

## Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France

### Identity Figures in Students of Maghrebian Origin in French Elementary Schools

### Figuras identitarias de los alumnos provenientes de la migración magrebina en la escuela primaria en Francia

Cécile Sabatier

Volume 34, Number 1, Spring 2006

La contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079037ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079037ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sabatier, C. (2006). Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France. *Éducation et francophonie*, 34(1), 111–132. <https://doi.org/10.7202/1079037ar>

Article abstract

Although the school used to take a leading role in the linguistic and cultural homogenization of the society by demonstrating indifference to linguistic and cultural diversity, today it must approach classroom uniformity differently, in order to take into consideration the linguistic and cultural knowledge and experiences of the students. Starting from an action-research done in a French-speaking elementary school, the article studies the contribution of the school to building a pluralistic society, and more specifically, its role in the students' identity-construction process. The research is based on the analysis of the identity (re)configurations of Maghrebian students who have immigrated in France. It reveals identity figures that exceed the boundaries of an identity in which their usual way of seeing the world and their modes of thinking and expression restrict them to a unique, narrow view that is separate from the group identity. It shows how the different players in the classroom (teachers, and especially students) a) make the initially collective entity, the classroom, obsolete, b) break out traditional theoretical frameworks being used c) propose, by showing their diversity and by bringing out the overall differences in groups that were formerly homogenous and closed, a redefinition of the role the school should take in dealing with this complexity, whether pedagogically, socially or individually.

# Figures identitaires d'élèves issus de la migration maghrébine à l'école élémentaire en France

**Cécile SABATIER**

Université Simon Fraser, Colombie-Britannique, Canada

## RÉSUMÉ

Autrefois acteur prépondérant de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'institution scolaire se doit aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de prendre en considération les connaissances et expériences linguistiques et culturelles des élèves qui les composent.

À partir d'une recherche-action menée en contexte français dans une école élémentaire, il s'agira de s'interroger sur la contribution de l'institution scolaire à la construction d'une société pluraliste, et plus particulièrement sur le rôle de l'école dans le processus de construction identitaire des élèves.

En prenant appui sur l'analyse des (re)configurations identitaires des élèves issus de la migration maghrébine, qui révèle des figures identitaires qui dépassent 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, il s'agira de montrer comment les différents acteurs de la salle de classe (enseignants et surtout élèves) a) rendent caduque l'entité collective initialement apparente qu'est le groupe classe, b) font éclater les cadres théoriques traditionnels en usage et c) poussent, en s'affirmant

pluriels et en faisant surgir de l'hétérogène dans des ensembles qui se veulent préalablement homogènes et circonscrits, à une redéfinition du rôle que l'école doit jouer dans le traitement de la complexité qu'elle soit pédagogique, sociale, individuelle.

---

## ABSTRACT

### **Identity Figures in Students of Maghrebian Origin in French Elementary Schools**

Cécile SABATIER

Simon Fraser University, British Columbia, Canada

Although the school used to take a leading role in the linguistic and cultural homogenization of the society by demonstrating indifference to linguistic and cultural diversity, today it must approach classroom uniformity differently, in order to take into consideration the linguistic and cultural knowledge and experiences of the students.

Starting from an action-research done in a French-speaking elementary school, the article studies the contribution of the school to building a pluralistic society, and more specifically, its role in the students' identity-construction process.

The research is based on the analysis of the identity (re)configurations of Maghrebian students who have immigrated in France. It reveals identity figures that exceed the boundaries of an identity in which their usual way of seeing the world and their modes of thinking and expression restrict them to a unique, narrow view that is separate from the group identity. It shows how the different players in the classroom (teachers, and especially students) a) make the initially collective entity, the classroom, obsolete, b) break out traditional theoretical frameworks being used c) propose, by showing their diversity and by bringing out the overall differences in groups that were formerly homogenous and closed, a redefinition of the role the school should take in dealing with this complexity, whether pedagogically, socially or individually.

---

## RESUMEN

### **Figuras identitarias de los alumnos provenientes de la migración magrebina en la escuela primaria en Francia**

Cécile SABATIER

Universidad Simon Fraser, Colombia Británica, Canadá

En otros tiempos actor predominante de la homogenización lingüística y cultural de la sociedad al ostentar su indiferencia frente a la diversidad lingüística y cultural, la institución escolar debe, hoy en día, contemplar de manera diferente la

heterogeneidad de las clases, con el fin de tener en cuenta los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales de los alumnos que la componen.

A partir de una investigación-acción realizada en contexto francés, en una escuela primaria, se trata de interrogar la contribución de la institución escolar en la construcción de una sociedad pluralista, y más específicamente, el rol de la escuela en el proceso de construcción identitaria de los alumnos.

Apoyándose en el análisis de las (re)configuraciones identitarias de los alumnos provenientes de la migración magrebina, que revela figuras identitarias que rebasan las fronteras de una identidad que las maneras de comprender el mundo, los modos de pensar y de expresar arraigan en una concepción única, estrecha y exclusiva de la identidad total reduciéndola a una sola y única pertenencia, se tratara de demostrar cómo los diferentes actores en el salón de clases (maestros y sobre todo alumnos) : a) vuelven caduca la entidad colectiva en principio aparente que es el grupo clase, b) hacen estallar los cuadros teóricos tradicionales en uso y c) empujan, afirmándose plurales y provocando el surgimiento de la heterogeneidad de los conjuntos que quisieran percibirse previamente homogéneos y circunscritos, hacia una redefinición del rol que la escuela debe jugar en el tratamiento de la complejidad ya sea pedagógica, social o individual

Autrefois acteur et facteur prépondérants de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'école se doit en effet aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de réfléchir à sa contribution au processus de construction identitaire de son public dans le cadre de sociétés plurilingues et pluralistes.

## Introduction

À l'heure où la généralisation des migrations à l'échelle planétaire multiplie les contacts de langues et de cultures et amplifie la présence des élèves allophones dans les classes, il apparaît nécessaire de réfléchir aux modalités scolaires qui devraient faciliter (ou à défaut permettre) la gestion et la mise en œuvre éducative de cette diversité linguistique et culturelle à, et par, l'institution scolaire (Sabatier, 2004).

Instance de socialisation qui occupe une place importante de l'univers des enfants et adolescents; autrefois acteur et facteur prépondérants de l'homogénéisation linguistique et culturelle de la société en marquant son indifférence face à la diversité linguistique et culturelle, l'école se doit en effet aujourd'hui de poser un regard différent sur l'hétérogénéité des classes, afin de réfléchir à sa contribution au processus de construction identitaire de son public dans le cadre de sociétés plurilingues et pluralistes. Mais pour ce faire, l'ensemble des acteurs (élèves et enseignants en tête) doivent-ils être en mesure de percevoir les différentes (re)configurations identitaires individuelles et/ou collectives qui se jouent au sein et en dehors des salles de classe.

Pour aborder ce rapport à l'identité des acteurs sociaux, nous nous proposons ici plus concrètement de dégager et d'analyser des éléments de réponse que des élèves issus de la migration ont laissés transparaître dans le contexte éducatif français. Afin de situer notre recherche, nous présenterons brièvement ce dernier en

posant un regard historique sur l'intégration scolaire des enfants étrangers et/ou allophones en France. Ensuite, nous exposerons les cadres méthodologiques puis théoriques qui ont permis de recueillir et analyser, dans une dernière partie, les données discutées. Ces données, nous le verrons en conclusion, en faisant surgir de l'hétérogène dans des ensembles qui se veulent préalablement homogènes et circonscrits, poussent à une redéfinition du rôle que l'école doit jouer dans le traitement de la complexité qu'elle soit pédagogique, sociale, individuelle.

## **Contexte : l'immigration à l'école de la République<sup>1</sup> – l'exemple français**

La réflexion sur la contribution de l'école au processus de construction identitaire des élèves dans une société pluraliste pose la question de la gestion de la pluralité linguistique, de la prise en considération (ou non) de la diversité linguistique, culturelle (voire religieuse) que les élèves étrangers introduisent dans les systèmes éducatifs des sociétés d'émigration. Saisir ce rapport entre École et Immigration permet de cerner la fonction assignée à l'institution scolaire au regard de l'éducation des minorités allophones et des implications didactiques que leur présence induit au sein de l'école afin de favoriser leur insertion dans la société (Zirotti, 1987; Skutnabb-Kangas & Cummins, 1988; Lorcerie, 1995).

En posant un regard diachronique sur la scolarisation des enfants issus de familles migrantes en France, on parvient à dégager quatre grandes périodes qui articulent le lien établi. Jusqu'aux années 1970 qui marquent l'émergence dans le champ sociopolitique de la question des minorités dans les sociétés occidentales, les élèves étrangers et/ou allophones sont ignorés au nom des politiques d'assimilation en vigueur, non seulement en France mais dans la plupart des pays occidentaux européens, principalement à cause de la manière dont se sont édifiés ces anciens États-Nations. Ainsi, en contexte français, les enfants issus des communautés exogènes sont soumis aux mêmes impératifs scolaires, linguistiques et culturels que les écoliers français. Aucune distinction n'est effectuée, au nom des principes premiers et fondateurs de l'école républicaine, « une langue, une culture pour tous » (Boulot et Boyzon-Fradet, 1987 : 163), hérités de la Révolution française et formulés dès 1851 par la loi Falloux qui établit la langue française comme seule langue de l'école<sup>2</sup>. À partir des années 1970, devant la question scolaire et sociale que soulèvent les immigrées et immigrés et leurs enfants, les instances éducatives mettent en place des structures d'accueil spécifiques visant d'une part l'enseignement/apprentissage de la langue de scolarisation et d'autre part, le maintien des langues et cultures d'origine. La création de ces différentes structures d'accueil est très explicitement motivée par la prise en compte de la dimension linguistique pour parer au problème

---

1. Titre emprunté au Rapport de Jacques Berque, 1985.

2. Cette loi, qui à l'origine a été édictée pour renforcer l'enseignement confessionnel ou tout du moins son principe, qui a placé le français en situation de monopole, n'a jamais été remise en cause (Boulot et Boyzon-Fradet, 1987), y compris encore de nos jours.

de langue que rencontrent ces enfants au moment de leur arrivée sur le territoire français. Au cours des années 1980, la logique interculturelle et une politique dite de discrimination positive prennent le pas sur un traitement spécifique et particulier des élèves issus de la migration. Il ne s'agit plus de créer des structures particulières réservées à des publics spécifiques mais de construire une communauté éducative élargie, en renforçant l'action et les moyens éducatifs dans des zones connaissant des difficultés, pour contribuer à corriger l'inégalité sociale. Enfin, la décennie 1990 est, elle, marquée par de nouveaux enjeux qui conduisent à repenser entièrement le rapport de l'institution scolaire aux enfants issus de familles migrantes. L'installation définitive des populations étrangères ou d'origine étrangère, les nouvelles migrations, une fragmentation du social face à la prolifération de groupes revendiquant des comportements culturels et linguistiques spécifiques et la mobilité internationale apparaissent comme autant de nouvelles qui interrogent plus que jamais l'environnement socioculturel des sociétés d'accueil, sondent les pratiques linguistiques et culturelles de l'ensemble de la population, interpellent l'ethnocentrisme des institutions scolaires et/ou administratives et questionnent les concepts d'identité et de nation. Dans ce contexte, la diversité linguistique et culturelle, après avoir été défi pour les structures monovalentes des États-Nations, devient enjeu : un enjeu de politique, national et international, et surtout un enjeu de société. La relation de l'institution scolaire à la pluralité devient le cœur des préoccupations; une dialectique ternaire se fait alors jour : éducation, diversité culturelle et plurilinguisme (Allemann-Ghionda, 1997).

La présente étude (Sabatier, 2004) s'inscrit donc dans cette vaste et complexe problématique de la prise en compte de la pluralité linguistique et culturelle à l'école en France. Plus précisément, elle vise à saisir le rôle que l'instance scolaire doit jouer 1) dans la mise en œuvre éducative de cette diversité en pensant les dimensions linguistiques et culturelles de la migration, non comme « à part », mais bien comme parties constitutives du multilinguisme et du multiculturalisme « ordinaires » de nos sociétés contemporaines, ainsi que 2) dans la construction d'identités assumées dans leur complexité plurielle en s'interrogeant sur « la conception que peuvent se faire les sociétés de la construction identitaire » (Dabène, 1989 : 6).

## Ancrage théorique : langue et identité(s)

Dans leur *Enquête sur la situation sociolinguistique des jeunes issus de l'immigration*, Dabène et Billiez (1984 : 42) ont mis à jour l'existence d'un lien manifeste, dans les discours de leurs informateurs, entre la description et l'évaluation de leurs pratiques langagières et leurs déclarations d'appartenance à tel ou tel groupe d'allégeance concluant que l'identité linguistique est fortement corrélée à l'identité ethnique<sup>3</sup> et que les pratiques des langues se manifestent dans la construction et la

---

3. En sociolinguistique, l'identité ethnique fait référence à l'identité d'une communauté dont les membres partagent une même origine géographique ainsi que des pratiques culturelles.

mise en place d'un répertoire verbal et communicatif, complexe et pluriel, construit comme le reflet et le vecteur de leurs valeurs identitaires.

Ce lien établi entre les dimensions linguistiques et identitaires renvoie au rôle que la langue, perçue comme une forme d'action qui traduit le rapport de l'individu à la société (Bourdieu, 1982; Gumperz, 1982a), occupe au sein des communautés, dans la mesure où le langage du locuteur révèle son appartenance à un groupe en utilisant de manière différenciée différents codes ou registres linguistiques selon les rôles qu'il a à tenir dans la vie sociale (Labov, 1976; Gumperz, 1982b, 1989a, 1989b).

Dans cette perspective qui conduit à percevoir la relation intrinsèque entre le langage et l'identité comme mutuellement constitutive de l'individu, la construction identitaire est alors envisagée comme relevant d'une interaction, ou plus exactement d'une série d'interactions élaborées, validées et offertes à travers et entre les discours individuels. Tardif (1993 : 794) rappelle à cet effet que ce sont les travaux portant sur l'identité sociale qui conçoivent cette dernière comme un processus de référenciation dynamique largement dépendant des situations d'interaction. Pour Mead (1963), la genèse même de l'identité ne peut d'ailleurs pas être conçue comme un phénomène personnel<sup>4</sup>; elle s'inscrit toujours dans une relation interactive à autrui, rejoignant sur le plan linguistique de fait les travaux de Bakhtine (1977) sur la réalité et la nature interlocutive du langage.

Ainsi, tout comme la langue n'apparaît plus comme un système unilectal immuable (Labov, 1976; Gumperz, 1989b; Laroussi, 2000), l'identité ne semble plus devoir, elle aussi, être perçue comme une entité figée et unique; elle apparaît désormais comme une structure évolutive, variable au gré des relations que l'individu entretient avec son environnement. Cette lecture (socio-)constructiviste du concept d'identité implique que cette dernière se transforme sous l'effet des paramètres contextuels changeants. L'identité doit être envisagée comme un ensemble divisible, combinatoire, multidimensionnel et hétéroclite mais vécu de manière cohérente et s'inscrivant dans une certaine continuité (Manço, 1999). La pluralité est en conséquence intégrée par l'individu comme une unité de sens dans la mesure où elle sert à garantir « que les "je" successifs, que les différentes apparitions comme acteur dans des situations sociales sont bien des manifestations d'un seul et même individu » (Lüdi, 1995 : 209).

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. D'après Camilleri (1998, 1990), pour réduire l'écart (souvent conflictuel) entre ces différentes représentations sociales mais aussi les diverses assignations identitaires qui enferment les individus dans des termes et/ou des catégories dans lesquels ils ne se reconnaissent pas nécessairement, mais qu'ils ne peuvent ignorer (Hohl et Normand, 1996), les jeunes issus de l'immigration

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.

4. Manço (1999) rappelle que le psychanalyste Erikson a proposé la contribution la plus achevée sur la formation de l'identité individuelle en dégageant huit phases d'évolution de la petite enfance à l'âge adulte.

sont amenés à déployer des stratégies identitaires, qui dévoilent leur capacité d'adaptation au contexte. Laquelle caractérise la manière dont ils interagissent avec leur environnement sociolinguistique et socioculturel et dont ils se placent par rapport à celui-ci dans la mesure où l'individu ajuste ses positionnements identitaires en fonction de ce dernier (Pavlenko et Blackledge (ed.), 2004).

## **Ancrage méthodologique : une étude qualitative, écologique et ethnographique**

Les données présentées ici sont extraites d'une étude menée dans le cadre d'un doctorat (Sabatier, 2004) qui s'est attaché à entreprendre un parcours socio-didactique au cœur de l'institution scolaire française afin d'examiner la contribution de ce système éducatif au développement du pluralisme social. Pour ce faire, nous sommes intéressés plus particulièrement à la situation des élèves issus de l'immigration maghrébine et à la place réservée aux langues arabes au sein du dispositif d'enseignement et d'apprentissage des langues, à l'école élémentaire<sup>5</sup>, en France.

Le choix de faire porter l'étude sur des élèves issus de la migration maghrébine s'explique d'abord par le fait que les jeunes issus des communautés algérienne, marocaine et tunisienne représentent le plus fort taux d'élèves d'origine étrangère scolarisés. Cette présence est à mettre directement en relation avec l'histoire de l'immigration en France et avec les liens entretenus par les différents États (Blanc-Chaléard, 2001). Ensuite, les populations issues des communautés maghrébines, plus que toute autre communauté allogène, sont affublées d'images négatives et stéréotypées pesantes; leurs enfants sont souvent « accusés » d'être « différents » dans leurs comportements scolaires et ils ne sont pas perçus comme des individus (potentiellement) bi-/plurilingues. Enfin, les langues arabes et leurs pratiques sont aujourd'hui en France parmi les plus dévalorisées socialement.

Les objectifs de notre étude se sont articulés autour de deux axes de questionnement; l'un d'ordre sociolinguistique pour parvenir à adopter une perspective d'analyse qui permette de décrire les contextes d'appropriation et de contacts des langues, et l'autre d'ordre didactique pour dégager une formule curriculaire apte à contribuer à la construction identitaire du public scolaire et au développement d'une compétence langagière plurilingue. Ces modalités ont ainsi orienté le travail vers des méthodes d'enquête qui 1) visent à recueillir des données discursives, mais aussi 2) conduisent à l'observation *in situ* d'activités pédagogiques et de situations de classe pour être à même de constater si les choix didactiques effectués quant à la mise en œuvre éducative du plurilinguisme à l'école parviennent à atteindre les effets escomptés.

L'approche ethnographique, appliquée au contexte de l'école en général – « terrain naturel » de recherche (Woods, 1990) – et de la classe en particulier, intègre le fonctionnement des langues dans les structures et les réseaux sociaux, ainsi que les

---

5. L'école élémentaire en France accueille les élèves âgés de 6 à 11 ans.



relations et/ou enjeux de pouvoir et autres sentiments (notamment en termes d'identité) envers les langues. Approche interprétative et compréhensive, son axiome de base nécessite une immersion à long terme sur le terrain pour replacer les langues dans leurs milieux (en ce sens elle est aussi approche écologique) (Calvet, 1999), pour observer la situation sociale et interviewer les participantes et les participants dans ce contexte. Empruntant à diverses traditions de recherche qualitative et empirique, les procédures de collectes de données ethnographiques à visée didactique conduisent alors à recueillir, de façon systématique, des données avérées, qui prennent en compte les paramètres liés aux différentes situations de communication, qui ne viennent pas seulement illustrer des hypothèses, mais qui s'élaborent à partir de l'exploration du contexte (Billiez, 1997; Cambra Giné, 2003), lequel se donne à voir par l'observation participante et l'entretien semi-directif avec certains des acteurs de l'interaction.

Nous avons ainsi suivi, de manière hebdomadaire et pendant une période de deux ans, dans une école de la banlieue grenobloise (Isère), 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 2<sup>6</sup>, des activités didactiques abordant la diversité linguistique et culturelle<sup>7</sup>. Au sein de ces classes se répartissaient une dizaine d'élèves d'origine maghrébine<sup>8</sup> (5 fillettes et 6 garçons), tous nés en France, âgés de 9 à 11 ans et issus d'un milieu socio-économique ouvrier. Cette répartition d'élèves d'origine étrangère est représentative, pour l'école où l'enquête a eu lieu, de la présence des communautés allogènes au niveau de la municipalité. 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 et Sabatier, 1999) ont permis la constitution du corpus. Conjointement, des entretiens à orientation semi-directive avec les élèves issus de familles migrantes maghrébines ont permis d'approfondir les rapports de ces derniers aux langues en contact et au plurilinguisme de par la verbalisation de leurs représentations sur les langues, les apprentissages et le plurilinguisme.

L'étude qualitative, écologique et ethnographique a ainsi mis à jour des aspects langagiers et culturels des enfants 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 permis de dévoiler, chez ces élèves, différents positionnements identitaires qui dépassent les frontières d'une identité ancrée dans une seule appartenance; ainsi que le rôle que l'enseignante est amenée parfois à jouer dans la construction de cette dernière. Ce sont ces résultats qui sont présentés, à partir d'extraits

---

6. Le Cours Moyen 2 correspond au Grade 5.

7. Le choix de l'école et de l'enseignante a été conditionné par l'antériorité des pratiques collaboratives développées entre cette dernière et le laboratoire de rattachement du chercheur, le Laboratoire de Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles (LIDILEM).

8. Pour maintenir l'anonymat des sujets, seule une initiale et la date du recueil des données apparaissent.

de séances de classes ou d'entretiens menés auprès des élèves d'origine maghrébine. Leur analyse repose sur une approche discursive et une analyse de contenus dans la mesure où pour maintenir l'articulation entre l'individu, la langue et le social, il est apparu que la recherche devait s'attacher à rechercher les traces identitaires à la surface des discours, et à faire de la langue une dimension saillante de l'identité (Hamers et Blanc, 1983; Billiez, 1985; Melliani, 1999a, 1999b).

## Présentation et analyse des résultats

### Des assignations identitaires stigmatisantes

Ainsi, l'ensemble des jeunes élèves issus de la migration maghrébine, sujets de l'enquête, a décrit une identité constituée en identifications et/ou appartenances multiples, souvent complexes, parfois contradictoires, et qui se donne à voir à chaque fois différente, en adéquation avec les différents paramètres contextuels discursifs, selon leurs intérêts, s'assurant l'affiliation au groupe auquel ils souhaitent appartenir. L'exemple qui suit montre cela plus précisément.

Lors de la toute première rencontre informelle entre l'enquêtrice et les élèves de la classe, afin de présenter le projet de recherche, la démarche et les objectifs de travail, l'ensemble des participantes et des participants en sont venus à évoquer les différentes langues présentes dans la classe. Il a ainsi été fait mention des « langues arabes » (PdN – 1999/2000). À l'évocation de la seule nomination de la langue, Y-00, un des élèves issus de la migration maghrébine algérienne, a réagi immédiatement et violemment en déclarant « pas encore les Arabes!» (PdN – 1999/2000). Plus tard dans l'année, lorsque nous avons interrogé Y-00 sur sa prise de position, il la justifie en ces termes :

Enq : est-ce qu'il y a quelque chose que tu as détesté absolument?

Y-00 : au début

Enq : oui

Y-00 : oui

Enq : pourquoi?

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.*

Comment interpréter ce que la seule désignation de la langue dans la salle de classe, au sein de l'institution scolaire appréhendée comme agent de reproduction linguistique et culturelle, a provoqué chez Y-00 sinon comme un positionnement identitaire déclenché par un facteur d'identification « langue arabe ≠ les Arabes » qui

renvoie à une assignation identitaire sociale stigmatisante (« les Arabes ») et contre laquelle Y-00 réagit violemment (« c'est des racistes »). Le terme « stigmaté », emprunté à Goffman (1975), désigne un processus de minorisation et de différenciation qui se répercute sur la manière dont l'individu construit son identité car celle-ci est directement liée à la valeur qu'il s'attribue. Or cette valeur qui renvoie à l'image et l'estime de soi se trouve ici directement menacée par les jugements dépréciatifs dont les jeunes issus de la migration maghrébine font souvent l'objet. Affronter puis dépasser le stigmaté et le discrédit qui lui est associé est le premier pas vers une construction identitaire sereine mais c'est aussi, parfois, le plus difficile à franchir (Malewska-Peyre, 1982; Camilleri *et al.*, 1990). C'est précisément parce que Y-00 développe un tel comportement qu'on interprète ici d'abord comme un mécanisme de défense, et à la suite de Camilleri *et al.* (1990), que nous pouvons parler de stratégies identitaires, au sens large du terme.

En effet, compte tenu de la situation de communication formelle, dans la salle de classe et devant le groupe classe, Y-00 se détermine, et détermine deux de ses camarades, en réaction à cette catégorisation sociale assignée, en cherchant à la dépasser par une référence identitaire marquée au sein du groupe qui prend sa source dans le fait de partager les mêmes sentiments (« nous ça nous dérangeait »), mais également par rapport à ces autres (« ceux qui aiment pas ils aiment pas »), au nombre desquels il range l'enquêtrice (« t'as posé une question »). L'identité qu'il proclame, par-delà la désignation linguistique « arabe ou langue arabe », est alors calquée en négatif sur celles des autres (Achard *et al.*, 1992), et se présente sous la forme d'une opposition dichotomique articulée autour d'un *Nous* (« ceux qui aiment l'arabe ils aiment bien ») et d'un *Eux* (« ceux qui aiment pas ils aiment pas »), bipolarisation développée sur la base d'un schéma binaire « qui lie et oppose un processus d'étiquetage, de labellisation exogène à un processus d'auto-nomination, de définition endogène » (Leclerc-Olive, 1997 : 106).

Cette démarcation, entre le *Nous* qui englobe l'ensemble des élèves d'origine arabe en référence à une culture unique ne tenant plus en compte les différences culturelles propres aux différents pays du Maghreb, et qui traduit à cet instant le repli sur une attitude égocentrée, et le *Eux* qui désigne le reste du groupe classe ainsi que l'enquêtrice, n'est cependant pas explicitement manifeste au début de la séance de travail. Elle se fait jour sous l'impulsion d'un élément perturbateur (la nomination linguistique) et rend brusquement caduque l'entité collective initialement apparente qu'est le groupe classe, et que l'on peut métaphoriquement représenter par une équation mathématique «  $GC = Y-00 + N-00 + S-00 + X-00 \dots$  ». Cette scission symbolique du groupe classe montre d'une part que le collectif, « addition » constituée indépendamment des individus, ne se réduit pas à la somme de ses individualités, qu'il est instable, hétérogène, mouvant, loin d'une image figée d'invariants (Labov, 1976). Et d'autre part, que la manière dont les sujets se positionnent à l'intérieur d'un groupe et s'identifient à tel ou tel groupe doit être envisagée comme un processus dynamique, évolutif, résultant des interactions verbales et donc sans cesse (re)négocié en fonction de ce qui est en jeu dans les échanges et dont il faut tenir compte qui plus est lorsque l'on tente de composer avec la réalité pluraliste de la salle de classe.

Dès lors, puisque c'est dans l'interaction verbale que se marque et se construit l'identification, une fois les références identitaires explicites et explicitées, celles-ci apparaissent interactionnellement situées non plus entre les personnes (« je me dis et N-00 et S-00 », « moi et S-00 ») qui composent le groupe classe, mais entre des groupes de personnes (« GC = Nous et Eux ») et, entre ces groupes de personnes (« nous ») et l'institution et/ou la société, l'enquêtrice étant perçue par l'enfant comme incarnant à la fois l'institution scolaire et la société (« y a des Français ») (Leclerc-Olive, 1997; Laroussi, 2000).

### **Le renversement du stigmat**

Alors que la séance aurait pu s'achever sur cette dichotomisation et la figer une fois pour toutes, survient un dernier acteur (« après la prof elle nous a expliqué ») qui permet d'opérer un basculement final (« et on a compris ») qui sert la recomposition du groupe classe, lequel apparaît néanmoins dorénavant composé d'éléments disparates coordonnés (« GC = Nous et Eux »).

L'intervention de l'enseignante, extérieure à la relation duale Eux/Nous, provoque en effet un nouveau moment de rupture qui facilite un nouveau basculement et une nouvelle (re)configuration identitaire du groupe classe qui n'apparaît cependant pas identique à celle qu'il offrait au début de la séance de travail. L'enseignante est alors ici clairement un élément clé de la cohésion du groupe, de par une attitude d'écoute centrée sur l'élève à un moment où manifestement un conflit de valeurs surgit (Hohl et Normand, 1996), mais aussi de par la place privilégiée qu'elle occupe auprès de ses élèves. Elle se retrouve même au cœur du rapport social que ces derniers établissent avec leur environnement immédiat.

Ainsi, en termes de construction identitaire individuelle et collective, chacun des individus appartenant à ce groupe classe, y compris l'enseignante, apporte avec lui ses caractéristiques personnelles propres, ses appartenances familiales et communautaires, sociales et culturelles, ses attentes, ses représentations et attitudes, ses émotions et ses sentiments. La classe, par l'entremise des interactions qui s'y déroulent, apparaît donc comme une micro-société dans laquelle les participantes et les participants, devenus acteurs sociaux, endossent « de façon alternée des statuts et rôles sociaux et interactionnels différents et modifiables, établis institutionnellement, mais façonnés dans chaque classe » (Cambra Giné, 2003 : 45).

Cette notion de rôle, que Dagenais (2000) a étudiée d'un point de vue institutionnel, se donne à lire à travers la prise de distance et/ou la proximité qui s'installent tour à tour, au fur et à mesure de l'activité de classe, entre les différents intervenants et intervenantes, tous partie prenante de l'interaction qu'ils participent à co-construire, ainsi qu'à travers les différentes figures identitaires qu'endossent ceux et celles qui constituent les principaux sujets de cette recherche.

La nomination de la langue, devenue désignation ethno-linguistique et rejetée comme catégorisation sociale exogène, est finalement revendiquée pour s'auto-désigner et réinvestie affectivement dans le sens où « l'identité minoritaire prescrite est acceptée, avec tous les traits stigmatisés qui lui sont liés, mais ceux-ci font l'objet

d'un renversement sémantique qui transforme la négativité en positivité » (Taboada-Leonetti, 1990 : 68), car, plus tard, Y-00 déclarera :

« j'aime bien l'arabe je suis content d'être arabe c'est tout »

*PdN – Y00 – 1999/2000.*

Ce réinvestissement affectif du praxème « arabe », à travers l'approche diachronique et interactionnelle de l'identification, autorise alors à percevoir la démarcation scolaire de Y-00 et sa volonté de différenciation comme une stratégie délibérée, « une manière de forcer la reconnaissance, par la valorisation d'attributs posés comme dépréciatifs : se dire arabe, c'est se dire et non plus être dit, c'est se sentir, et non plus "être un arabe" » (Melliani, 1999a : 394).

### Une affirmation identitaire plurielle

À diverses reprises dans les discours, ont surgi d'autres réponses identitaires élaborées par les élèves issus de la migration maghrébine en lien avec les situations de communications et le contexte, dans et hors de l'école. Ces différentes figures identitaires permettent alors d'envisager désormais une affirmation identitaire plurielle contribuant ainsi, d'une part, à faire éclater les cadres théoriques traditionnels en usage d'une identité réduite à une seule et unique appartenance et, d'autre part, à contraindre l'institution scolaire à s'interroger sur la formation linguistique et culturelle qu'elle propose dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

#### - Première figure identitaire : « Comme un(e) Arabe »

L'emploi du mot « Arabe » pour s'auto-désigner est la toute première figure identitaire qui s'est dégagée des discours des jeunes enquêtés. Ce sont en ces termes que les jeunes sujets se sont pour la plupart présentés lorsqu'il s'est agi de leur demander quelles figures identitaires ils mettaient en avant à l'école. Cette figure identitaire, on vient de le voir, est apparue essentiellement, et au départ, comme le produit de l'assignation identitaire sociale dont on a vu que son stigmatisme était, et est renversé, à la longue, par les sujets au profit d'une réappropriation positive du lexème. En effet, bien qu'il soit difficile de faire la part des choses entre une expression identitaire assumée par les jeunes et celle produite par l'environnement discursif dominant (Laroussi, 2000), Y-00 n'est pas le seul à réinvestir affectivement le terme « Arabe » pour définir la manière dont il aimerait que les gens le perçoivent (322/Y-00); un autre jeune garçon s'y réfère, de même que deux jeunes filles :

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

S-00 : **comme un Arabe**

*EntEl – EntS00.*

Ces différentes figures identitaires permettent alors d'envisager désormais une affirmation identitaire plurielle contribuant ainsi, d'une part, à faire éclater les cadres théoriques traditionnels en usage d'une identité réduite à une seule et unique appartenance et, d'autre part, à contraindre l'institution scolaire à s'interroger sur la formation linguistique et culturelle qu'elle propose dans un environnement plurilingue et pluriculturel.

Enq : oui, et les gens quand tu les croises dans la rue, tu as l'impression qu'ils te voient comment? comme une Française? comme une Marocaine?

K-01 : **comme une Maroc- comme une Arabe**

*EntEl – EntK01.*

Enq : oui, d'accord, et tu veux qu'on parle de toi comment? comme une Française? comme une Arabe?

M-01 : comme **une Arabe vivant en France**

(..)

Enq : pourtant tu es née en France

M-01 : oui en fait moi, pourtant, **je croyais que j'étais Française au début** et j'y croyais plus, et puis maintenant j'ai grandi, à huit ans **ils m'ont expliqué que j'étais Arabe**

*EntEl – EntM01.*

Se dire « Arabe », pour S-00, tend vers un discours de solidarité envers le groupe dont il perçoit, y compris à l'école, la dépréciation sociale. Sa revendication d'appartenance à la communauté arabe laisse même supposer une sur-affirmation identitaire qui vise à compenser les jugements portés par ses camarades sur ses conduites langagières en arabe. S-00 déclare une identité en réaction aux reproches de ses camarades de ne pas parler correctement la langue arabe. Privé d'une certaine reconnaissance au sein du groupe de référence auquel il aimerait appartenir, S-00 n'en nourrit pas moins un discours de solidarité sur et envers ce dernier. Se forger une identité minoritaire, face aux dévalorisations dont les enfants issus des familles migrantes maghrébines ont été victimes, témoigne ainsi du fait « [qu']ils 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 : 315).

À la suite de Dabène et Billiez (1988), on peut supposer que ce sont les expériences de racisme ordinaire, rapportées par l'ensemble des sujets et en particulier les garçons, qui contribuent à structurer et à entretenir cette figure identitaire. Même si les sujets de l'enquête ont d'une certaine manière banalisé et intériorisé, dans leurs discours, ce genre d'expériences, ces dernières ont nécessairement orienté leur processus de construction identitaire. Ainsi, le mot « Arabe » ne semble plus alors n'avoir qu'un rapport purement nominaliste avec ceux qu'il désigne habituellement (Melliani, 1999a)<sup>9</sup>. En conséquence, « la revendication de l'arabité ne renvoie pas forcément à un contenu identitaire reposant sur des pratiques linguistiques concrètes, mais exprime surtout un recours, souvent ultime, contre leur mise à l'écart.

---

9. Selon Fabienne Melliani (1999a : 396), se produisent ainsi « un glissement de sens et un retour de l'ethnie non plus comme origine [...] mais comme production d'identités antagoniques » qui pourrait intégrer des jeunes d'origine différente. Ce commentaire est alors à rapprocher de ce que Pierre Achard et al. (1992) ont constaté dans leur article intitulé *Quand des enfants migrants se traitent d' « arabe » dans une classe primaire*.

Se dire « Arabe » représente pour eux, un acte volontaire de revendication d'une identité, fut-elle de circonstance » (Laroussi, 2000 : 316).

Dans le propos des fillettes, le premier exemple dévoile explicitement la construction interactive de l'identité dans et par le discours, car face à l'adulte, et en reprenant l'identification que lui propose cette dernière, K-01, d'abord portée à s'auto-désigner par ce renvoi au pays d'origine de ses parents, le Maroc, se ravise et finit par renvoyer à l'hyperonyme « Arabe ». Le passage d'une appartenance fondée sur une communauté spécifique à une appartenance plus globalisante renvoie à la dialectique du « Eux face à Nous » que nous avons déjà exposée. Le témoignage de M-01 est, lui, révélateur de la manière dont cette dernière est amenée à se dire « Arabe », à la suite d'une hétéro-assignation identitaire familiale (« ils m'ont expliqué que j'étais Arabe ») qui se pose en opposition avec le sentiment premier de la fillette (« je croyais que j'étais Française »). Ce sont les figures masculines de son entourage, son père et ses frères, qui lui ont attribué son arabité, lorsqu'elle a, semble-t-il, été en mesure de concevoir ce que cela impliquait (« et puis j'ai grandi à huit ans ») :

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

M-01 : **mes frères et mon père**

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

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 Française** oui oui

EntEl – EntM01.

Cette hétéro-assignation, qui aurait pu être ressentie douloureusement, est au contraire vécue dans la joie (« j'étais contente ») car 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 partager tant qu'elle « se croyait Française ». Cette appartenance est au final complètement intériorisée par la fillette car lorsqu'on lui demande comment elle se définirait aujourd'hui, elle répond :

M-01 : un peu plus Maroc- **un peu plus Arabe que Française**

EntEl – EntM01.

Toutefois, en faisant mention de la dimension française et en apportant ci-dessus 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 ». La conséquence de cette spécificité fait alors émerger une deuxième figure identitaire déclarée par l'ensemble des jeunes enquêtés.

#### **- Deuxième figure identitaire : « Je suis d'origine algérienne Français »**

C'est à deux garçons que l'on doit cette formulation qui résume la seconde figure identitaire qui est apparue dans les discours des sujets de l'enquête. Ce qui frappe de prime abord, c'est la manière dont H-01 et N-00 mobilisent dans l'expression les

références identitaires dont ils disposent en insistant d'abord sur leurs origines maghrébines, ajoutant seulement dans un second mouvement la dimension française :

H-01 : **je suis d'origine algérienne Français**

*EntEl – EntH01.*

N-00 : [je dirais] **d'origine algérienne (..) je suis d'origine algérienne Français**

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

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

Enq : oui

N-00 : **ça dit d'où je suis**

*EntEl – EntN00.*

L'affirmation des origines est ainsi d'abord expliquée comme étant une composante identitaire majeure relevant de l'être du sujet (« ça fait partie de moi »). Ensuite, et ce sont les propos de Y-00 qui le montrent, elle permet d'investir (voire de s'amarrer à) l'ancrage identitaire familial que représente la filiation parentale :

Y-00 : je pourrais dire **je suis d'origine algérienne**

Enq : oui

Y-00 : **mes parents aussi sont Algériens ça fait que je suis d'origine algérienne**

*EntEl – EntY00.*

Cet attachement aux origines participe pleinement à la structuration identitaire du sujet comme en témoignent les dires de A-01, lorsqu'on lui demande si elle évoque fréquemment à l'école ses origines algériennes :

A-01 : des fois j'en parle avec les copines, quand même **c'est vrai que être d'origine algérienne c'est aussi quelque chose de très important**, et puis voilà

Enq : oui c'est important pour toi ou pour les autres?

A-01 : **pour moi, parce que les autres ils ont déjà leur origine**, alors voilà

*EntEl – EntA01.*

Au final se dessine une identité spécifique qui se démarque de celles des parents, comme l'indique le connecteur d'opposition dans le discours de Y-00 et dont les sujets se servent pour marquer leur différence :

Y-00 : **je suis né Français (..) mais mes parents ils sont Arabes**

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?

Y-00 : oui



Enq : quelle est cette différence?

Y-00 : ils sont nés dans le pays arabe, et si tu leur dis « 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.*

Cette dernière expression employée par Y-00 coordonne (« et ») les deux références identitaires sans pour autant les situer sur le même plan en mentionnant d'un côté une appartenance nationale en termes législatifs, et de l'autre un ancrage familial en termes patrimoniaux. Mise en perspective avec la formulation première de H-01 et de N-00, elle préfigure alors la troisième et dernière figure identitaire toujours explicitement élaborée dans et par les discours des jeunes enquêtés.

### - Troisième figure identitaire : « *Je suis Français-Tunisien* »<sup>10</sup>

C'est l'expression de Mo-01 qui résume le mieux cette dernière figure, car le syntagme a été prononcé dans une seule continuité, que nous avons visualisée graphiquement par un signe typographique matérialisant habituellement la liaison entre éléments. La non-troncation du premier terme semble confirmer d'une part, l'intégrité de l'appartenance française qui se donnait déjà à voir comme composante incontournable de la figure identitaire précédente. Et d'autre part, elle tend vers la recherche d'un équilibre entre la perception que le sujet a de lui-même et les rôles et/ou statuts que lui attribue la société (Lüdi et Py, 1995).

Cette formulation met ainsi en évidence une identité construite et ressentie autour d'appartenances multiples 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 :

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

Ar-00 : **un Français d'origine arabe**

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**

Ar-00 : **mais je suis Algérien**

*EntEl – EntAr00.*

Une dernière affirmation de N-00 permet de repousser les conclusions de nombreux travaux sur l'identité des jeunes issus des migrations qui tendent à présenter leur construction identitaire sur le *seul* mode du conflit (Malewska-Peyre, 1982, 1990; Taboada-Leonetti, 1990) :

---

10. On retrouve une formulation identique chez D-01 sous la forme « Français(e)-Algérien(ne) » (248/D-01). Et légèrement modifiée chez K-01, « Marocaine-Française » (286/K-01). L'inversion entre les deux termes chez cette dernière est peut-être à rapprocher de l'analyse effectuée par Fabienne Melliani (1999) et Fouad Laroussi (2000) dans leurs travaux sur « les Maghrébins-Français ».

Enq : comment tu veux qu'on parle de toi? qu'on te présente comme un Français? comme un Arabe? comme un Français d'origine arabe?

N-00 : je suis un Français d'origine arabe parce que je suis Français d'origine arabe

Enq : oui

N-00 : parce que **j'ai pas envie qu'on me dise il est Français ou pur Français ou pur Arabe** (..)

*EntEl – EntN00.*

Tout concourt, au contraire, à décrire une identité qui s'organise dans une entité qui n'est pas rigide et donnée une fois pour toutes, et qui se (re)compose de l'ensemble des éléments qui la façonnent, créant un nouvel espace identitaire sans limites qui permet d'exprimer au mieux les appartenances multiples, dans une logique semble-t-il identique à celle qui conduit les jeunes à perturber les frontières entre langues lorsqu'il s'agit d'étudier les contacts de langues en contexte (post)migratoire. Et tout comme l'individu bilingue peut jouer, selon les situations de communication, avec les différentes composantes de son répertoire verbal, l'individu bi-/pluriculturel fait de même avec ses différentes figures identitaires, à partir du moment où il s'est identifié comme bi-/pluriculturel. Il les agence selon une gestion pragmatique des appartenances. Celle-ci conduit Mo-01, par exemple, à se dire tantôt Tunisien en Tunisie, tantôt Français en France, et/ou à être perçu comme Français-Tunisien selon les contextes :

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

Enq : pourquoi?

Mo-01 : je sais pas **je veux que tout le monde m'apprécie** (..) 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.*

Pour être à même de satisfaire « tout le monde », Mo-01 s'inscrit par-delà les frontières de la nationalité, de l'ethnicité et/ou du langage (Lamarre et Dagenais, 2004) : il « [s']affirme pluriel » (Coste, 2003 : 101).

Les trois figures identitaires ainsi mobilisées successivement et/ou (parfois) conjointement dans les discours des sujets enquêtés conduisent en conséquence à épouser l'idée selon laquelle les sujets enquêtés utilisent la variabilité des ressources à leur disposition, notamment dans les différentes langues en contact, pour exprimer un ensemble d'appartenances identitaires différentes (Milroy, 1987; Lüdi, 1995). On peut donc s'attendre à ce que de nouvelles figures reflètent les identités nouvelles des migrantes et des migrants sans que les anciennes ne s'effacent complètement (Lüdi, 1995). La pluralité identitaire de ces « Français-Maghrébins » apparaît alors comme le pendant de leur pluralité linguistique. Ils construisent leur identité à travers et par

les systèmes linguistiques dans lesquels ils sont socialisés. En ce sens, leur construction identitaire est constamment soumise à un processus de contrôle, de vérification, d'ajustement, de reconstruction, en fonction d'un environnement sociolinguistique lui-même en mouvement.

## Conclusion

Replacés dans le cadre de l'examen du rapport de l'instance éducative aux identités plurielles des enfants issus de la communauté migrante maghrébine, et de la contribution de celle-là au processus de construction identitaire de ces derniers, il convient alors en conclusion de s'interroger sur la façon de composer, dans la pratique éducative, avec la réalité plurielle et hétérogène de la salle de classe pour aider ces élèves en particulier, et d'une manière générale tous les élèves, à se construire identitairement dans une société pluraliste.

L'examen de la situation sociolinguistique des enfants issus de familles migrantes maghrébines en France, ainsi que celui de l'enseignement des langues à l'école, et particulièrement celui de la langue arabe, indiquent en effet qu'il convient d'adopter une vision émique des contacts de langues et de cultures issus des mouvements migratoires à l'école qui n'isole ni les enseignements langagiers ni certains élèves auxquels ils s'adressent, et qui articule les macro et micro contextes d'acquisition et d'utilisation des langues. Poser l'école comme le lieu aujourd'hui d'une approche plurielle et globale des langues et de la diversité des cultures, et penser les dimensions linguistiques et culturelles de la migration comme parties constitutives du multilinguisme et du multiculturalisme « ordinaires » de nos sociétés contemporaines constituent une des pistes actuelles de la recherche francophone.

Ce double mouvement repose sur une approche didactique fondée sur un modèle « intégratif » (Roulet, 1980), qui favorise le développement de compétences langagières plurilingues et pluriculturelles (Coste, Moore, Zarate, 1997), en relation avec l'ensemble des pratiques langagières, attitudes et représentations des acteurs de la salle de classe et qui utilise le potentiel d'apprentissage que représentent le recours aux hétérogénéités des apprenantes et des apprenants, à l'objet à étudier (le langage et les langues, langue de scolarisation, langues étrangères et langues d'origine), ainsi que la combinaison de celui-ci à un mode d'appréhension réflexif, dans la perspective de construire et consolider des stratégies de passages interlinguistiques. Dégager la cohérence des apprentissages pour développer une vision translinguistique de l'enseignement/apprentissage apparaît comme une voie permettant la mise en place d'une formule curriculaire susceptible d'embrasser le plurilinguisme et le multiculturalisme de nos sociétés contemporaines, tout en soutenant les appartenances linguistiques, culturelles et identitaires des jeunes issus des migrations pour qu'ils ne subissent plus la dévalorisation de la part d'identité linguistique et culturelle qui les rattache à leurs origines familiales.

## Références bibliographiques

- ACHARD, P., VARRO, G., LEIMDORFER, F. et POUDER, M.-C. (1992). Quand des enfants migrants se traitent d'« arabe » dans une classe primaire, dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 8, n° 2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 191-209.
- ALLEMANN-GHIONDA, C. (dir.) (1997). Éducation, diversité culturelle, plurilinguisme, dans Allemann-Ghionda, C. (dir.), *Multikultur und bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*. Berne : Peter Lang, 1<sup>re</sup> édition 1994, pp. 36-48.
- BAKHTINE, M. (1977). *Le Marxisme et la philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.
- BERQUE, J. (1985). *L'immigration à l'école de la République – Rapport au ministre de l'Éducation nationale*. Paris : La Documentation française.
- BILLIEZ, J. (1985). La langue comme marqueur d'identité, dans *Revue Européenne des Migrations internationales*, vol. 1, n°2, Université de Poitiers, CNRS, pp. 95-104.
- BILLIEZ, J. et SABATIER, C. (1999). ...Mais combien y-a de langues dans le monde?, dans *Babylonia*, n° 2, Fondazione Lingue e Culture, Comano, pp. 20-23.
- BILLIEZ, J. (2002). De l'assignation à la langue d'origine à l'éveil aux langues : vingt ans d'un parcours socio-didactique, dans *Ville-École-Intégration Enjeux*, n°130. Paris : CNDP, pp. 87-101.
- BLANC-CHALEARD, M.-C. (2001). *Histoire de l'immigration*. Paris : Éditions La Découverte.
- BLANCHET, A. (1991). *Dire et faire dire : l'entretien*. Paris : A. Colin.
- BLANCHET, A. et GOTMAN, A. (1992). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Paris : Nathan Université.
- BOULOT, S. et BOYZON-FRADET, D. (1987). Un siècle de réglementation à l'école, dans Vermès, G. et Boutet, J., *France, Pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*. Paris : L'Harmattan, pp 163-185.
- BOURDIEU, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris : Fayard.
- CAMBRA Giné (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris : Didier.
- CAMILLERI, C. et al. (1990). *Stratégies identitaires*. Paris : PUF
- CAMILLERI, C. (1997). Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans des contextes pluriculturels, dans Allemann-Ghionda, C. (dir.), *Multikultur und bildung in Europa – Multiculture et éducation en Europe*, Berne : Peter Lang, 1<sup>ère</sup> édition 1994, pp. 199-206.

- CAMILLERI, C. (1998). Les stratégies identitaires des immigrés, in Ruano-Bordalan, J.-C. (coord.), *L'identité. L'individu. Le groupe. La société*, Auxerre : Sciences Humaines Éditions, pp. 253-257.
- CANDELIER, M. (dir.) (2003). *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne*. Bruxelles : De Boeck.
- CALVET, L.-J. (1999). *Pour une écologie des langues du monde*. Paris : Plon.
- COSTE, D. (2003). Enjeux et défis pour une éducation plurilingue, dans Actes du XII<sup>e</sup> Congrès latino-américain des professeurs de français, SEDIFRALE XII, *Mondialisation et humanisme – Les enjeux du français*, Rio de Janeiro, Brésil, Juin 2001, Tome 1 : Les politiques linguistiques. Rio de Janeiro : APFERJ, pp. 101-104.
- COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle – Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes : études préparatoires*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- DABÈNE, L. (1989). Les langues et cultures des populations migrantes : un défi à l'école française, Introduction, dans *LIDIL* n° 2, Grenoble : PUG, pp. 3-16.
- DABÈNE, L. et 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.
- DABÈNE, L. et BILLIEZ, J. et al. (1988). *L'insertion des jeunes issus de l'immigration algérienne : aspects sociolinguistiques, discursifs et socio-politiques*. Grenoble : Université Stendhal-Grenoble 3.
- DAGENAIS, D. (2000). La représentation des rôles dans une étude de collaboration interinstitutionnelle, dans *Revue des Sciences de l'Education*, vol. XXVI, n° 2, pp. 415-438.
- GOFFMANN, E. (1975). *Stigmates, Les usages sociaux des handicaps*. Paris : Éditions de Minuit.
- GUMPERZ, J.J. (1982a). *Communication, Language and Social identity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1982b). *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press.
- GUMPERZ, J. J. (1989a). *Engager la conversation*. Paris : Édition de Minuit.
- GUMPERZ, J. J. (1989b). *Sociolinguistique interactionnelle : une approche interprétative*. Paris : L'Harmattan.
- HAMERS, J. et BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruxelles : Mardaga.

- HOHL, J. et NORMAND, M. (1996). Construction et stratégies identitaires des enfants et adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires, *Revue française de Pédagogie*, 117, pp. 39-52.
- LAMARRE, P. et DAGENAIS, D. (2004). Language Practices of Trilingual Youth in Two Canadian Cities, dans Hoffmann, C. and Ytsma, J., *Trilingualism in Family, School and Community*. Clevedon : Multilingual Matters, pp. 53-74.
- LABOV, W. (1976). *Sociolinguistique*. Paris : Éditions de Minuit (édition originale 1972, University of Pennsylvania Press).
- LAROUSSI, F. (2000). Intégration ou assimilation? Les comportements langagiers des « Maghrébins-Francos » dans la banlieue rouennaise, dans Calvet, L.-J. et Moussirou-Mouyama, A. (ed.), *Le plurilinguisme urbain*. Paris : Institut de la Francophonie, Didier Erudition, pp. 309-321.
- LECLERC-OLIVE, M. (1997). Jeunes d'origine maghrébine : entre frustration et reconnaissance, dans *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 13, n° 2, Université de Poitiers, MIGRINTER-CNRS, pp. 95-116.
- LORCERIE, F. (1995). Scolarisation des enfants d'immigrés – état des lieux et état des questions en France, dans *Confluences Méditerranée*, n° 14, Paris, L'Harmattan, pp. 25-60.
- LÜDI, G. et PY, B. (1995). *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme.
- LÜDI, G. (1995). L'identité linguistique des migrants en question : perdre, maintenir, changer, dans Lüdi, G. et Py, B., *Changement de langage et langage du changement. Aspects linguistiques de la migration interne en Suisse*. Lausanne : L'Age d'Homme, pp. 203-292.
- MAALOUF, A. (1998). *Les identités meurtrières*. Paris : Grasset.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1982). *Crise d'identité et déviance chez les jeunes immigrés*. Paris : La Documentation Française.
- MALEWSKA-PEYRE, H. (1990). Le processus de dévalorisation de l'identité et les stratégies identitaires dans Camilleri, C. et al., *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, pp. 111-141.
- MANÇO, A. (1999). *Intégration et identités. Stratégies et positions des jeunes issus de l'immigration*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MEAD, G. (1963). *L'Esprit, le Soi et la Société*, traduction française. Paris : PUF.
- MELLIANI, F. (1999a). *Immigrés ici, immigrés là-bas – Comportements langagiers et processus identitaires : le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise*, Thèse de doctorat, Rouen, Université de Rouen UPRES-A CNRS 6065 DYALANG.

- MELLIANI, F. (1999b). Le métissage langagier comme lieu d'affirmation identitaire. Le cas de jeunes issus de l'immigration maghrébine en banlieue rouennaise, dans *LIDIL* n° 19, coordonné par Billiez, J., Grenoble, Lidilem – Université Stendhal Grenoble 3, pp. 59-77.
- MILROY, L. (1987). *Language and Social Networks*, Oxford, Blackwell, 2<sup>ème</sup> édition.  
Pavlenko, A. et Blackledge, A. (ed.) (2004), *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts*, Clevedon, Multilingual Matters.
- 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*. Thèse de doctorat, Université Stendhal-Grenoble 3, 2 volumes.
- SABATIER, C. (2005). *Les passeurs de frontières*, dans *Hommages à Daniel Coste*, ENS Editions, pp. 183-194.
- SKUTNABB-KANGAS, T. et CUMMINS, J. (ed.) (1988). *Minority Education – From Shame to Struggle*. Clevedon : Multilingual Matters.
- TABOADA-LEONETTI, I. (1990). Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue, dans Camilleri, C. *et al.*, *Stratégies identitaires*. Paris : PUF, pp. 43-83.
- TARDIF, C. (1993). L'identité culturelle dans les écoles francophones minoritaires : Perceptions et croyances d'enseignants. *The Canadian Modern Language Review*, 49, 4.
- WOODS, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris, A.Colin.
- ZIROTTI, J.P. (1987). L'école face aux jeunes issus de l'immigration, dans Vermès, G. et Boutet, J., *France, Pays multilingue, Tome 1 : Les langues en France, un enjeu historique et social*. Paris : L'Harmattan, pp 189-204.