01 : oui parce que maintenant avec quelques Algériens on parle plus xx donc voilà (EntEl – EntA01)

705/Enq : et par rapport à la langue arabe, tu penses que ça a changé quelque chose ?

706/M-01 : oui

707/Enq : ils ont plus envie de découvrir la langue arabe ?

708/M-01 : oui ils ont plus envie

709/Enq : est-ce qu'ils viennent te demander ?

710/M-01 : oui ils demandent à moi et puis on est quand même au moins six Arabes (EntEl – EntM01).

Interrogés par l'enquêteur, les élèves ici révèlent qu'une prise en compte didactique de la diversité linguistique et culturelle dans la salle de classe à légitimer aux yeux de l'ensemble des élèves de la classe, les expériences des uns et des autres. De la réticence initiale des élèves au capital linguistique, culturel et symbolique varié, à une affirmation de soi progressive et une acceptation de l'autre, la salle de classe est devenu cet espace à l'interface des valeurs de la société et de la famille, dans lequel la libération de la parole est permise :

780/M-01 : ça m'a fait du bien de parler

781/Enq : qu'est-ce qui t'a fait du bien de parler ?

782/M-01 : des langues, de l'arabe, de parler de moi (EntEl – EntM-01).

¹⁴ Programme auquel l'enseignante et les élèves font allusion sous le nom d'Evlang.

L'enseignante également confirme la transformation qui s'est opérée au fil de l'année ainsi que le changement de regard et de participation chez ses élèves :

Y avait énormément de résistance, et les enfants de la classe ont résisté, les Maghrébins ont résisté à dire des mots en arabe et finalement, petit à petit, par le biais d'Evlang, y a plusieurs enfants qui ont fini par dire des mots en arabe, là ça voulait dire que finalement ça y est quand c'est le bon moment ils ont été capables de les dire sans honte sans rien (CommentEns – NA – 2000/2001).

La transformation de l'ambiance de la classe a donc, semble-t-il, autorisé les jeunes Français-Maghrébins à réinvestir affectivement les différentes figures identitaires déclarées dans les discours au sein même de cet espace institutionnel marqué, perçu et vécu comme menaçant:

428/S-00 : par exemple L-00, elle le disait, elle disait « c'est une langue c'est vulgaire chez vous »

429/Enq : oui et là maintenant elle le dit plus L-00

430/S-00 : non

431/Enq : donc ça ça a changé ?

432/S-00 : plus personne le dit (EntEl – EntS00).

Les jeunes peuvent, dès lors, en dépit du poids des représentations sociales et des idéologies circulantes au sein de la société dans laquelle ils évoluent, et après avoir rejeté le stigmate au sein même de l'enceinte de la classe, se le réapproprier en le revendiquant:

J'aime bien l'arabe. Je suis fier d'être arabe, c'est tout (PdN – Y00 – 1999–2000)

Nous on est fier d'être ARABE ! (PdN – N00 – 1999–2000).

Cette réappropriation affective se traduit concrètement par la demande explicite de deux élèves d'origine maghrébine, Mo-01 et A-01, de faire un sketch en arabe « parce qu'[ils] en avai[en]t envie » (PdN – Mo01 et A01 – 2000/2001) à la suite du travail sur le support didactique intitulé I live in New York but . . . je suis né en Haïti. La présentation d'un texte à l'école racontant le contact des langues et mettant l'emphase sur le plurilinguisme des individus, tel que des jeunes issus de parents migrants le vivent au quotidien, a sans conteste contribué à une identification positive. L'unicité du sujet est désormais pensée dans la pluralité de ses facettes identitaires qui assurent la construction d'identités elles-mêmes appréhendées dans la pluralité des appartenances, des modes d'allégeance aux groupes (d'appartenance, de référence), et ce jusque dans des espaces socialement marqués. Par le biais d'activités oeuvrant pour une éducation plurilingue et interculturelle, les jeunes élèves prennent leur voix, en sont fiers, et appellent à un changement social:

606/Y-00 : je veux que ça change, il faut que ça change, que ceux qui ont j'aimerais bien que l'éveil aux langues ça, je sais pas, ça arrête le racisme parce que l'éveil aux langues ça sert un petit peu à ça, tu parles ce que c'est la langue arabe et tout

607/Enq : tu penses que faire de l'éveil aux langues dans les classes ça peut changer ça peut arrêter le racisme

608/Y-00 : oui je pense que surtout que toi je pense que t'es française et après ils vont dire "t'as vu" et tout "elle change pourtant c'est une Française elle aime bien l'arabe et pourquoi elle nous le ferait pas" et tout ça (EntEl – EntY00).

Cet appel à un besoin de transformation du contexte social et d'une certaine manière à marginaliser la marginalisation qui reste de mise à l'extérieur des murs de la salle de classe témoigne de la conscience aigüe des jeunes Français-Maghrébins du poids des discours sociaux dominants quant à la conception des identités plurielles. L'interpellation dans le dernier extrait du statut de l'enquêteur et la mention d'une intervention sur le plan des rapports entre individus dans un contexte social comme celui de la salle de classe souligne la nécessité d'articuler la construction identitaire individuelle mais aussi collective et citoyenne à des discours légitimés sur la valeur de soi, les valeurs des langues et cultures autres que ceux enfermant les élèves qui développent des appartenances identitaires complexes dans une vision essentialiste de leur environnement.

Conclusion

Au terme de cette contribution, nombre de questions demeurent encore quant à la capacité du système éducatif français à doter son public, et en particulier les jeunes issus de familles migrantes, d'itinéraires identitaires de réussite. Qu'en est-il une fois quitté le contexte scolaire ? Comment se démarquer de cette vision essentialiste tant les cadres de lecture du monde, les habitus de compréhension restent ancrés dans une perspective universaliste ? Et si la question n'est plus de chercher à savoir si l'institution scolaire doit s'adapter à son public, mais à la manière dont elle doit le faire, il importe désormais de porter une attention toute particulière et accrue à la construction des identités plurielles qui se met en jeu en son sein et de s'attacher à la transformation du contexte social comme clé de la transformation des représentations individuelles et collectives vis-à-vis des individus aux capitaux linguistiques, culturels et symboliques pluriels.

En effet, l'intérêt porté aux discours des jeunes Français-Maghrébins montre que ces derniers (re)dessinent, à leur façon, les contours d'une problématique qui n'est plus à poser en terme de différences et/ou de difficultés, mais désormais à entrevoir en termes de diversité et pluralité des affiliations/appartenances. Disposant à leur avantage des nombreuses catégorisations sociales, ils nous poussent à penser la complexité autrement. Les trois figures identitaires qu'ils ont mobilisées au fil de leurs discours traitent avec le réel et les situations d'interactions dans lesquelles ils sont engagés. En négociant avec lui, ils mobilisent la variété des ressources à leur disposition pour exprimer des appartenances plurielles. Ces dernières sont constamment soumises à des processus de contrôle, de vérification, d'ajustement, de reconstruction en fonction de l'environnement sociolinguistique et culturel lui même mouvant.

À la lisière de deux pays, de plusieurs langues et de plusieurs traditions culturelles, ayant « pour vocation d'être des traits d'union, des passerelles, des médiateurs entre les diverses communautés, les diverses cultures » (Maalouf, 1998, p. 11), les jeunes Français-Maghrébins se disent d'autant plus pluriels lorsqu'ils peuvent prendre voix dans des activités oeuvrant pour une éducation plurilingue et interculturelle, car celles-ci semblent créer des conditions psychosociologiques favorables au développement de représentations de soi positives.

Par delà le contexte français dans lequel cette étude a pris place, il ressort que la prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école, comme atout d'apprentissage, par le biais d'une éducation plurilingue et interculturelle permet une conception cosmopolite du rapport aux identités et contribue à instaurer des attitudes et des représentations favorables au pluralisme des sociétés contemporaines et vivre la diversité dans la solidarité et non l'éclatement.

Références

- Abdallah-Preteille, M. (1992). *Quelle école pour quelle intégration ?* Paris: CNDP Hachette Education.
- Abdallah-Preteille, M. (1997). L'interculturalisme comme mode de traitement de la pluralité. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multikultur und bildung in Europa—Multiculture et éducation en Europe* (pp. 219–227). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Abric, J.-C. (2003). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Allemann-Ghionda, C. (Éd.). (1997). *Multikultur und bildung in Europa—Multiculture et éducation en Europe*. Berne, Suisse: Peter Lang.
- Amselle, J.-L. (2009). L'ethnicisation des rapports sociaux en France. Réalité objective ou représentation "intéressée" du corps social ? In *Le retour de la race. Contre les statistiques ethniques* (Rapport de la CARSED, pp. 31–40). Paris: Éditions L'Aube.
- Archibald, J., & Galligani, S. (Éds.). (2009). *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail*. Paris: L'Harmattan.
- Attias-Donfut, C., & Wolff, F.-C. (2009). *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*. Paris: Stock.
- Barats, C. (1999). Immigration : Carrefour de la suspicion (discours présidentiels et juridiques). *Mots*, 60, 43–58.
- Barats, C. (2001). Les mots de l'immigration et l'ethnicisation des rapports sociaux. Le cas des débats télévisés français sur l'immigration. *Réseaux*, 3(107), 147–179.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales, codes sociolinguistiques et contrôle social*. Paris: Editions de Minuit.
- Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Billiez, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : Vingt ans d'un parcours socio-didactique. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 130, 87–101.
- Billiez, J., & Sabatier, C. (1999). « . . . Mais y a combien de langues dans le monde ? ». *Babylonia*, 2, 20–23.
- Blanchet, P., Moore, D., & Assalah Rahal, S. (Éds.). (2008). *Perpectives pour une didactique des langues contextualisée*. Paris: Éditions des Archives Contemporaines et AUF.
- Bonnafous, S. (1991). *L'immigration prise aux mots—Les immigrés dans la presse au tournant des années 1980*. Paris: Kimé.
- Bonnafous, S. (1997). Où sont passés les immigrés? *Cahiers de la Méditerranée*, 54, 97–107.
- Bonnafous, S. (1999). Les immigrés sont-ils (in)égaux? Etude de presse (1950–1995). In P. Fiala (Éd.), *In/égalité/s. Usages lexicaux et variations discursives (18–20ème siècles)* (pp. 223–239). Paris: L'Harmattan.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1973). *La reproduction : Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éditions de Minuit.
- Byram, M. (2006). *Langues et identités*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Camilleri, C. (1997). Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels. In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Multikultur und bildung in Europa—Multiculture et éducation en Europe* (pp. 199–206). Berne, Suisse: Peter Lang.
- Camilleri, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés. In J.-C. Ruano-Bordalan (Coord.), *L'identité—L'individu. Le groupe. La société* (pp. 253–257). Auxerre, France: Sciences Humaines Editions.

- Candelier, M. (Éd.). (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : Bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Cavalli, M., Coste, D., Crisan A., & Van de Ven, P.-H. (2009). *L'éducation plurilingue et interculturelle comme projet*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe, Division des Politiques linguistiques.
- Cintrat, I. (1983). *Le migrant, sa représentation dans les manuels de lecture de l'école primaire*. Paris: Didier / Crédif.
- Costa-Lascoux, J. (1999). L'intégration à la française : Une philosophie, des lois. In P. Dewitte (Éd.), *Immigration et intégration, l'état des savoirs* (pp. 328–340). Paris: Éditions La Découverte.
- Cummins, J. (2001). *Language, power and pedagogy : Bilingual children in the crossfire*, Clevedon, England : Multilingual Matters.
- Dabène, L., & Billiez, J. (1984). Recherches sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration. Première partie du rapport *Aspects sociolinguistiques et didactiques du phénomène migratoire en France*. Grenoble: CDL – Lidilem.
- Dagenais, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26, 415–438.
- Dalhem, J. (1999). Quel discours sur les immigrés et l'immigration dans l'*Encyclopedia Universalis* (1968–1998) ? *Revue Mots*, 60, 9–29.
- de Robillard, D. (2010). Dylan, un exemple parmi d'autres des coûts et difficultés du travail de la diversité : Naît-on ou devient-on divers ? *Les Cahiers de l'ACEDLE*, 7(1), 35–61.
- de Robillard, D. (Éd.). (2009). Sociolinguistique et réflexivité, vers un paradigme réflexif ou herméneutique ? *Cahiers de Sociolinguistique*, 14, 153–175.
- Delcroix, C. (2001). *Ombres et lumières de la famille Nour*. Paris: Payot.
- Dewitte, P. (Éd.). (1999). *Immigration et intégration : L'État des savoirs*. Paris: La Découverte.
- Dolbec, A., & Clément, J. (2004). La recherche-action. In T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (Dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (pp. 181–208). Québec, Canada: Université de Sherbrooke, Éditions du CRP.
- Dubar, C. (1998). Socialisation et construction identitaire. In J.-C. Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité—L'individu. Le groupe. La société* (pp. 135–141). Paris: Éditions Sciences Humaines.
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Dubet, F. (Éd.). (1997). *École, familles : Le malentendu*. Paris: Éditions Textuel.
- Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, 6, 273–302.
- Erickson, E. (1966). *Enfance et société*. Neuchâtel, Suisse: Delachaux et Niestlé.
- Farmer, D., Kabeya, Y., Labrie, N., & Wilson, D. (2003). *La relation école-familles francophones d'origine immigrante à Toronto*. Accessible en ligne sur le site Internet du Centre de recherches en éducation Franco-ontarienne à <http://crefo.oise.utoronto.ca/UserFiles/File/rapportsprojets/relationecolefamilles%2017.pdf>
- Forquin, J. C. (2000). L'école et la question du multiculturalisme : Approches françaises, américaines et britanniques. In A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 151–160). Paris: Éditions La Découverte.
- Foucault, M. (1977). *Discipline and punish : The birth of the prison*. New York : Vintage Books.
- Gastaut, Y. (2000). *L'immigration et l'opinion en France sous la V^e République*. Paris: Éditions du Seuil.
- Gérin-Lajoie, D. (2006). La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 2–9.
- Goffman, E. (1975). *Stigmate*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Gohier, C. (2006). Éducation et fragmentation identitaire : À la recherche d'un centre de gravité. *Éducation et Francophonie*, 34(1), 148–161.
- Guiraudon, V. (2000). *Les politiques d'immigration en Europe—Allemagne France Pays-Bas*. Paris: L'Harmattan.
- Henriot-Van Zanten, A. (1996). Stratégies utilitaristes et stratégies identitaires des parents vis-à-vis de l'école : Une relecture critique des analyses sociologiques. *Lien Social et Politiques*, 35, 125–135.
- Hohl, J. (1996). Qui sont "les parents" ? Le rapport de parents immigrants analphabètes à l'école. *Lien Social et Politiques*, 35, 51–62.
- Jodelet, D. (Éd.). (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan Université.

- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris: Hachette.
- Kervran, M. (2006). *Les langues du monde au quotidien, Cycle 3—Observation réfléchie des langues*. Bourgogne, France : CRDP de Bretagne.
- Laacher, S. (1990). L'école et ses miracles. Note sur les déterminants sociaux des trajectoires scolaires des enfants des familles immigrées. *Politix*, 12, 25–37.
- Lapeyronnie D. (Éd.). (1992). *Immigrés en Europe—Politiques locales d'intégration*. Paris: La Documentation Française.
- Laroussi, F. (2000). Intégration ou assimilation ? Les comportements langagiers des "Maghrébins-Francos" dans la banlieue rouennaise. In L.-J. Calvet & A. Moussirou-Mouyama (Éds.), *Le plurilinguisme urbain* (pp. 309–321). Paris: Institut de la Francophonie, Didier Érudition.
- Leconte, F., & Mortamet, C. (2008). La construction des identités plurilingues d'adolescents nouvellement arrivés en France. In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Coords.), *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 167–177). Paris: Riveneuve Éditions.
- Lorcerie, F. (1995). Scolarisation des enfants d'immigrés—état des lieux et état des questions en France. *Confluences Méditerranée*, 14, 25–60.
- Lorcerie, F. (1999). La « scolarisation des enfants de migrants » : Fausses questions et vrais problèmes. In P. Dewitte (Éd.), *Immigration et intégration, l'état des savoirs* (pp. 212–221). Paris: Éditions La Découverte.
- Lorcerie, F. (2003). *L'école et le défi ethnique*. Paris: ESF Éditeur.
- Lüdi, G., Py, B., De Pietro, J.-F., Franceschini, R., Matthey, M., Oesch-Serra, C., & Quiroga, C. (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne, Suisse: L'Age d'Homme.
- Maalouf, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris: Grasset.
- Malewska-Peyre, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires. In C. Camilleri, J. Kastersztein, E. M. Lipansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti, & A. Vasquez (Éds.), *Stratégies identitaires* (pp. 111–141). Paris: Presses Universitaires de France.
- Marshall, S. (2008). Langues et identités dans les interactions entre les minorités allochtones et autochtones : Essentialisme, appropriation et multiplicité en Catalogne. In P. Martinez, D. Moore, & V. Spaëth (Coord.). *Plurilinguismes et enseignement. Identités en construction* (pp. 77–88). Paris: Riveneuve Éditions.
- McAndrew, M. (2001). *Immigration et diversité à l'école : Le débat québécois dans une perspective comparative*. Québec, Canada : Les Presses de l'université de Montréal.
- Mead, G. (1963). *L'Esprit, le soi et la société, traduction française*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy : An examination of everyday funds of knowledge and discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38–70.
- Moore, D. (2006). *Plurilinguismes et école*. Paris: Didier (Collection LAL).
- Moore, D., & Brohy, C. (sous presse). Identités plurilingues. In J. Simonin & S. Wharton (Éds.), *Sociolinguistique des langues en contact, modèles, théories. Dictionnaire encyclopédique des termes et concepts*. Lyon, France: ENS (École normale supérieure) Éditions.
- Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (Éd.). (1973). *Introduction à la psychologie sociale*. Paris: Larousse.
- Muni Toké, V. (2009). Fantômes d'un plurilinguisme pathogène : Le cas des rapports dits « Bénisti ». *Le Français Aujourd'hui*, 104, 35–44.
- Noiriel, G. (1988). *Le creuset français, histoire de l'immigration, XIX^e–XX^e siècle*. Paris: Éditions du Seuil.
- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *Tesol Quarterly*, 31, 409–430.
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (Éds.). (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Payet, J.-P. (2000). L'ethnicité et la citoyenneté dans l'espace scolaire. In A. Van Zanten (Éd.), *L'école, l'état des savoirs* (pp. 389–398). Paris: Éditions La Découverte.
- Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes, discours*. Paris : Didier.
- Poutignat, P., & Streiff-Fendart, J. (1995). *Théories de l'ethnicité*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Ragi, T. (1997). *Minorités culturelles, École républicaine et configurations de l'état-nation*. Paris: L'Harmattan.

- Sabatier, C. (2004). *Rôle de l'école dans le développement et la construction du plurilinguisme chez des enfants issus de la migration maghrébine en France* (Doctoral thesis). Available from ANRT (Atelier national de reproductions des thèses). (Réf No. 46056)
- Sabatier, C. (2005). Les "passeurs de frontières". In *Plurilinguisme et apprentissages—Mélanges Daniel Coste* (pp. 183–196). Lyon, France: ENS (École normale supérieure) Lettres et science humaines.
- Sabatier, C. (2006a). Figures identitaires des élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Education et Francophonie*, 111–132.
- Sabatier, C. (2006b). Symbolique des lieux et structuration linguistique de l'espace scolaire : Comment les élèves redessinent les frontières de langues à l'école. In C. Hélot, E. Hoffmann, M.-L. Scheidhauer, & A. Young (Éds.), *Écarts de langues, écarts de cultures. À l'école de l'Autre* (pp. 75–86). Berne: Peter Lang.
- Sabatier, C. (2007a). Compétence plurilingue et dynamiques d'appropriation langagière. In D. Moore & V. Castellotti (Éds.), *La compétence plurilingue. Regards francophones* (pp. 105–126). Berne: Peter Lang.
- Sabatier, C. (2007b). De l'utopie à la pratique : Accueillir, légitimer et soutenir les contacts de langues pour développer le plurilinguisme à l'école. In P. Lambert, A. Millet, M. Rispaïl, & C. Trimaille (Éds.), *Variations au cœur et aux marges de la sociolinguistique. Mélanges offerts à Jacqueline Billiez* (pp. 237–245). Paris: L'Harmattan.
- Sabatier, C. (2009). "La puce à l'oreille". Représentations d'apprenants sur des sonorités langagières plus ou moins familières. *Revue de l'AQEFLS*, 27(1), 112–133.
- Saidi, H. (2009). *Ethnicisation des rapports sociaux—Enjeu et fonction des approches culturalistes*. Paris: L'Harmattan.
- Santelli, E. (2001). *La mobilité sociale dans l'immigration. Itinéraires de réussite des enfants d'origine algérienne*. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.
- Schnapper, D. (2007). *Qu'est-ce que l'intégration* Paris: Gallimard Folios « Essais ».
- Siblot, P. (1999). Appeler les choses par leur nom. Problématique du nom, de la nomination et des renominations. In S. Akin (Éd.), *Noms et re-noms : La dénomination des personnes, des populations, des langues et des territoires* (pp. 13–31). France: Publications de l'Université de Rouen.
- Skutnabb-Kangas, T., & Cummins, J. (Éds.). (1988). *Minority education—From shame to struggle*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (Éd.). (1978). *European Monographs in Social Psychology Series : Vol. 14. Differentiation between social groups : Studies in the social psychology of intergroup relations*. London: Academic Press.
- Verhoeven, M. (1997). *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements scolaires contrastés*. Louvain-la-Neuve, Belgique : Académia-Bruylandt.
- Verhoeven, M. (2003). Modèles d'intégration nationaux, dynamiques d'établissements et processus identitaires en contextes multiculturels : Regards croisés Angleterre-Communauté française de Belgique. *Revue Française de Pédagogie*, 144, 9–17.
- Verhoeven, M. (2006). Stratégies identitaires de jeunes issus de l'immigration et contextes scolaires. *Education et Francophonie*, 34(1), 95–110.
- Vinsonneau, G. (1996). *L'identité des jeunes en société inégalitaire. Le cas des Maghrébins en France. Perspectives cognitives et expérimentales*. Paris: L'Harmattan.
- Weber, C. (2009). Se reconnaître dans la parole échangée. Langage parlé, identité et didactique. In J. Archibald & S. Galligani (Éd.), *Langue(s) et immigration(s) : Société, école, travail* (pp. 199–215). Paris: L'Harmattan.
- Weber, M. (1956). Les relations communautaires ethniques. *Economie et Société* 2, 124–144.
- Withol de Wenden, C. (1995). L'immigration, objet du débat politique. *Confluences Méditerranée*, 14, 67–73.
- Withol de Wenden, C. (2010). Les migrations atténuent les inégalités de la planète. *Sciences Humaines*, 213, 24–25.
- Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier-Crédif.

Appendix

Conventions de transcription

1/ = tour de parole

Enq = enquêtrice

Mo-01 = code de l'élève identifié par les initiales de son prénom suivies de l'année d'enregistrement des données

NON = insistance sur le mot

... = pause / silence

xxx = inaudible

[les langues opprimées xxx]= énoncé incertain + inaudible

(rires) = commentaires / précisions de l'enquêtrice

beau- = mot inachevé