

## ETHNICISATION DES RAPPORTS ENTRE ÉLÈVES Une approche identitaire

Vijé FRANCHI (\*)

*La question se pose aujourd'hui de savoir ce que signifie le recours à des acceptions de type « ethnique » ou qui font référence à l'immigration pour dire sa propre identité ou celle de ses pairs. Lorsque les jeunes se saisissent d'appellations injurieuses de type « ethnique », que disent-ils à propos de leur lecture du contexte, de leur lecture d'eux-mêmes, ou, encore, de leur compréhension du lien social qui les relie aux autres ? La question pourrait également se poser autrement : que font-ils lorsqu'ils se servent de ces étiquettes pour se définir ou pour définir l'autre ?*

Le présent article interroge la fonction et les causes de l'ethnicisation des rapports entre élèves à partir d'une analyse des processus sous-tendant la négociation de la dynamique identitaire dans des contextes marqués par l'asymétrie des rapports entre groupes socioculturels en contact. Dans un premier temps, nous proposons de situer notre réflexion par rapport à une analyse plus approfondie de l'ethnicisation et de son articulation avec l'idéologie raciste, d'une part, et la violence identitaire et interpersonnelle de l'autre.

En tant qu'idéologie, le racisme permet de légitimer l'exclusion de certains groupes « raciaux », et leur domination par un ou plusieurs autre(s) groupe(s) « raciaux ». Il représente un ensemble d'idées, et de pratiques discursives et matérielles, dont le but est de reproduire et de justifier la discrimination systématique et le maintien d'inégalités entre groupes « *ethnicisés* », à savoir catégorisés, dichotomisés et organisés

---

(\*) Psychologue clinicienne et maître de conférences en psychologie interculturelle à l'université Lumière Lyon II. Membre du Groupe d'études sur les relations asymétriques (GERA), université Lyon II, et du Laboratoire d'IPSE, Paris X. Email : [vije.franchi@mageos.com](mailto:vije.franchi@mageos.com)

L'auteur tient à remercier Françoise Lorcerie, Gaby Philipp et Jean-Paul Payet pour leurs précieux conseils lors de la rédaction.

hiérarchiquement comme inférieurs à d'autres en raison d'une origine supposée « ethnique ».

Malgré ses apparitions de moins en moins fréquentes dans les discours officiels dans les pays démocratiques (1), le terme de « race », ou ses substituts tels qu'« ethnique », n'en demeure pas moins le signifiant d'une légitimité sociale, politique et économique. Là où les normes et les lois le prohibent, les délégués parlementaires de pays démocratiques tels que les États-Unis, la Grande-Bretagne, l'Allemagne et la France s'abstiennent d'exprimer ouvertement des préjugés ou de la discrimination, et emploient des formes plus ou moins subtiles et détournées pour nier le racisme, dire la bienveillance de leurs politiques d'immigration et d'intégration, et blâmer l'immigration « illégale » et les minorités prétendument « non intégrables ». Il s'agit d'un racisme qu'il convient de qualifier de « symbolique », « subtil » ou « moderne » (Dovidio et Gaertner, 1986, cité dans Van Dijk, 1997, p. 36, cf. note 1).

La construction négative de l'autre, afin de légitimer son exclusion légale, ne s'étend jamais à l'ensemble des personnes d'un groupe. Il s'agit de désigner uniquement cette partie du groupe qui pour telle ou telle autre raison, le plus souvent variable en fonction de la politique et des impératifs socio-historiques du moment, doit « logiquement » être exclue, bannie aux marges de la cité ou de ses lois. Ainsi, ce ne sont pas tous les immigrés « maghrébins », mais uniquement ceux qui entrent illégalement dans le pays ; ce ne sont pas tous les enfants français d'origine immigrées, mais uniquement ceux qui ne s'intègrent pas, ceux que l'on désigne comme « violents », ceux qui échouent à l'école, et ainsi de suite. Le résultat reste le même : le racisme symbolique continue à diviser la population afin de maintenir et de justifier la domination d'un groupe par un autre, et de nier au groupe disqualifié l'accès au capital symbolique et aux ressources matérielles nécessaires pour transformer sa situation d'exclusion.

### ***Ethnicisation et violence interpersonnelle***

Dans le monde entier, et plus particulièrement dans les sociétés coloniales et post-coloniales, la violence interpersonnelle touche le plus souvent des individus assujettis à la triple pression d'inégalités économiques, raciales et sexuelles structurellement ancrées. Des inégalités de ce genre reflètent une distorsion sociale délibérément créée et maintenue par des institutions et des pratiques racistes. Des travaux sociolo-

giques en France mettent en évidence qu'aujourd'hui l'école n'est pas uniquement le lieu où se mettent en scène les inégalités et la discrimination sociales, mais contribue elle-même à la production des inégalités et à la reproduction de discriminations (2) : à travers la ségrégation scolaire et la fabrication des classes (3), l'ethnisation des pratiques d'orientation et de prise en charge des difficultés scolaires et disciplinaires des élèves (4), l'ethnisation des relations entre école et familles (5), l'ethnisation des rapports sociaux au sein de l'école (6) et l'ethnisation de la violence à l'école (7). De même, des travaux sociolinguistiques font état d'une ethnisation des discours médiatiques (8), alors que d'autres interrogent la place qu'occupe la dimension ethnique dans le lien social (9).

Outre qu'elle brise le lien entre populations catégorisées en fonction de la seule dimension nationale (français *versus* immigrés ; vrais nationaux *versus* faux nationaux), et entre les enfants et leurs principaux systèmes de référence adultes (familial, scolaire, social et politique), l'ethnisation des rapports scolaires – et la violence psychique et interpersonnelle que cela engendre au quotidien – brise aussi les identifications des élèves entre eux. Elle constitue un environnement scolaire où équipes éducatives et élèves évoluent dans un climat d'angoisse, de méfiance et de crainte.

### ***Ethnisation de la réalité subjective et intersubjective en milieu scolaire***

L'idéologie raciste opère non seulement au niveau matériel, mais aussi psychique, instaurant, pour ainsi dire, une ségrégation imaginaire et incontournable des subjectivités humaines : une racialisation (ou ethnisation) progressive des lectures du monde, de soi et de l'autre. À travers l'ethnisation – le recours à l'ethnicité comme cadre explicatif des causes du vécu humain et de l'organisation sociale –, l'idéologie raciste engendre non seulement une catégorisation des objets extérieurs à soi (« endo-race » et « exo-race »), mais aussi le clivage des objets internes et le bannissement de l'altérité qui est en soi. En ce sens, la croyance en une différence entre les « races » (ou les « ethnies ») devient constitutive de l'identité et ancre toute expérience dans un manque à être, manque à représenter, manque à transmettre, manque à retrouver. Comme Duncan l'affirme en parlant de l'Afrique du Sud, « *la portée destructrice de cette façon de représenter le Soi et l'Autre*

*relève de sa manière de s'ancrer dans les structures de la pensée (et les mondes référentiels internes) non seulement des oppresseurs et des opprimés de l'apartheid, mais aussi de leurs descendants » (10).*

Le débat autour de l'ethnisation pose les jalons d'une réflexion autour des processus sociaux qui construisent la différence « ethnique » et qui perpétuent ainsi l'idéologie raciste. Du point de vue du chercheur, le recours au terme de l'ethnisation fonctionne comme un prisme théorique et méthodologique. Il permet d'identifier et de nommer toutes les variantes d'un mécanisme qui vise (directement ou indirectement) à différencier et à discriminer entre personnes en raison de leur supposée appartenance à des groupes ethniques différents et inégaux.

Terminons cette partie par une brève analyse des enjeux d'une approche psychologique de l'ethnisation à travers l'étude d'une expérience de terrain, vécue récemment dans le cadre de la mise en place d'un protocole de prévention de la violence et des conduites à risques, intitulé *Parlons Tabou* (11), dans un collège ZEP de la région lyonnaise.

Dans l'un des exercices proposés par l'enseignant, il était demandé à la classe de cinquième de répertorier l'ensemble des formes de violence que les élèves subissent à l'école, et d'établir une hiérarchie entre elles, partant du plus violent pour aller au moins violent. Les élèves avaient pour consigne de réfléchir seuls et ensuite en petit groupe à ce qui fait violence au collège, dans la classe, dans la vie en général. Une restitution finale au groupe classe permettait ensuite d'en débattre afin de déterminer ensemble laquelle des violences subies était la plus grave pour eux à l'école (le problème qui revient le plus souvent).

À quatorze voix sur dix-huit, *les élèves considèrent le racisme entre élèves comme la forme de violence la plus présente dans leur vie quotidienne*. D'après leurs témoignages, cette violence prend la forme d'injures racistes – lancées entre eux en classe ou dans la cour de récréation – qui les renvoient à une appartenance ou à une identité minoritaire, ou à la non-appartenance au groupe majoritaire (qui n'est pas forcément français). Il s'agit d'étiquettes telles que « Tête de Turc », « Tunar », « Algérien », « Sonak » (ce dernier terme fait référence aux personnes arrivées récemment et logées dans des foyers Sonacotra. Cette injure fait également référence à un accent particulier). Cette expérience a également mis en évidence la difficulté que peuvent avoir les enseignants à parler de l'ethnicité : « *Il y a toujours le danger de dire qu'on a repéré une différence.* »

Mais comment expliquer le sens, la fonction et l'impact de cette ethnicisation de l'identité de l'autre à travers le recours à des injures qui renvoient à l'origine nationale ou ethnique (« Turc », « Tunisien ») ou à l'histoire de l'immigration (« Sonak ») ? S'agit-il d'élèves qui reproduisent le racisme des adultes dans leur entourage, pour qui la différence « ethnique » est un critère primordial dans le choix des affiliations, des amis, des liens sociaux ? Ou s'agit-il plutôt de stratégies identitaires mises en œuvre par ces jeunes pour se protéger contre les méfaits d'un racisme ambiant envers les personnes désignées comme « maghrébines », d'origine maghrébine, musulmanes, ou « immigrées de la deuxième génération » ? (a) en se désaffiliant du groupe maghrébin (musulman), construit comme homogène par la société, les sciences sociales et les médias français entre autres ; (b) en détournant l'attribution négative de sa propre personne (du groupe d'appartenance dévalorisé) ; (c) en disqualifiant l'autre par un discours qui vise à pointer son altérité et son infériorité.

Pour sa part, l'équipe d'enseignants et de CPE qui encadrent ces élèves explique que ces comportements sont le reflet des difficultés qu'ont les enfants à se situer par rapport à la question des origines, ou en termes de réaction à la discrimination et aux allusions « ethniques » qui infiltrent les discours de certains référents scolaires et familiaux, et aux discours publics dominants rapportés et construits par les médias et dans lesquels évoluent et interagissent ces élèves.

### ***Approche psychologique des phénomènes d'ethnicisation***

La psychologie sociale a depuis longtemps explicité ce type de comportement à partir de théories issues de l'étude des relations intergroupes, alors que la psychologie interculturelle, en particulier en France, s'est penchée plutôt sur l'étude des problèmes d'adaptation psychosociale, d'intégration socioculturelle, d'échec scolaire et de souffrances identitaires des jeunes issus de l'immigration. C'est ce deuxième axe que nous proposons d'explorer à présent, avant de présenter les résultats d'une étude menée sur l'identité en 1997, auprès de 850 collégiens et lycéens dans la région parisienne. L'étude en question permettra d'éclairer les différents processus sous-tendant la négociation de la dynamique identitaire en interculturel, et de mettre en évidence la fonction politique qu'exerce l'ethnicisation de l'identité (la sienne et

celle de l'autre) dans l'économie intrapsychique, intersubjective et interculturelle du sujet.

On se trouve, dès lors que l'on souhaite effectuer une analyse des travaux psychologiques traitant du thème de l'identité du jeune français « d'origine immigrée », devant une difficulté d'ordre épistémologique et éthique. Bien que le recours à la dimension « ethnique » comme cadre explicatif des difficultés rencontrées par ces jeunes ne soit pas toujours direct, l'analyse de ces phénomènes n'en est pas moins formulée en termes de conflits « incontournables » entre le groupe culturel familial et le groupe culturel français, de crises identitaires suscitées par l'impossible intégration de codes et de valeurs provenant des deux, de souffrance identitaire engendrée par la rupture avec un pays et une culture supposés être « d'origine ». Les discours médiatiques et politiques qui focalisent l'attention publique uniquement sur le versant négatif de l'identité de jeunes d'origine immigrée – en les présentant comme violents, incivils à l'école, rétifs à s'intégrer à la société française, délinquants, accablés de difficultés scolaires – ne font que renforcer leur stigmatisation. De même, les théories psychologiques qui expliquent des réalités sociales (déchirements du tissu social, violence urbaine, incivilités au sein de l'école, crises des relations intra- et intergénérationnelles) et les comportements des jeunes dans ces situations en termes de ruptures et de carences socioculturelles ou de crises et de souffrances identitaires ne font que les enfermer davantage dans une perspective d'échec, de souffrance et d'impuissance. Une telle stigmatisation rend d'autant plus difficile leur adaptation scolaire, psychosociale, politique et économique.

Lorsqu'elle intervient dans un champ fortement investi par les pouvoirs politiques et l'imaginaire social – ce qui est le cas en ce qui concerne l'ethnisation –, la psychologie se doit de s'assurer que ses analyses servent à dévoiler les mécanismes qui sous-tendent l'ethnisation d'une partie du corps social et qui visent ainsi à justifier son exclusion, plutôt qu'à légitimer cette exclusion en lui trouvant des explications plausibles. Toute explication centrée uniquement sur les processus psychologiques de l'individu permet de nier les mécanismes à l'œuvre pour assimiler l'individu « à la française ». Elle permet également de passer sous silence l'ambivalence que suscite la nécessité d'intégrer la pluralité des apports culturels qu'introduisent les jeunes nationaux « d'origine immigrée » dans la société française, et la peur de reconnaître les changements sociaux et la contribution de l'ensemble des citoyens à la production de la société en devenir.

Bien qu'il soit utile et nécessaire de continuer à identifier, à répertorier et à approfondir notre compréhension des procédés identitaires d'individus en situation de contact entre « cultures » dites conflictuelles – tant qu'ils restent inconnus, ces procédés peuvent paraître incompréhensibles, paradoxaux, contradictoires, voire insensés, aussi bien pour le jeune que pour son entourage –, leur intégration et leur normalisation ne suffisent pas à transformer les politiques nationales sur l'immigration et les pratiques de reconnaissance et de prise en compte politique et économique de la richesse offerte par la diversité sociale. Cependant, l'attention portée aux procédés identitaires des jeunes peut – et c'est le danger – conduire à individualiser le problème et à déresponsabiliser la société dominante en détournant l'attention de ses pratiques socio-économiques, politiques et historiques discriminatoires. De même, l'insistance sur la dimension de rencontre entre différentes cultures de référence comme caractéristique déterminante de l'interculturel et des enjeux qu'il suscite pour l'identité court le danger de gommer ses autres caractéristiques telles que l'asymétrie de pouvoir, les inégalités socio-économiques, la hiérarchisation des voies d'accès aux ressources matérielles et symboliques. Un tel processus renforce potentiellement l'idéologie raciste en déplaçant la cible de la discrimination du construit de la « race » sur celui de la « culture », de l'« ethnie », du « groupe sociolinguistique ».

Toute lecture de la réalité de ces jeunes qui tente de l'expliquer en termes de « différence culturelle » court le risque de renforcer la légitimité du construit de l'ethnicité. De même, l'approche globale des rapports entre la société et les communautés d'origine immigrée et l'insistance sur les différences culturelles permettent de gommer l'existence d'inégalités et de rapports de force à l'intérieur des groupes dits minoritaires – les violences que subissent les femmes et les jeunes filles en situation de transplantation culturelle et d'asymétrie socio-économique sont parmi les exemples les plus flagrants.

Dans la mesure où nos écrits nomment ce processus, même si c'est justement pour le critiquer (en exposant les mécanismes de son fonctionnement), ils contribuent à entériner le construit de « race » (ou son substitut d'« ethnicité ») comme réalité dans l'imaginaire social et ses discours explicatifs, et risquent ainsi de participer à propager une idéologie raciste. C'est là le *paradoxe* qui caractérise tout travail dans ce champ : plus on se rapproche d'une compréhension du phénomène d'ethnicisation, plus on s'éloigne de l'objectif qui consiste à démanteler la prise et l'emprise du construit d'« ethnicité » comme principe organi-

sateur du rapport à l'autre, à la société, à soi-même ; de la pensée des acteurs socio-éducatifs et du regard qu'ils portent sur les jeunes issus d'une immigration récente et disqualifiée et sur leurs familles ; des actions et des dispositifs socio-éducatifs et culturels destinés à ces populations stigmatisées. La ténacité de ce concept réside également dans la prise qu'il exerce sur les jeunes eux-mêmes, qui l'intériorisent comme lecture valable de leur réalité et se regardent à travers son filtre, se décrivent avec ses mots, s'en servent pour se positionner par rapport aux autres et à la société, pour dire leur affiliation ou désaffiliation de leurs camarades, et pour contester une réalité monoculturelle qui leur est présentée par leurs enseignants d'une part, et par leurs familles de l'autre. Cependant, tandis que nous comptons les raisons pour dire le danger de regarder et de construire le monde à travers un filtre ethniciant, nous finissons par augmenter les chances d'entendre nos interlocuteurs reprendre les termes « ethniques » de notre analyse, même si c'est pour rejeter leur existence (12).

En nous appuyant sur les résultats d'une étude portant sur l'identité chez 850 jeunes scolarisés en France, nous proposons d'articuler la suite de cette réflexion autour d'une analyse de la négociation de la dynamique identitaire en interculturel afin d'éclairer le sens, la fonction et les conséquences d'attributions identitaires ethnicisantes entre élèves qui appartiennent pour la plupart aux groupes stigmatisés par la société (13).

### *Le modèle dynamique et interculturel du soi*

La génération des enfants de migrants se distingue nettement de celle de ses parents, ainsi que de tout enfant socialisé dans une logique de l'absolu d'une seule culture de référence. À la différence de ces derniers, ces enfants ne connaissent pas la réalité, ni la logique, d'une seule culture « d'origine », ni ne portent en eux la trace d'une identité construite à travers la toute première identification au système symbolique d'un seul groupe d'appartenance. Cependant, la vision bipolaire et culturelle du jeune européen de parents immigrés des anciennes colonies a contribué à construire sa dynamique identitaire comme tiraillée entre deux forces opposées (ou tout au moins distinctes), et sa réalité comme caractérisée par une prise de position et un choix obligé (pour de vrai ou uniquement en apparence) entre les deux systèmes de référence, ou la nécessité de résoudre la tension engendrée entre eux.



L'étude que nous avons menée récemment (Franchi, 1999, *cf.* note 13) a permis de répondre précisément à l'interrogation récurrente dans les sciences sociales et psychologiques à propos d'une *différence* entre les processus identitaires de jeunes nés en France d'origine immigrée, comparés à ceux de jeunes d'origine autochtone ou de jeunes immigrés. L'étude a été menée auprès de 850 jeunes, répartis équitablement entre filles (49 %) et garçons (51 %), âgés de 11 à 21 ans, et scolarisés de la sixième à la terminale dans sept établissements (collèges, ZEP et lycées professionnels) de la région parisienne et de ses banlieues sud et est. Les quartiers ainsi que les cités d'implantation de ces établissements sont caractérisés pour la plupart par leur faible niveau socio-économique, leur taux élevé de populations issues de l'immigration (en particulier du Maghreb et d'autres pays d'Afrique) et par une surreprésentation de problèmes liés au chômage, à la délinquance, à la drogue, à l'incivilité et à l'échec scolaire.

Recueillies au moyen d'un instrument extensif (plus de 240 variables) axé sur différentes dimensions de l'identité, les données ont permis de mettre en évidence quatre axes qui sous-tendent et composent une dynamique identitaire multidimensionnelle et négociée en interculturel : (1) un monde référentiel interne « entre-deux », (2) une représentation de soi à travers un prisme interculturel, (3) des stratégies d'auto-appellation de soi, (4) des stratégies d'orientation de soi par rapport aux attentes culturelles et exigences d'acculturation des différents groupes de référence en présence. De même, la confrontation des processus identitaires de six sous-groupes de jeunes d'appartenance monoculturelle [française d'origine française (9 %), immigrée (17 %)] et biculturelle [française d'origine immigrée (de l'Afrique de l'Ouest (12 %), de l'Afrique du Nord (22 %), de l'Europe, de l'Asie et autres (24 %), et d'origine française d'un côté et immigrée de l'autre (9 %)] a permis d'éclairer ce qui différencie les jeunes français d'origine étrangère de leurs camarades immigrés ou d'origine autochtone.

Les résultats indiquent clairement qu'il ne s'agit pas de leur différence culturelle, mais du regard qu'ils portent sur les cultures plurielles auxquelles ils appartiennent, et en articulation avec lesquelles ils se définissent et négocient leurs représentations d'eux-mêmes : un regard porté toujours sur deux cibles d'appartenance et d'origine, différentes l'une de l'autre, mais en perpétuel contact, enchevêtrées sinon dans le contexte social, tout au moins dans l'esprit et le regard du jeune. L'ensemble des résultats démontre que ce qui fait la *particularité* de l'identité du Français d'origine immigrée n'est pas attribuable à ses origines

culturelles dites étrangères, mais à la façon dont il négocie l'intégration des impératifs de deux cultures, ainsi qu'à ses visions culturelles de son identité et à ses attentes en matière d'acculturation. Cependant, ce n'est pas uniquement l'articulation de sa propre quête identitaire à deux champs d'influence culturelle, mais surtout la négociation de cette identité face aux enjeux interculturels suscités par le contact entre groupes d'affiliation, d'appartenance et de sens qui se disqualifient mutuellement, contestent la légitimité des attributions de l'autre, entrent en conflit autour du droit de définir, qui présente le défi identitaire le plus important pour le jeune national d'origine minoritaire.

Sur le plan de la structuration de la dynamique identitaire et des processus sous-tendant sa gestion, cette particularité se résume d'une part à *un monde référentiel interne et une représentation de soi « entre deux »*, et, d'autre part, à l'application d'un *prisme interculturel* lors de l'auto-appellation et de l'orientation stratégique de soi par rapport aux enjeux suscités par le contact asymétrique entre groupes d'appartenance.

L'enfant né en Europe de parents immigrés et élevé au croisement de groupes culturels minoritaire et majoritaire baigne depuis son plus jeune âge dans les sons, les odeurs, le toucher, les affects, les cognitions et les regards de référents adultes qui appartiennent aussi bien aux groupes d'appartenance ancestrale, familiale et sociale. Le nourrisson s'identifie à ces adultes référents bien avant qu'il ne soit question de choisir entre leurs codes, valeurs et visions du monde, ou de remanier de façon plus ou moins consciente son propre sentiment d'appartenance, d'identité, ou de différence.

L'identification empathique et interculturelle précoce permet à cet enfant d'intérioriser des objets à la fois culturels (tels qu'ils sont traduits, transmis et présentés par les adultes qui l'entourent) et interculturels (ce qui est donné par le croisement des signifiants, des regards, des sens, des attentes, mais aussi par leur contact, qui suscite plus ou moins de conflit et donc d'angoisse pour le jeune enfant). L'identification permet également à l'enfant d'inscrire son moi dans des contextes relationnels régis par différentes logiques, et en même temps de créer en soi les lexiques pour relier et traduire leurs sens réciproques, les ponts pour passer d'un système à l'autre tout en gardant le sentiment de continuité et de sens ontologique. Ainsi, au fur et à mesure que l'enfant grandit et négocie sa « séparation-individuation » de sa mère (figure maternelle), il intériorise ces objets d'identification partiels et interculturels (langue, codes vestimentaires, goûts alimentaires, ressentis, sensibilités, façons d'être). Ces objets intériorisés ancrent la représentation de soi dans

deux (ou plus) systèmes d'affiliation et de sens – ainsi que dans leurs lieux d'interstice et de rencontre, de conflit, de rejet, d'assimilation – et constituent ainsi un monde référentiel interne (une façon particulière d'être au monde) que nous appelons « entre-deux » (Franchi, 1999, cf. note 13). La particularité de sa dynamique identitaire se résume par l'intériorisation, au fondement même du sens ontologique de l'être et du sentiment identitaire, d'idéaux provenant de deux systèmes culturels différents, relatifs l'un à l'autre, sinon sur le plan de leur statut social, tout au moins dans le monde référentiel interne de l'individu.

À travers ces processus d'identification, l'individu ancre le sens ontologique et la valeur de son identité et de sa représentation de soi dans l'expérience subjective de vivre depuis toujours une seule logique interculturelle, construite à partir du vécu de chacune des logiques culturelles des groupes de référence de l'intérieur, s'entremêlant dans la sphère de leur contact. La représentation de soi remplit une fonction d'étayage, en ce sens où elle assure l'articulation entre l'ancrage culturel, d'une part, et la gestion de la dynamique identitaire, de l'autre. D'une part, elle relie l'investissement narcissique d'attributs identitaires de valeur au sentiment d'appartenance et de fierté par rapport aux différents groupes culturels. D'autre part, elle ancre la dynamique identitaire aussi bien par rapport aux obligations et aux injonctions culturelles des groupes d'appartenance différents que par rapport aux idéaux du moi qui fixent le cap de toute projection de soi par rapport au futur. La représentation que les jeunes ont d'eux-même résume, en fin de compte, l'articulation de l'image qu'ils se font de leur monde référentiel interne à la lecture qu'ils font des conditions de possibilités offertes par l'écologie de leur contexte identitaire.

Nos résultats indiquent également que le jeune adolescent investit narcissiquement les attributs identitaires valorisés par l'ensemble de ses groupes d'appartenance (familiaux, sociaux, ancestraux), ainsi que les attributs interculturels qu'il crée à partir du croisement dynamique des premiers. De même, il se sent ancré et appartenir à chacun de ses groupes d'appartenance et au contexte interculturel qui se dresse à leur contact. C'est à partir de ces processus que nous expliquons son intériorisation d'objets partiels et interculturels et sa prise de conscience de la partialité et de la relativité de chaque système de signification par rapport aux autres – il s'agit du principe de relativité interculturelle selon lequel les apports culturels et les visions du monde et de l'identité du jeune qu'ont les référents de chaque groupe d'appartenance n'ont une valeur d'absolu que pour les membres du même groupe. Alors que les

référents identitaires de chaque groupe d'appartenance regardent le monde et se regardent à travers un filtre culturel (le plus souvent centré sur leur propre culture), l'individu né et élevé au croisement des systèmes culturels se regarde et regarde le monde à travers un prisme interculturel qui juxtapose l'ensemble des absolus culturels dans une matrice construite de leur croisement.

Ainsi, nous avons trouvé que la façon dont l'individu choisit de dire ses appartenances à l'un, à l'autre ou aux deux groupes d'affiliation minoritaire et majoritaire ne reflète pas son sentiment d'appartenance ni son ancrage psychoaffectif et pragmatique par rapport à ces groupes, mais dépend d'une équilibration du poids de l'histoire familiale, des attitudes d'acculturation des groupes d'appartenance majoritaire et minoritaire, et des enjeux au niveau du sens et de la valeur.

Prenons par exemple les réponses données à la question ouverte « je suis... », à laquelle les jeunes devaient répondre en se décrivant en termes culturels. L'analyse des réponses ouvertes fournies par les sujets révèle trois façons différentes employées pour se nommer en termes culturels : la première en termes de l'affiliation au groupe français (je suis français) ; la deuxième en terme du groupe immigré (je suis « black », soninké, malien, algérien, arabe, musulman/hindou) ; la troisième en termes d'une structure synthétique qui résume des acceptions identitaires prises dans les deux groupes de référence en contact (je suis « française d'origine marocaine », « algérien, mais aussi arabe et aussi français »...).

Au premier abord, ces résultats pourraient être lus comme le reflet d'affirmations identitaires revendiquant une appartenance univoque à la société de naissance et de droit (« je suis français(e) »), au groupe d'origine et d'héritage ancestral (« je suis algérien »), ou aux deux groupes d'appartenance (« je suis marocaine et française »). Cependant, loin d'être le reflet miroir de l'image qu'ils se font de leur moi, ces auto-appellations relèvent plutôt des stratégies identitaires que ces jeunes déploient, non pas pour négocier une disparité de codes culturels en présence, mais pour résister à la violence de la disparité entre le sens et la valeur d'une réalité interne « interculturelle » – vécue et expérimentée à travers la représentation de soi –, et une réalité externe « culturelle » – assignée, projetée et reflétée dans le regard que les référents adultes et les pairs portent sur le nourrisson devenu enfant, les discours employés par les médias pour décrire sa réalité, et les réactions des acteurs socio-éducatifs qui l'entourent.

D'autre part, l'analyse des stratégies identitaires des jeunes à la lumière de leur vécu ou conscience du racisme et de leur sentiment de pouvoir réussir ou non à l'école en tant qu'enfants d'origine immigrée a permis de discerner le sens politique que revêtent ces expressions identitaires. Il s'avère que les jeunes orientent l'image qu'ils ont d'eux-mêmes – vers l'affiliation au groupe minoritaire, ou au groupe majoritaire, ou une intégration des exigences et des impératifs des deux – non pas en fonction d'une préférence culturelle, mais en fonction de leur conscience du racisme (tel qu'il prend forme dans la société, au sein de l'école, ou dans l'histoire familiale et nationale) d'une part, et des possibilités qu'ils perçoivent de réussir en tant que personne identifiée comme membre d'un groupe minoritaire, de l'autre.

Suivant les dires de nos répondants, la société, d'un côté, et le groupe minoritaire, de l'autre, concordent pour restituer symboliquement ce jeune à une culture ancestrale supposée être « d'origine » (une pratique proche de la catégorisation « raciale »), qui ne reflète pas forcément son histoire personnelle ni celle de sa famille. Leurs attributions et leurs exigences identitaires se figent dans des discours divergents qui réclament chacun le droit de définir, selon ses propres termes, l'identité du jeune né et élevé au croisement de sa culture avec une autre. Pour l'individu en question, la restauration de l'unité du sens de son identité passe par une négociation continue et ardue avec ses référents, afin de leur faire admettre et reconnaître le sens et la valeur de son vécu subjectif « entre deux », lequel remet en cause et en péril l'illusion qu'ils ont de l'intégrité de la culture nationale, de l'identité nationale, de la culture étrangère, et de la culture d'origine. L'écart entre l'image que l'individu a de son moi et les prescriptions identitaires de ses référents – qu'elles soient positives ou négatives, elles disent toujours son appartenance à un seul système culturel – rend difficile la reconnaissance de la valeur qu'il attache à ce qu'il vit comme une façon d'être dans le monde quelque peu *hybride* (14). Il s'agit d'une façon d'être doublée de langues, de consciences individuelles et sociolinguistiques, de lexiques sémantiques et symboliques, d'histoires et de regards – une résonance et collusion au sein d'un même monde référentiel de points de vue différents sur le monde et sur soi.

Nous constatons ainsi qu'en aucun cas les mots employés pour dire son identité ne doivent être confondus avec la dynamique identitaire elle-même qui, elle, reste ancrée par rapport à une logique interculturelle. En donnant à penser qu'il se conçoit de la façon dont il se présente, les stratégies d'appellation de soi fournissent à l'individu le

temps et le recul nécessaires à la redéfinition cyclique de sa façon d'être dans un monde pluriculturel et précaire. Ces différentes appellations auxquelles ont recours les jeunes relèvent d'une prise d'autonomie dans l'élaboration et la transformation des définitions qu'ils se voient attribuer par d'autres. Elles contestent l'enfermement de leur dynamique identitaire par rapport aux impératifs culturels d'une famille immigrée, dont les valeurs ancestrales ne font pas forcément écho avec une vie et une représentation de soi inscrites dans l'interculture, et d'une institution publique et scolaire dont les références leur manquent pour interpréter le sens auquel se rapportent ses règles, ses codes et ses exigences identitaires. Face à l'ensemble de ces enjeux, les stratégies identitaires leur permettent de faire comme s'ils comprenaient les mondes qu'ils chevauchent, en attendant de tirer de leurs actions et de leurs perceptions les informations nécessaires pour remanier leur propre représentation de soi.

Cependant, lorsque tous ses efforts pour se dire autrement que par des acceptions culturelles échouent, seule l'ethnicisation de l'identité de ses pairs – par des injures qui enferment avec une même violence l'identité de l'autre par rapport à un non-sens – permettent au jeune de dire cette violence identitaire qu'il subit au quotidien. Une violence que lui font vivre des adultes bienveillants qui pourtant n'ont à l'esprit que la recherche de son bien-être et le souci de son adaptation à la société, mais qui n'en font pas moins des dégâts lorsqu'ils lui renvoient tour à tour une image de lui-même qui trahit le sens de son identité et disqualifie sa valeur.

Selon Stewart Hall (1997) (15), « *les identités prennent sens à travers le langage et les systèmes symboliques – à savoir les étiquettes et les signifiants – employés pour les représenter* ». Cependant, le sens de ces étiquettes ne relève pas uniquement de leur contenu sémantique, mais de l'impact que peut avoir leur usage sur l'entourage. Le recours à des acceptions de type « racial » ou « ethnique » pour dire la différence et l'infériorité de l'autre symbolise l'ensemble des violences vécues par ces jeunes à cause d'une idéologie qui subordonne la légitimité de leur identité à une différenciation en fonction d'une origine « ethnique » supposée être la leur. Ces étiquettes, lorsqu'elles sont employées aujourd'hui par des élèves issus de contextes socio-économiques et historiques disqualifiés, disent également la souffrance, la confusion, et le désarroi de celui qui porte en soi la violence des stigmates identitaires dans lesquels l'enferme la société. Alors qu'il s'apprête tout juste à s'embarquer sur un long chemin de réconciliation avec le passé de ses

parents (souvent marqué par une longue histoire de colonisation, décolonisation et migration en pays de colon), les assignations identitaires dévalorisantes ne font pas qu'interrompre son élan, mais le sidèrent au plus profond de son être. Passer la violence « raciale » et « ethnique » du présent sous silence empêche de prendre en compte les enjeux pour celui qui négocie ses implications réelles pour le présent. Ainsi, l'usage de ces étiquettes dit également la réticence à faire des compromis sur le plan identitaire, à faire comme si tous étaient traités de manière égale en attendant que cet idéal républicain se matérialise, alors que l'ethnisation des rapports scolaires, du lien social et du vécu subjectif de ces jeunes ne fait que croître.

## NOTES

(1) Se rapporter au chapitre de Van Dijk (1997), « Political discourse and racism : describing others in Western parliaments », in RIGGINS (sous la dir. de), *The Language and Politics of Exclusion*, Thousand Oaks, Sage ; pour une analyse détaillée des stratégies discursives sous-tendant le racisme symbolique dans le langage parlementaire des pays occidentaux.

(2) BIER (B.) (2000), « Éditorial », *VEI Enjeux*, n° 121, p. 5-7.

(3) BARTHON (C.) (1997), « Enfants d'immigrés dans la division sociale et scolaire. L'exemple d'Asnières-sur-Seine », *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, p. 70-78 ; BARTHON (C.) (1998), « La ségrégation comme processus dans l'école et dans la ville », *Revue européenne des migrations internationales*, 1, p. 93-103 ; PAYET (J.-P.) (1996), « L'école, les enfants de l'immigration et des minorités ethniques : une revue de la littérature française, américaine et britannique. I. La scolarisation des enfants et des jeunes issus de l'immigration en France », *Revue française de pédagogie*, n° 117, p. 87-116 ; PAYET (J.-P.) (2000), « L'éthnicité dans l'école française. De la censure républicaine à la reconnaissance démocratique », *Pour*, n° 65.

(4) PAYET (J.-P.) (1992), « Civilités et ethnicité dans les collèges de banlieue. Enjeux, résistances et dérives d'une action scolaire territorialisée », *Revue française de pédagogie*, n° 101 ; PAYET (J.-P.) (1995), *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*, Paris, Armand Colin ; PAYET (J.-P.) (1997), « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège en banlieue », *Les Annales de la recherche urbaine*, n° 75.

(5) PERROTON (J.) (2000), « Ambiguïtés de l'ethnisation des relations scolaires : l'exemple des relations école-familles à travers la mise en place d'un dispositif de médiation », *VEI Enjeux*, n° 121, p. 130-144.

(6) POIRET (C.) (2000), « La construction de l'altérité à l'école de la République », *VEI Enjeux*, n° 121, p. 148-177.

(7) CHARLOT (B.) (2000), « Violence à l'école : la dimension "ethnique" du problème », *VEI Enjeux*, n° 121, p. 178-189 ; PAYET (J.-P.) (2000), « Violence à l'école et ethnicité. Les "raisons pratiques" d'un amalgame », *VEI Enjeux*, n° 121, p. 190-200.

(8) BONNAFOUS (S.) (1991), *L'Immigration prise aux mots*, Paris, Éditions Kimé.

(9) BORDET (J.), COSTA-LASCOUX (J.) et DUBOST (J.) (2000), *Séminaire FAS-DIV : émergence de la question ethnique dans le lien social, tabou et affirmation*, Actes du séminaire et propositions de poursuite, 14 janvier 2002.

(10) DUNCAN (N.) (sous presse), « Discourses on race and racial difference », *International Journal of Intercultural Psychology*, traduction de l'anglais par l'auteur.

(11) Note : cette intervention fait partie d'une action de prévention menée actuellement en collaboration avec les équipes enseignantes et éducatives d'une quinzaine de collèges, le rectorat de l'académie de Lyon et le département de psychologie sociale de l'université Lyon II. Le programme de prévention « Parlons Tabou » vise à étayer les processus sous-tendant la gestion de la dynamique identitaire et à favoriser le développement de facteurs de protections identitaire et intersubjective. Il comprend une série d'exercices permettant de mettre en travail le concept de soi, les discours sur la violence et les conduites à risques et les aspirations et menaces identitaires futures. Le programme de prévention est mis en place par l'enseignant auprès de sa classe. Dans l'ensemble, cette action permet de mobiliser la fonction d'étayage du groupe classe, de reconnaître et d'étayer la fonction socio-éducative du professionnel, de favoriser la mise en place d'un contexte de prévention au sein de l'établissement et du quartier, et de renforcer le lien social.

(12) Il est difficile de ne pas aller plus loin : nous pourrions dire qu'alors que le signifié peut très bien exister en dehors de l'existence d'un vocable qui le signifie, ou au-delà du sens réducteur qui lui est imposé par un signifiant, l'inverse est plus compliqué. Le signifiant ne se contente pas simplement de décrire ce qui est, mais crée et agit sur la réalité, la façonnant à sa guise et selon le sens de sa version de la réalité. Ce rapport du signifiant au signifié ne peut pas être pensé en dehors des relations de pouvoir dans lesquelles il s'inscrit : le pouvoir de décrire le monde correspond au pouvoir de définir le monde, de dire son sens, de légitimer sa propre version au-dessus d'autres versions, de contester les définitions préalables et simultanées et de gagner – de créer – là où l'on feint d'avoir trouvé.

(13) FRANCHI (V.) (1999), *Approche clinique et sociocognitive des processus identitaires et de la représentation de soi en interculturel*, thèse de doctorat, laboratoire IPSE, université de Paris X-Nanterre.

(14) BAKHTIN (M.) (1981), « Discourse in the novel », in Michael Holquist (ed.), *The Dialogic Imagination* (trad. Caryl Emerson et Michael Holquist), Austin, University of Texas Press.

(15) HALL (S.) (1997), « The Question of Cultural Identity », in Hall (S.), Held (D.), Hubert (D.), & Thompson (K.) (Eds), *Modernity : An introduction to modern societies*. Massachusetts, USA, Blackwell.