

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

Complex identities and contemporary public space. Educational and biographical trajectories of Belgian and English youth with “immigrant origins”

Marie Verhoeven

Number 53, Spring 2005

Identités : attractions et pièges

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/011649ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/011649ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Lien social et Politiques

ISSN

1204-3206 (print)

1703-9665 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Verhoeven, M. (2005). Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée ». *Lien social et Politiques*, (53), 105–115.
<https://doi.org/10.7202/011649ar>

Article abstract

This article is based on socio-biographical interviews carried out in Birmingham, England and Brussels, Belgium with youth drawn from the largest immigrant population in each city and at the end of their post-secondary schooling. It puts forward several hypotheses about the construction of this generation's identity. A non-totalising conceptualisation of identity questions the usual links considered to exist between school achievement and assimilation, on the one hand, and failure and an essentialist stance, on the other. “Identity repertoires,” mobilised according to each particular context, are identity strategies that range from an essentialist stance to one of assimilation, with a number of more complex intermediary positions existing as well. The game is never totally open, however, because constraints within the different educational contexts limit the repertoires that can be mobilised. Finally the article raises the question of resources (socio-cognitive, socio-cultural and socio-biographical) that individuals need in order to construct a reflexive relationship to their “identity in several worlds.”

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

Marie Verhoeven

Le terrain de l'immigration constitue un observatoire privilégié des transformations des processus identitaires contemporains. Les communautés immigrées sont confrontées, toutes «générations» confondues, aux défis identitaires que pose l'intégration dans des sociétés aux référents culturels distincts de ceux de leur sphère de socialisation primaire. Chez les franges les plus jeunes, étiquetées comme «seconde ou troisième génération», ces défis semblent prendre un tour plus aigu encore puisqu'elles expérimentent d'emblée, dès la socialisation primaire, une pluralité de contextes culturels. À cet égard, les relations entre sphères de socialisation — en particulier l'école et la famille — ont fait l'objet de nombreuses études qui, pour la plupart, posent le débat en termes de «tensions» voire de «conflits». Les travaux comparatifs (Belgique-Angleterre) que nous avons menés depuis quelques années¹ sur les processus de socialisation et de construction identitaire de grands ado-

lescents (16-18 ans) issus de différents groupes immigrés nous amènent à complexifier cette lecture.

Au-delà des modèles «classiques» de la sociologie de l'éducation

Au-delà de la diversité des travaux menés en sociologie de l'éducation sur les processus de socialisation scolaire des jeunes immigrés, on peut dire, sans trop simplifier, que les analyses convergent autour d'un modèle central fondé sur l'opposition classique entre, d'une part, assimilation culturelle et réussite scolaire et, d'autre part, parcours scolaires difficiles et non-assimilation ou «ethnisation» (entendue comme maintien ou renforcement des particularismes culturels «d'origine»). Autrement dit, tout tournerait autour d'une double corrélation, la réussite scolaire supposant l'assimilation culturelle, le maintien des particularismes semblant quant à lui voué à l'échec. De nombreuses théories, notamment dévelop-

pées par la «nouvelle sociologie de l'éducation» anglo-saxonne, semblent aller dans le sens de ce modèle «bipolaire» opposant l'«accommodation» à la résistance, l'adaptation au conflit culturel, depuis les travaux de Hargreaves (1973), contrastant les élèves porteurs d'une culture «pro-» ou «anti-scolaire», en lien avec leurs racines socioculturelles, jusqu'aux théories de la résistance analysant les conflits entre jeunes migrants et agents scolaires en termes de «sous-culture de la résistance» (Hammersley et Woods, 1976; Woods, 1983). Notre recherche ne confirme que partiellement ce modèle classique, sur un plan empirique comme sur un plan analytique.

Les limites du champ des possibles : «affinités électives» entre positions scolaires et postures identitaires

Certes, en première analyse, si l'on considère la position² des élèves sur le

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

106

quasi-marché scolaire³ (évaluée à travers le type d'établissement fréquenté, la filière suivie et le sens de la trajectoire) et que l'on contraste les élèves occupant une position scolaire dominante ou « forte » avec les élèves occupant une position scolaire « faible » ou « dominée », on observe des « affinités électives »⁴ certaines entre positions scolaires et postures identitaires. Nous avons même été ailleurs jusqu'à organiser l'analyse sur cette base, en construisant deux idéaux-types (Verhoeven, 2002) qui rendent compte d'une part significative du matériau.

— Position scolaire dominante, posture assimilationniste et demande de reconnaissance universaliste

D'une part, les élèves en position scolaire dominante adoptent souvent ce que nous appelons une posture identitaire « assimilationniste ». Ils revendiquent une appartenance forte, voire exclusive, aux pays d'accueil, la Belgique ou l'Angleterre. Cela passe au minimum par un appui sur la dimension administrative ou officielle de l'identité (« Vous savez, j'ai la carte d'identité belge ! », « j'ai été trois fois au Maroc dans ma vie »), qui vient légitimer un sentiment d'appartenance (« Je suis aussi belge que vous, hein ! je ne me suis jamais sentie "maro-

caine-marocaine" ! » [Farida, F, Bx⁵]). Cette revendication subjective de l'identité officielle peut être comprise comme une façon de déjouer les processus d'étiquetage qui font le quotidien de ces jeunes, sans cesse désignés comme « autres », en dépit de leur nationalité et de leur histoire. Cela s'accompagne le plus souvent d'une revendication identitaire culturelle, ces élèves se réclamant des caractéristiques du contexte d'accueil (« Vous savez, moi je mange des steaks-frites, je suis un enfant du Nord » [Karim, M, Bx]; « *Personnally, I listen to local pop groups, I don't like traditional music—the music my parents listen to, honestly I find it a bit boring* » [Waheeda, F, Bm]; « *Because of my dad and uncles' jobs, since I was a child I have always heard about factories, labour, strikes and stuff, you know. When I walk around the canal, I really feel at home* » [Rohit, M, Bm]). Les élèves adoptant cette posture se sont d'ailleurs souvent montrés offusqués par la formulation même de notre objet de recherche, qui évoquait d'emblée l'expérience scolaire de jeunes « issus de l'immigration »; ils n'ont finalement accepté de se plier au jeu de l'enquête qu'à la « condition que ce soit en tant qu'élève, ou en tant que personne » (Farida, F, Bx).

Le recours à cette posture identitaire assimilationniste peut se comprendre comme l'une des stratégies de gestion de soi (Bajoit, 2003) permettant aux jeunes de faire face à des situations de déni de reconnaissance⁶. En effet, les élèves se rapprochant de cette posture, se définissant comme « parfaitement intégrés », souffrent des attributions identitaires régulièrement opérées par leurs interlocuteurs scolaires, qui les renvoient du côté de leur « origine »; ces attributions sont vécues comme réductrices par rapport à leur identité « pour soi », comme un

déni du chemin de réappropriation subjective qu'ils ont pu opérer par rapport à cette origine. Face à cette forme de déni de reconnaissance, ces élèves adressent des demandes de type « universaliste » à l'institution scolaire : ils insistent sur la reconnaissance de l'individu comme citoyen d'un espace public, à savoir *d'abord* comme individu (au sens moderne et abstrait), et non comme membre d'une communauté particulière. Les revendications en justice se formuleront essentiellement à partir d'une idéologie « égalitariste universaliste » apparentée à la cité civique (Boltanski et Thévenot, 1991), revendiquant un traitement égal pour tous (« *They must treat us all the same !* » constitue une phrase récurrente dans ces entretiens).

— Position scolaire dominée, posture essentialiste et demande de reconnaissance « communautariste »

D'autre part, les élèves occupant les positions dominées ou faibles adoptent de façon récurrente une posture identitaire *essentialiste*, revendiquant une identification forte, voire exclusive, aux référents culturels « d'origine ». Cette posture consiste à présenter la culture d'origine comme un héritage non choisi, qui « colle à la peau », auquel on appartient et dont on ne peut se défaire sans heurts. Ces élèves se diront « totalement marocains » ou « totalement musulmans ». L'identité officielle et l'histoire vécue dans le pays d'accueil sont ici mises à distance de l'identité subjective (« Moi, j'ai la nationalité belge, mais je suis cent pour cent marocain, vous savez » [Anouar, M, Bx]; « J'ai peut-être la carte d'identité, ouais, mais bon, c'est pas ça qui change ce qu'on a au fond du cœur ! Moi, je sens bien que je suis différent, je ne serai jamais belge; il n'y a rien à faire, j'ai pas la

même culture, que je le veuille ou non» [Mourad, M, Bx]). L'appartenance à la culture d'origine est vécue comme un socle identitaire fondateur essentiel, comme en témoigne ce jeune Pakistanais musulman d'une école peu favorisée de Birmingham: «*I have strong beliefs and I do believe it is essential that your culture is adopted onto you very early*» (Shafkat, M, Bm). Toute prise de distance par rapport à la culture d'origine est vécue comme source de souffrance et de crise personnelle («*If you loose your culture, then you get lost!*») et sociale («*Once they loose their culture, the family does not like it, the family tends to say, "okay, now that you have adopted this culture, go away, we don't want you". They reject them completely*») (Shafkat, M, Bm). Le même type de justification est présent «en creux» chez ces trois jeunes filles d'origine jamaïcaine interviewées en groupe dans une école «ghetto». Elles disent regretter d'appartenir à un groupe social ayant «perdu sa culture» («*It's like, Afro Carrabeans, we've lost our culture, we've lost it! We're all mixed up now*» [Bridget, F, Bm]) et envier les jeunes issus de communautés caractérisées par le maintien d'une culture «d'origine» (les Asiatiques ou les Indiens):

Francine — *When you talk to them (Asian girls), they say «when I get older I'm not going to wear no Asian clothes»; I say, «just keep your culture, enjoy your culture!» I don't think they realise how lucky they are to have a culture.*

Geneeta — *That's true: they should be glad to have a strong culture; we feel lost and weak, whereas having a culture helps you.*

Francine — *They still have a culture even though they live around here now [...] and that's good, I think, cause I think Asians are probably most successful.*

La perpétuation de traits culturels communautaires est présentée comme un atout en termes d'identité et de réussite sociale. Pour ces jeunes filles, tout se passe comme si l'appartenance à une communauté ethnique «mêlée» et «déracinée» les laissait démunies face à la discrimination raciale: sans socle culturel, la «différence» semble avant tout se décliner sur le mode du stigmaté:

Geneeta — *I feel ashamed, it's like, we, as Black people, it's like we haven't even got a culture.*

Francine — *We're just Black people.*

Geneeta — *Yeah, we're just Black.*

Chez ces jeunes, la culture semble avoir une fonction de «protection» ou de «support» identitaire (Ehrenberg, 1995), leur fournissant les repères culturels et moraux utiles à la construction du respect de soi dans des univers scolairement et socialement stigmatisés.

Cette posture constitue une stratégie de gestion de soi face à une autre forme de déni de reconnaissance: le «déni d'être pleinement ce que l'on est», à savoir l'impossibilité d'actualiser son identité «pour soi» dans le jeu social réel pour la transformer en identité «engagée» (Bajoit, 2003). Ne trouvant pas suffisamment la possibilité d'exprimer, au sein de l'institution scolaire, les particularismes culturels sur lesquels ils se sont appuyés pour se construire, ces élèves expriment le plus souvent des demandes de reconnaissance communautaristes⁷: ils revendiquent un droit à l'expression de leur appartenance culturelle sur la scène scolaire et jusqu'au cœur de la relation pédagogique.

Les sorties empiriques du modèle classique: «exceptions» et postures identitaires complexes

Au-delà du constat de ces «affinités électives», ce type de modèle

«dichotomique» n'est pourtant que partiellement pertinent; il résiste mal à une confrontation plus rigoureuse à la complexité du matériau récolté. C'est d'abord en termes purement descriptifs qu'il s'avère insuffisant. Deux types de limites doivent être soulignées.

Primo, *un certain nombre d'élèves échappent à ce modèle*. C'est par exemple le cas de Shafran, élève brillant dans une «grammar school» de Birmingham accueillant une population à forte composante asiatique. Très performant au plan scolaire (il prépare ses «A levels» en maths, chimie, biologie et latin et se destine à la pharmacie), il ne cache pas sa fierté d'avoir pu accéder à une école sélective et met en avant les performances notoires de son établissement. Mais ce registre ne semble pas ici incompatible avec celui de la reconnaissance de son appartenance culturelle sur la scène scolaire: «*Here, they will always encourage you to be yourself [...] I never had any problem for being Sikh or for wearing traditional clothes*». Interpellé sur le système scolaire de la Communauté française de Belgique, qui refuse l'expression des signes d'appartenance en son sein, il qualifie ce système de «profondément injuste»: «*You can't force people to abandon their religion. If they don't wear their traditional clothes, it's like they don't respect their religion, they don't respect themselves or what they are [...] I wouldn't accept to betray myself like this; I don't know what I'd do, maybe I wouldn't study in such a school*». On retrouve ici une conception essentialiste du rapport aux racines culturelles et religieuses, présentées comme une appartenance inconditionnelle, non négociable, ni sur le fond, ni sur la forme.

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

108

À l'autre extrême de la hiérarchie scolaire, Soumaya, Bruxelloise d'origine marocaine, fréquente la filière qualifiante «travaux de bureaux» d'un établissement peu valorisé. Un parcours scolaire slalomant et jalonné de difficultés lui a fait accumuler trois ans de retard. Après avoir fait état de relations familiales tendues (en particulier avec un père qui s'est tourné vers un islamisme radical suite à un accident de travail), elle explique sa distance face à l'islam : «Mon père, il rigole de moi quand il me voit étudier, il ne veut pas que j'étudie, il me dit "arrête, tu fais quand même pas des études d'avocate ! Acharne-toi plutôt sur la religion". Mais je le ferai pas, je déteste cette religion, il m'a dégoûtée d'elle. [...] Je ne fais plus rien : je ne pratique pas, je ne prie pas, je ne fais rien du tout. Les fêtes, je ne les fête même plus, je... aujourd'hui, c'est la fin du ramadan, je ne fête pas». Parallèlement, malgré des visites annuelles au Maroc, dans sa famille maternelle (où on se moque de ses «fautes en arabe»), elle dit se sentir très éloignée de cette culture et mobilise un registre assimilationniste : «Moi, je veux vivre comme ici, ça me correspond mieux, c'est plus moi-même. Je suis bruxelloise avant tout».

Aux deux extrémités de la hiérarchie scolaire, on observe donc des cas comme ceux de Soumaya et de Shafran, qui constituent des exceptions à l'hypothèse d'une association forte entre positions scolaires et postures identitaires.

Secundo, *ce modèle d'analyse «dichotomique» laisse de côté des postures identitaires complexes*, qui ne se résument ni à la posture assimilationniste, ni à la posture essentialiste (que l'on peut qualifier de postures «univoques» puisqu'elles supposent un choix exclusif pour un socle culturel), mais qui visent explicitement à articuler les appartenances différentes. Certains adolescents font ainsi état d'une posture que nous qualifions de «métisse» ou d'«hybride». Ces jeunes présentent une image de soi plurielle, mettant en avant une façon originale de combiner leurs différents héritages culturels. Ils se déclareront par exemple «en partie indiens, en partie anglais», ou encore «bruxellois, mais aussi arabe»; l'essentiel est ici non pas les référents culturels éventuellement mobilisés, mais la mise en avant d'un travail autonome et critique de tri, d'analyse et de réappropriation de ceux-ci (qu'ils soient issus de la culture d'origine ou de celle de la société d'accueil). Ainsi, ce jeune asiatique fréquentant une école de statut moyen explique comment il ne se sent «ni belge, ni indien, mais tout simplement moi-même, c'est-à-dire un fameux mélange!»; prenant l'exemple de sa façon de vivre sa vie amoureuse, il explique qu'il conserve certains éléments de son «héritage familial», dont il a retenu (et fait siennes) certaines valeurs, telles la fidélité et les restrictions dans les relations intimes avant le mariage, tout en s'en éloignant à certains égards (sa copine est d'une autre ori-

gine culturelle et d'une autre religion que lui, ce qui pose problème au sein de sa famille). «J'ai beaucoup réfléchi à ça depuis quelques années, et je crois qu'il y a des choses auxquelles je crois, que je veux garder; mais en même temps, là-dessus, sur qui je choisis d'aimer, je ne veux pas céder là-dessus» (Welayat, G, Bx). Cette attitude apparaît également à propos de questions religieuses, comme chez ces jeunes filles musulmanes qui déclarent que c'est à la suite d'une démarche de lecture, de prise d'information, voire de réflexion philosophique personnelle qu'elles projettent de porter le voile; ce travail leur a permis d'attribuer un sens «pour elles-mêmes» à ce geste. Ainsi, explique Samira : «J'ai beaucoup lu, je réfléchis beaucoup à ça, j'ai discuté avec des tas de gens; en tout cas, si je décide de le mettre, ce ne sera pas comme ma mère, sans réfléchir, juste parce que c'est comme ça. Tu comprends, ma mère est illettrée» (Samira, F, Bx). Il ne s'agit pas de l'adoption aveugle de la tradition, mais de l'appropriation subjective d'un trait culturel. Ces jeunes font ainsi preuve d'une capacité — éminemment contemporaine — de «faire le tri dans leurs héritages» et de «décider du poids du passé qu'ils souhaitent incorporer dans leur expérience personnelle» (de Singly, 2003 : 30-31). La notion même de métissage, définie comme un «processus individuel créatif» qui «permet au sujet de se construire et de se traduire en actes» (Wieviorka, 2001 : 75), renferme d'ailleurs en soi une référence à une telle dynamique d'individualisation et de subjectivation.

Une autre posture complexe consiste en un *cloisonnement et une utilisation ad hoc des facettes identitaires selon les sphères de vie*. Il s'agit d'une attitude à la fois stratégique et

contextualisée, repérée chez des élèves qui, tout en assumant la pluralité des influences culturelles qui les forgent, choisissent non pas de les combiner, mais de les adopter successivement, en fonction des contextes où ils évoluent. Ces jeunes diront «jouer leur rôle» de jeune Turc, jeune Marocain ou jeune Pakistanais, dans certains espaces (la famille, les fêtes de la communauté), et adopter une tout autre présentation de soi dans d'autres lieux (l'école, la rue). Cette jeune fille d'origine marocaine m'avoue ainsi, mi-gênée, mi-provocatrice : «si tu me voyais en rue, dans mon quartier, non seulement tu ne me reconnaîtrais pas, mais je devrais sans doute faire semblant de ne pas te connaître!» (Salima, F, Bx); dans le même ordre d'idées, Okmès, ce jeune Turc scolarisé en technique de transition dans un établissement «moyen», m'explique qu'il se rend compte qu'il est «totalement différent» en famille et à l'école : «Je ne le fais pas exprès, mais je ne peux pas me permettre d'être pareil partout, c'est simple... En famille, par exemple, je serai très taiseux, je rentre chez moi, je m'assieds, je lis le journal... À l'école, c'est tout le contraire, on dirait qu'il faut que je me défoule, je suis hyper-bavard, je participe beaucoup au cours». Ces discours témoignent d'une capacité à adopter des codes culturels différents selon les sphères de vie, renvoient à une autre façon de gérer l'identité dans un monde pluriel, qui évoque la notion d'«identité à géométrie variable» (de Singly, 2003 : 78).

Des identités « non totalisantes »

Plus fondamentalement, c'est sur un plan analytique que ce modèle nous semble discutable, en raison de la conception «totalisante» (à savoir fixiste et essentialiste) des identités qu'il présuppose.

De l'identité comme « posture » aux répertoires identitaires

En effet, les postures identitaires observées doivent à notre sens se comprendre, non pas comme des identités «totalisantes», qui qualifiaient une fois pour toutes et en tous lieux l'identité de ces jeunes, mais plutôt comme des répertoires mobilisés sur la scène scolaire, n'excluant que très rarement la possibilité de mobiliser d'autres répertoires sur d'autres scènes. Certes, la plupart des élèves adoptent *prioritairement* un répertoire identitaire donné, mais il semble impossible d'aller jusqu'à constituer sur cette base une «typologie des jeunes», ce qui «écraserait» la diversité des répertoires mobilisables par chacun d'eux. Plutôt que de parler de «postures identitaires», il nous semble dès lors plus opportun de considérer qu'il s'agit de «répertoires identitaires» mobilisables en fonction des attentes normatives propres aux différents contextes fréquentés. Cette capacité est bien sûr particulièrement explicite chez les jeunes qui se rattachent, en entretien, à la seconde posture complexe évoquée plus haut (séparation des sphères). Mais, même chez les élèves qui tiennent, en situation d'entretien, des discours s'apparentant aux postures «univoques», des observations menées sur d'autres scènes nous ont amenée à complexifier le tableau. Ainsi, après avoir interviewé Soufiane, brillant élève d'origine marocaine, scolarisé dans un établissement sélectif, nous l'avons associé à la posture assimilationniste; quelques semaines plus tard, nous l'avons croisé dans son quartier, où il participait à des festivités liées à une fête musulmane, en compagnie de ses grands-parents. Il crut bon de se justifier en m'expliquant : «cela ne me pose aucun pro-

blème de participer, même si dans le fond je n'y crois plus vraiment» (Soufiane, G, Bx); il me confia un peu plus tard qu'il aimait beaucoup passer des soirées entières à parler avec son grand-père en berbère. Il en va de même pour Jas, jeune fille pakistanaise scolarisée dans un bon établissement : interviewée à l'école, elle nous avait tenu un discours franchement assimilationniste, évoquant «le poids de l'expérience de vie, [...] plus important que celui des parents ! pour moi, ça ne veut rien dire, mon "origine", ce qui compte c'est qui je suis, moi»; perçue par ses pairs et professeurs comme «parfaitement intégrée», elle a manifesté une certaine gêne lorsque, lors d'une observation dans une association de femmes immigrées, dans son quartier, nous l'avons croisée à un poste de bénévole à responsabilité; là encore, elle a cru bon de justifier son engagement sur un registre plus communautariste, mettant en avant l'importance de «rendre des services aux gens de [s]a communauté, qui n'ont pas eu les mêmes chances qu[']elle». Elle poursuit : «après tout, on a les mêmes racines, et ça me fait mal de voir ces femmes, elles sont un peu comme ma mère». Elle conclura enfin : «Mais surtout, ne dites rien à l'école ! Vous ne m'avez pas vue ici» (Jas, F, Bm).

À l'inverse, des élèves ayant structuré leur discours autour d'une logique «essentialiste» ont été observés par la suite, hors de l'école, dans des activités exigeant d'eux la mise en avant de justifications relevant d'un registre individualiste et universaliste, proche de la «cité civique» (Boltanski et Thévenot, 1991). Ainsi, cet élève d'origine tunisienne, interviewé dans une école de relégation, et qui s'y était exprimé dans un registre fortement

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

110

essentialiste en revendiquant une appartenance totale à la culture arabo-musulmane (« que je le veuille ou non, j'ai la culture arabo-musulmane dans la peau ! »), avait été rencontré peu de temps après lors d'une réunion de la « locale » d'un parti politique de gauche, en vue de la préparation d'élections communales, et y tenait un discours universaliste sur la citoyenneté : « nous sommes tous des citoyens de ce pays, quelles que soient nos croyances, quelle que soit notre culture [...] nous devons lutter ensemble contre la pauvreté et le chômage dans notre quartier, les questions de religion n'ont rien à voir avec ça ! [...] Moi, c'est pas parce que je suis musulman que je ne vais pas me battre pour tous les jeunes du quartier, quels qu'ils soient ! » (Mohammed, G, Bx).

Retour sur la scène scolaire : attentes normatives scolaires et mobilisation de répertoires

Revenons sur la scène scolaire pour tenter d'avancer dans l'analyse de ce qui s'y joue. Si l'hypothèse d'identités plurielles et à géométrie variable s'avère pertinente, il n'en reste pas moins que tous les contextes scolaires ne sont pas porteurs des mêmes injonctions normatives : les

contextes dominants semblent inviter les jeunes à activer un répertoire assimilationniste, alors que les jeunes fréquentant les contextes dominés mobilisent plutôt un registre essentialiste. Nous allons proposer un cadre d'analyse pour penser ce phénomène, en nous appuyant sur une conception stratégique et relationnelle (et non pas totalisante) des identités. L'hypothèse que nous formulons est que les répertoires doivent être compris comme des réponses stratégiques et critiques aux attentes normatives des contextes scolaires fréquentés, et non comme le signe d'identités assimilées ou ethnicisées en soi. Ainsi, d'une part, le répertoire assimilationniste peut être compris comme une forme d'*accommodation* (au sens d'adaptation stratégique, non dénuée de distance critique, au contexte) aux attentes scolaires, associée à un « retrait de soi » et à un évitement des signes visibles d'ethnicité. C'est ce que laissent entendre certains élèves en position scolaire forte lorsqu'ils témoignent des stratégies identitaires qui leur ont permis d'asseoir leur réussite scolaire. Ce brillant élève issu de l'immigration marocaine, fréquentant un établissement sélectif bruxellois, et perçu par ses enseignants comme « tout à fait assimilé », nous explique à quel point sa réussite scolaire ne s'est consolidée qu'au prix d'une double stratégie de présentation de soi à l'école. D'une part, il s'agit de mettre en avant tout ce qui peut relever des codes scolaires dominants (« ma mère m'a toujours appris que si je voulais réussir, il faudrait que je sois irréprochable, tu comprends, alors je ne me suis jamais permis quoi que ce soit, pas le moindre petit retard ou travail non remis ») ou des codes culturels du pays d'accueil (« pour réussir, il faut parler comme toi et moi ; si on garde son accent, on est

foutu ! »). Cet élève associe d'ailleurs lui-même la relégation scolaire à l'incapacité d'adopter le code dominant « au bon endroit », en décrivant les comportements d'élèves d'une filière peu valorisée de son établissement : « d'ailleurs, si tu vas parler avec les élèves de la filière "socio-économique", tu verras que les Marocains qui y sont parlent vraiment avec l'accent "maroxellois", alors qu'en fait ils sont tout à fait capables de parler comme toi et moi ! ». D'autre part, il a développé une sorte de stratégie d'évitement de tout marqueur identitaire ethnique : « Parler de mon origine à l'école ? surtout pas, ce serait leur mettre le pied à l'étrier [...] du racisme » (Soufiane, M, Bx). Dans le même ordre d'idées, cette jeune d'origine algérienne fréquentant une école sélective explique : « Lorsque les profs parlent de l'islam en classe, franchement, en général je n'interviens pas. Parce qu'un jour, le prof de morale avait dit quelque chose de faux sur le Coran, il parlait d'une soi-disant sourate du Coran qui dit "Frappe ta femme ; si tu ne sais pas pourquoi, elle le saura" ; alors que ce n'est pas dans le Coran, c'est faux, c'est un dicton, et tout le monde ne pense pas comme ça. J'avais essayé de le dire, mais la prof continuait à affirmer que c'était dans le Coran... Du coup, tous les élèves ont commencé à me soutenir en disant "Allez Morgiane, défends-toi !" Comme si je disais cela parce que je suis arabe ou musulmane. C'est dingue, parce que ce n'est pas "moi" que je défendais, je ne suis même pas pratiquante, mais pour eux, j'étais automatiquement pro-musulmane, quoi. Ils pouvaient pas imaginer que je puisse juste prendre une position sur ça tout en étant critique [...] Parler de ma culture en classe, franchement j'évite, on deviendrait vite l'"amie exotique" de

service ! » (Morgiane, F, Bx). En évitant de manifester tout signe d'appartenance, ces élèves déjouent habilement les processus d'enfermement identitaire propres au racisme ainsi que les critères culturels de la sélection scolaire⁸.

De même, la mobilisation récurrente du répertoire « essentialiste » dans les contextes scolaires de relégation ne doit pas être interprétée comme liée au maintien d'identités « traditionnelles », qui fonctionneraient comme des « contre-cultures » à la fois totalisantes et résolument anti-scolaires⁹. Nous préférons y voir, dans une perspective à la fois constructiviste et critique, une stratégie identitaire pertinente dans ces contextes. On sait en effet que les établissements occupant une position faible sur le quasi-marché tendent à survaloriser les logiques expressives et relationnelles au détriment d'une centration sur les savoirs dominants (Verhoeven, 2003; Maroy, 2004); dès lors, en activant un répertoire « essentialiste », non seulement ces jeunes mobilisent des référents culturels qui leur servent de support identitaire malgré les discriminations scolaires et sociales dont ils font l'objet, mais ils parviennent du même coup à s'inscrire positivement dans une « niche » du système scolaire qui laisse place à ce type d'identités. La posture essentialiste ou « ethnicisante » ne s'associe d'ailleurs pas nécessairement à un rejet des codes scolaires — la plupart de ces élèves continuent à jouer le jeu scolaire, même minimalement (Gilborn, 1987) — ni de l'impératif social de réussite scolaire : rester scolarisé, même dans ces établissements « de relégation », est toujours perçu comme un enjeu important.

Réflexivité et demande de reconnaissance « en tant que sujet »

Les jeunes qui développent des stratégies identitaires complexes semblent par ailleurs échapper aux formes classiques de la reconnaissance évoquées plus haut (universaliste, communautariste). Ainsi, lorsque, en entrevue, ayant constaté une posture assimilationniste, nous renvoyons cette image à nos interlocuteurs, il arrivait régulièrement qu'ils fassent volte-face, revendiquant soudain leur droit à la différence, même après avoir développé toute une argumentation fortement assimilationniste, comme Mourad :

— Donc, ce n'est pas très important pour toi que l'école fasse une place aux différentes cultures ?

— Ah mais non, hein, je n'ai pas dit ça ! Si, c'est important pour moi, enfin, c'est important à certains moments, quoi, parfois ça m'est égal. En tout cas, j'ai pas envie qu'on m'oblige à m'y intéresser, mais pour-quoi pas, si je le choisis, oui.

De même, des élèves exprimant des demandes de reconnaissance communautaristes revendiquent parfois aussi le droit à participer à la vie publique, s'appuyant soudain sur un registre civique et universaliste. Cette capacité discursive d'échapper sans cesse à tout enfermement dans une posture déterminée doit à notre sens être analysée comme une troisième forme de demande de reconnaissance, englobant et dépassant les deux précédentes : la demande d'être reconnu comme « sujet » (Dubet, 1994; Wieviorka, 2001), dans ses capacités réflexives de subjectivation, de travail personnel et critique sur tout héritage culturel.

Les ressources de l'identité dans plusieurs mondes

Il serait toutefois naïf de penser que tous les jeunes sont également armés face à cette exigence contemporaine de vivre dans plusieurs mondes et de construire des identités complexes. Les jeux ne sont pas totalement ouverts, puisque l'enquête montre tout de même une association certaine entre positions scolaires et stratégies identitaires. Même si nous avons souligné les limites empiriques de cette association, elle n'en reste pas moins sociologiquement signifiante : elle dénote une inégale capacité à décoder les attentes normatives des systèmes éducatifs, puisque le système scolaire tend à sélectionner vers le haut les individus qui parviennent à présenter une image de soi renvoyant à une identité soit assimilée, soit « complexe ». Comment comprendre cette inégale capacité à décoder ces attentes et à en jouer stratégiquement ? Le matériau met en évidence l'importance des ressources dont les jeunes disposent dans le développement d'une certaine aisance à construire une identité « plurielle » réflexive. Ces ressources sont de divers ordres — socio-cognitif, culturel et socio-biographique — et se conjuguent dans l'expérience sociale de chaque individu.

Les ressources socio-cognitives

Pour élaborer leurs stratégies identitaires, les élèves mobilisent des ressources socio-cognitives, à savoir des représentations sociales concernant les concepts fondamentaux qui servent à la construction de soi, en l'occurrence ceux d'égalité et de justice, et celui de culture. Si l'on examine les conceptions de l'égalité et de la justice mobilisées par les élèves en posi-

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

tion scolaire favorable, on note que les postures assimilationnistes ou « complexes » sont souvent associées à des conceptions égalitaristes formelles de la justice. Ces élèves revendiquent un traitement égalitaire de tous, indépendamment des appartenances culturelles, prônent une vision de l'école comme « espace public » et souhaitent une séparation entre identités « publique » et « privée ». Par contre, on note une corrélation entre position scolaire défavorable, posture essentialiste et conception de la justice en termes d'équité : ces élèves semblent considérer l'école comme un espace privé ou semi-privé qui doit être le lieu d'épanouissement de l'identité au sens large.

Parallèlement, les élèves en position scolaire favorable, mobilisant un répertoire assimilationniste ou des répertoires « mixtes », semblent s'appuyer sur une conception relationnelle de la culture, alors que les élèves en situation scolaire défavorable s'appuient sur une conception plus fixiste et essentialiste de la culture. Les représentations de ces notions ne se forment pas dans le vide, mais sont construites au cours de la socialisation, dont nous examinons ici la dimension culturelle-

nationale, la dimension scolaire et la dimension familiale.

Les ressources culturelles ou le poids des modèles d'intégration nationale

La dimension comparative de notre recherche a permis de pointer l'importance des ressources culturelles (à échelle nationale) dans la construction de ces ressources socio-cognitives. Ainsi, nous avons observé que, parmi les élèves en position scolaire favorable, les jeunes Bruxellois tendaient plus souvent à adopter ce que nous avons appelé une posture « assimilationniste » ou encore une posture de « séparation des sphères », alors que du côté anglais, les jeunes semblaient adopter plus souvent la posture métisse, voire essentialiste, tout en respectant les codes scolaires. Cette différence renvoie à notre sens au poids de ce qu'on pourrait appeler le « modèle d'intégration nationale » en vigueur dans chacun des contextes nationaux explorés (Martiniello, 1998). Du côté belge francophone, l'influence française se fait sentir dans la conception de l'espace public, dont l'institution scolaire est à la fois l'emblème et l'outil : l'idéal normatif est ici l'éviction des appartenances et identités particulières¹⁰. Du côté anglais, le modèle d'intégration nationale repose sur une conception plus « multiculturelle », où l'espace public permet la cohabitation de groupes ethniques plus ou moins organisés en communautés culturelles aux droits collectifs reconnus. L'institution scolaire y est considérée comme un espace « semi-privé et semi-public » (Rex, 1999). Dans les écoles bruxelloises, pour réussir il faut davantage « montrer patte blanche » : faire preuve de sa capacité à jouer le jeu social à partir d'un répertoire assimilationniste. Du côté anglais, la réus-

site n'est pas incompatible avec la manifestation des appartenances. Les élèves « performants » seraient donc tout simplement capables de décoder ces attentes normatives différentes.

Ressources socio-biographiques

Enfin, la capacité différenciée à construire une identité plurielle et à en jouer avec succès sur la scène scolaire est évidemment liée à un certain nombre de ressources construites à travers la socialisation primaire et secondaire. Nous avons peu analysé l'impact des éléments hérités au sein de la sphère familiale, notre recherche étant davantage centrée sur le rôle de l'institution scolaire ; toutefois, nos récits confirment un certain nombre d'éléments bien connus dans la constitution des ressources, tels le niveau d'instruction de base des parents ou la mobilisation de la famille par rapport à la scolarité ; par ailleurs, le fait que les parents aient eux-mêmes été scolarisés dans le pays d'installation est le plus souvent associé à une meilleure capacité de décoder les attentes du système scolaire ; lorsque ce n'est pas le cas, la mobilisation familiale autour de l'école peut même devenir contre-productive : elle risque d'engendrer une forme de honte chez les jeunes, ou d'être perçue par les acteurs scolaires comme déplacée et inefficace.

Quant aux éléments scolaires, nous en évoquerons deux. Le premier a trait à la relation enseignants-élèves et à son effet sur la possibilité de développer des stratégies identitaires « gagnantes » dans la sphère scolaire sans perdre le soutien familial¹¹. Le matériau indique que les élèves ayant pu développer des stratégies identitaires plurielles « hybrides » assumées, vécues posi-

vement au sein de l'école, font le plus souvent état du support d'enseignants, amenés à jouer un rôle de médiateurs entre les sphères scolaire et familiale¹².

Le second élément est d'ordre à la fois socio-biographique et structurel, puisqu'il renvoie à la manière dont le processus de construction de l'identité est inséparable de la trajectoire scolaire individuelle, au cours de laquelle chaque jeune est confronté à une succession d'établissements positionnés différemment sur le «quasi-marché» scolaire. D'après notre enquête, dans les deux contextes nationaux étudiés, plus les établissements occupent une position dominante sur le quasi-marché scolaire, plus ils tendent à promouvoir une logique individualiste et méritocratique difficilement compatible avec la reconnaissance scolaire des appartenances culturelles. Plus on «descend» dans la hiérarchie des établissements, plus ceux-ci tendent à valoriser le multiculturalisme et la reconnaissance des particularismes. L'analyse de la dimension diachronique de nos récits montre combien le processus de construction identitaire des élèves est lié aux attentes normatives des établissements fréquentés successivement, les postures identitaires des jeunes se voyant soit confortées, soit découragées. Ainsi, au cours de leur trajectoire, certains élèves brillants vivent difficilement la confrontation à un univers scolaire sélectif, non pas sur le plan scolaire mais au plan des transactions identitaires exigées (présentation d'une facette «assimilationniste»), et optent pour des établissements moins performants mais plus ouverts à la différence, sans nécessairement mesurer l'impact de leur choix en termes de carrière scolaire. À l'inverse, d'autres élèves commencent plus modestement par un établissement de quartier,

moins performant mais plus valorisant au plan de la reconnaissance, et acquièrent ainsi une confiance qui leur permet de gagner ensuite des établissements plus performants...

Conclusion

L'analyse de la manière dont une diversité de répertoires identitaires sont mobilisés par les élèves en fonction des contextes nous a permis de dépasser les modèles classiques de la sociologie de l'éducation des jeunes migrants, associant assimilation et réussite, d'une part, et ethnisiation et parcours d'échec, de l'autre. La conception totalisante des identités sur laquelle reposent ces approches classiques gagne à être remplacée par une notion plus constructiviste de répertoires mobilisables en contextes. Finalement, s'il semble clair que les exigences normatives contemporaines, au sein et hors de l'institution scolaire, en appellent aux capacités des sujets à développer des compétences réflexives, l'analyse des histoires de vie individuelles met en évidence l'inégalité des ressources cognitives et culturelles dont ces jeunes disposent, et qui les préparent inégalement à «vivre dans plusieurs mondes».

Marie Verhoeven
Université catholique de Louvain
Unité d'anthropologie et de
sociologie, et GIRSEF
(Groupe interfacultaire de
recherches sur les systèmes d'édu-
cation et de formation)
Louvain-la-Neuve

Notes

¹ Recherches post-doctorales de 1998 à 2000 au CRER (Centre for Research in Ethnic Relations) de l'Université de Warwick (U. K.), puis de 2000 à 2002 à

l'Université catholique de Louvain (Belgique). Les matériaux utilisés dans cette contribution sont tirés pour l'essentiel d'une enquête comparative qui portait sur le «traitement scolaire de la différence culturelle» en Angleterre et en Communauté française de Belgique, ainsi que des perspectives développées par les élèves «issus de l'immigration» en fin de scolarité obligatoire (articulation entre trajectoire scolaire et stratégies identitaires).

² Par «position scolaire», nous entendons à la fois le *contexte* scolaire dans lequel ils sont scolarisés (établissement et filière) et la *trajectoire* scolaire («ascendante» ou «descendante»). Les élèves dits «en position scolaire favorable» sont donc ceux qui sont scolarisés dans un établissement occupant une position dominante sur le quasi-marché scolaire, ou encore des élèves de filières sélectives à l'intérieur d'établissements plus moyens, mais en trajectoire scolaire «ascendante». À l'inverse, les élèves en position «défavorable» sont ceux qui fréquentent un établissement occupant une position défavorable sur le quasi-marché scolaire, ou encore des élèves en «trajectoire descendante» scolarisés dans des filières moins «nobles» de «bons» établissements.

³ La notion de «quasi-marché», développée par des chercheurs belges en éducation, s'applique à des systèmes éducatifs reposant sur une régulation libérale de la demande scolaire (libre choix des parents) et sur un financement public des établissements lié au nombre d'élèves, caractéristiques qui contribuent à renforcer la ségrégation sociale et scolaire entre établissements (voir Vandenberghe, 1997; Maroy, 2004). Les études quantitatives sur le système éducatif en Communauté française mettent ainsi en évidence une forte ségrégation entre établissements scolaires en termes de composition sociale des publics et de résultats scolaires; les établissements se positionnent sur le quasi-marché dans un jeu d'interdépendance compétitive, adaptant leur offre pédagogique (niveau, filières offertes...) aux caractéristiques du public accueilli. Dans ce contexte, la nature et le niveau de scolarité des élèves varient fortement selon le par-

Identités complexes et espaces publics contemporains : trajectoires scolaires et biographiques de jeunes Belges et Anglais « d'origine immigrée »

cours scolaire et les types d'établissements et de « filières » fréquentés.

- ⁴ Le concept d'*affinités électives*, utilisé dans le cadre d'approches par typologie, permet de penser l'association qualitativement signifiante entre contextes sociaux spécifiques et profils identitaires.
- ⁵ Légende des citations : pour contextualiser les entretiens, nous précisons systématiquement entre parenthèses le prénom + le sexe (F ou G) + le pays (Bm pour Birmingham, Bx pour Bruxelles).
- ⁶ Nous entendons par là une difficulté d'harmoniser identité « pour soi » et identité « pour autrui » (Dubar, 1995) ou encore identité « assignée » (attribuée par autrui) et identité engagée (rôles effectivement endossés par le sujet) (Bajoit, 2003).
- ⁷ Le concept de *communautarisme* est entendu ici au sens que lui donne la philosophie sociale; il renvoie, d'une part, à une conception du sujet comme construit à travers son ancrage culturel dans une communauté d'appartenance donnée, et, d'autre part, corrélativement, à une conception de la citoyenneté et de l'espace public reposant sur la reconnaissance et l'expression libre de cette appartenance.
- ⁸ Ce faisant, ils agissent en apprentis-sociologues informés, puisqu'ils prévoient et déjouent les mécanismes implicites de la sélection mis en évidence par les sociologues de l'éducation (Rea et Ouali, 1995).

- ⁹ C'est en cela que ce que certains appellent les « sous-cultures ethniques de la résistance » observables aujourd'hui se différencient de la contre-culture ouvrière telle que le sociologue anglais Paul Willis (1977) a pu l'analyser, et qui reposait sur une « culture de classe » sur laquelle les jeunes Anglais d'origine ouvrière pouvaient systématiquement s'appuyer pour étayer la résistance scolaire classique.
- ¹⁰ Il conviendrait ici de nuancer le propos en distinguant les réseaux d'enseignement, le réseau officiel ne s'appuyant pas sur le même registre que le réseau libre, catholique (voir Verhoeven, 2002).
- ¹¹ De nombreuses recherches mettent en effet en avant les dilemmes des jeunes qui connaissent la réussite scolaire et sociale dans la société d'accueil. Leur famille les pousse à réussir (dans la logique d'ascension sociale intergénérationnelle qui est souvent à la racine de la migration), mais souffre de la distance sociale et culturelle qui se creuse alors entre eux et leur progéniture (Troyna, 1987).
- ¹² D'autres acteurs du monde scolaire, tels les éducateurs ou les psychologues scolaires, sont évidemment amenés à jouer le rôle de médiateurs; cependant, le fait que les enseignants eux-mêmes puissent jouer ce rôle semble davantage permettre aux jeunes de concilier les logiques scolaire et familiale, en les légitimant réciproquement.

Bibliographie

- BAJOIT, Guy. 2003. *Le changement social : approche sociologique des sociétés occidentales contemporaines*. Paris, Armand Colin, coll. Cursus Sociologie.
- BOLTANSKI, Luc, et Laurent THÉVENOT. 1991. *De la justification*. Paris, Gallimard.
- DUBAR, Claude. 1995. *La socialisation : construction des identités sociales et professionnelles*. Paris, Armand Colin.
- DUBET, François. 1993. *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.
- DUBET, F. 1992. « Massification et justice scolaires. À propos d'un paradoxe », dans J. AFFICHARD et J.-B. de FOUCAULD. *Justice sociale et inégalités*. Paris, Esprit, coll. Sociétés : 107-121.
- EHRENBERG, Alain. 1995. *L'individu incertain*. Paris, Calmann-Lévy, coll. Essai Société.
- HAMMERSLEY, Martin, et Peter WOODS, éd. 1976. *The Process of Schooling : A Sociological Reader*. Londres, Routledge, coll. The Open University.
- HARGREAVES, David. 1973. *Social Relations in a Secondary School*. Londres, Routledge.
- LAHIRE, Bernard. 2003. *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, coll. Essais et recherches, série Sciences sociales.
- MAROY, Christian. 2004. « L'impact du décret "missions" sur les modes de régulation du système d'enseignement : discours et évolutions effectives », dans M. FRENAY et C. MAROY, éd. *L'école, 6 ans après le décret « missions »*. Louvain-la-Neuve, Presses universitaires de Louvain.
- MARTINIELLO, Marco. 1998. *Multicultural Policies and the State : A Comparison of Two European Societies*. Utrecht, Ercomer.
- OUALI, Nouria, et Andrea REA. 1995. *Insertion, discrimination et exclusion. Cursus scolaires et trajectoires d'insertion professionnelle de jeunes Bruxellois*. Point d'appui TEF, Dossier no 11, ULB, septembre.
- REX, John. 1999. « Multiculturalism and political integration in European cities », dans T. BOJE et al. *European Societies, Fusion or Fission ?* Londres, Routledge.
- SINGLY, François de. 2003. *Les uns avec les autres. Quand l'individualisme crée du lien*. Paris, Armand Colin.
- TROYNA, Barry, éd. 1987. *Racial Inequality and Education*. Londres, Routledge.
- VANDENBERGHE, Vincent. 1997. « Le dispositif institutionnel scolaire belge : un mécanisme hybride alliant l'État et le

marché, marqué par la ségrégation entre écoles», *Savoir*, 9, 3-4 : 363-375.

VERHOEVEN, Marie. 2002. *École et diversité culturelle. Regards croisés sur l'expérience scolaire de jeunes issus de l'immigration*. Louvain-la-Neuve, Academia-Bruylant, coll. Sybidi Paper, 27.

VERHOEVEN, Marie. 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*, juillet-août-septembre.

VERHOEVEN, Marie. 2005 (sous presse). «Traitement scolaire de la différence culturelle et identités de jeunes issus de l'immigration. Une recherche semi-inductive et comparative multi-niveaux», dans L. PAQUAY, éd. *Vers des critères de qualité pour la recherche qualitative en éducation. Hommage à Michaël Huberman*. Bruxelles, De Boeck.

WIEVIORKA, Michel. 2001. *La différence*. Paris, Éditions Balland, collection Voix et regards.

WILLIS, Paul. 1977. *Learning to Labour. How Working-Class Kids Get Working-Class Jobs*. Farnborough (Hants), Saxon House.