

# *L'école face à la « question culturelle »*

---

La question du traitement scolaire des différences culturelles a été longtemps occultée, en Communauté française de Belgique comme en France, par une éthique de l'« indifférence aux différences » supposée constituer la voie royale vers l'égalité scolaire. La montée du thème de l'ethnicité et son association fréquente aux zones urbaines défavorisées ne doivent pas faire oublier le rôle spécifique de l'école dans la montée de ces enjeux. Considérer les dynamiques d'établissement, saisies à travers le point de vue des enseignants, et les stratégies de construction identitaire chez les élèves permet de penser la place particulière de la question de l'ethnicité dans la production des inégalités scolaires.

---

PAR MARIE VERHOEVEN

On constate à Bruxelles, une dualisation de plus en plus marquée entre des quartiers périphériques favorisés et des quartiers du centre-ville concentrant les indicateurs les plus défavorables au plan socioéconomique, à la population moyenne à la fois plus jeune et plus « étrangère » qu'ailleurs. Plus les indicateurs de pauvreté sont élevés, plus le nombre de jeunes et surtout de jeunes d'origine étrangère est élevé, ce qui consacre, en clair, l'exclusion socioéconomique des jeunes d'origine étrangère, géographiquement soumis à des contextes de marginalisation sociale et d'exclusion économique n'offrant que de rares occasions d'intégration.

À ces logiques de ségrégation sociale correspondent clairement des processus de ségrégation scolaire, dans la mesure où les jeunes issus de l'immigration sont concentrés dans des secteurs du « centre-ville » où l'offre scolaire est objectivement moins diversifiée et moins performante (comme en

témoigne par exemple l'analyse d'indicateurs tels que le retard scolaire moyen ou les types d'enseignement offerts dans les différentes zones de la région bruxelloise). Il n'est pas étonnant, dès lors, de constater que, si les jeunes des quartiers périphériques plus favorisés se retrouvent plus souvent dans l'enseignement général, les jeunes concentrés autour du « centre-ville » sont plus fréquemment orientés vers des filières techniques et professionnelles. Par ailleurs, l'analyse des trajectoires scolaires de jeunes issus de l'immigration met en évidence l'inégalité de ceux-ci face à une question aussi cruciale que celle de l'orientation scolaire : à retard scolaire équivalent, ou à résultats scolaires égaux, les élèves étrangers et/ou d'origine étrangère seront plus facilement (c'est-à-dire avec moins de retard) et plus tôt (dès le début du secondaire) orientés vers les filières techniques et professionnelles, que leurs pairs d'origine belge. Les auteurs en concluent même à l'existence d'un « stigmate ethnique » pesant lourdement sur le « destin scolaire » de ces jeunes (Ouali et Rea, 1994).

## CONSTRUCTION SCOLAIRE DE LA DIFFÉRENCE CULTURELLE

Voilà donc un premier diagnostic planté : les jeunes issus de l'immigration à Bruxelles se trouvent au cœur de divers processus objectifs de discrimination et d'exclusion scolaire et, plus largement, sociale. Mais comment ces jeunes eux-mêmes vivent-ils les enjeux touchant à leur « appartenance culturelle », en particulier au sein de l'école ? Quelles sont leurs attentes vis-à-vis de cette institution ? Et comment, de leur côté, les enseignants et les équipes éducatives conçoivent-ils que l'école doit répondre à cette « question culturelle » ? À travers une enquête qualitative comparative, c'est bien les aspects « sociosubjectifs » du traitement scolaire de la différence culturelle que nous nous sommes attachée à saisir. Ces enjeux émergent-ils de la même manière dans tous les contextes, dans un système scolaire, on le sait, hyperdifférencié et hiérarchisé ? La question du traitement scolaire de la question culturelle ne doit-elle pas être analysée en lien avec les contextes scolaires qui la gèrent et, peut-être aussi, la « construisent » différemment ?

À travers la comparaison des représentations des acteurs scolaires (enseignants et élèves) dans des établissements contrastés scolairement et socialement, l'un des enjeux de notre recherche était de mettre l'expérience de jeunes issus de l'immigration en situation d'exclusion scolaire en perspective en la comparant avec celle leurs pairs en situation de réussite. L'enjeu de cet « élargissement de la loupe » était de ne pas considérer les jeunes en difficultés comme une « espèce à part » mais de tenter de saisir les processus globaux qui les concernent tout autant que les élèves « performants ». Une intuition guidait d'ailleurs notre démarche comparative : celle de l'impact de la régulation « quasi marchande » de nos systèmes éducatifs sur la question du traitement de la différence culturelle à l'école.

Parallèlement, en comparant des établissements bruxellois avec des établissements scolaires de la ville de Birmingham (Angleterre), nous souhaitons également mettre à l'épreuve la question d'un éventuel impact des modèles

d'intégration nationaux sur ces questions : on sait, en effet, que le système politique anglais a permis une certaine reconnaissance dans l'espace public, de droits culturels, sociaux et politiques de « minorités ethniques » qui ont su s'organiser collectivement, alors qu'en Communauté française, influencée entre autres par l'universalisme français, on s'est plutôt basé sur des notions comme la citoyenneté abstraite et le partage d'un espace public commun délesté des particularismes culturels ou sociaux (et ce, au-delà la question des réseaux, qui signe pourtant une plus grande complexité de ces questions sur notre territoire). Il est certain en tout cas que des politiques « multiculturalistes », antiracistes et antidiscrimination qui constituent une longue tradition au Royaume-Uni, y compris dans le champ scolaire, n'ont eu d'équivalent chez nous que très récemment, et de façon limitée. L'optique des politiques scolaires de « gestion » des populations immigrées a principalement été basée sur la prise en compte des facteurs sociaux et économiques.

Comparer l'expérience scolaire d'enseignants et d'élèves fréquentant des établissements multiculturels dans ces deux contextes permettait donc de mettre en perspective la question de l'émergence, ou de l'exacerbation éventuelle, des « questions ethniques », tout en tentant de faire la part des choses entre les facteurs liés à un modèle d'intégration nationale et ceux liés aux mécanismes scolaires et, entre autres, à la prégnance croissante des logiques de « quasi-marché ».

### ENSEIGNANTS ET « CONSTRUCTION SOCIALE DE LA DIFFÉRENCE CULTURELLE »

Comment des enseignants exerçant dans des établissements scolaires contrastés socialement et scolairement, construisent-ils la question de la scolarité et de l'identité des jeunes « issus de l'immigration » ? Comment conçoivent-ils leur rôle, et celui de l'école, face à la « question culturelle » ?

En ce qui concerne tout d'abord les politiques d'accueil ou d'intégration et l'attitude de ces enseignants face aux jeunes issus de l'immigration, je soulignerai ici trois résultats importants.

Le premier élément concerne l'impact de la « philosophie d'intégration nationale » sur les représentations et les pratiques des enseignants. Dans les écoles anglaises, une place plus significative est laissée à l'expression des identités et des appartenances culturelles. Cette tendance se marque notamment dans les *programmes* et les *méthodes* pédagogiques (prenant plus volontiers appui sur l'héritage des courants d'éducation « multiculturelle et antiraciste » développés dès les années soixante dans les pays anglo-saxons) ; dans des discours plus positifs sur la diversité culturelle au sein de l'école, soulignant l'importance d'une prise en compte de la culture dans les contenus et les méthodes abordés en classe ; dans l'attitude souvent plus ouverte des établissements scolaires à l'*expression des appartenances* au sein de l'espace scolaire (fêtes, vêtements, usage des langues...) ; ou encore, dans les représentations des enseignants concernant l'*identité des élèves* (discours utilisant plus fréquemment et plus volontiers qu'à Bruxelles des

catégorisations des élèves en « groupes ethniques », soit simplement pour parler d'eux, soit pour expliquer leur attitude différenciée par rapport à la scolarité). L'école anglaise semble aussi plus ouverte à l'enseignement des *langues « d'origine »*, officiellement insérées dans le Curriculum national. Les élèves qui le souhaitent, quelle que soit leur origine, peuvent ainsi inscrire à leur programme d'examens de fin de secondaire des cours de punjabi ou de urdu (langues officielles pakistanaise et indienne), organisés par les établissements qui le désirent. Enfin, nous avons relevé l'existence de dispositifs de remédiation destinés spécifiquement à certains groupes ethniques ayant au préalable été identifiés comme peu performants dans une ou plusieurs matières.

Du côté de la Communauté française, même si le contraste avec l'Angleterre est réel, il nous a semblé observer une culture propre aux deux principaux réseaux de notre système d'enseignement — à savoir le réseau officiel et le réseau libre. Dans l'espace limité de notre enquête, il est apparu que les écoles du réseau officiel s'appuyaient davantage sur une philosophie laïque comparable aux principes de la laïcité française (lutte contre les particularismes religieux et culturels, ouverture critique à des savoirs universels, promotion d'un modèle d'émancipation du sujet); par contre, les écoles libres catholiques observées semblent plus sensibles à une reconnaissance des différences culturelles et personnelles (une sorte de compromis entre le personnelisme chrétien et le culturalisme) comme base du débat et de la construction des apprentissages.

Ce premier axe d'analyse, soulignant l'effet de « modèles d'intégration » différents sur le traitement scolaire de la différence culturelle, est cependant loin de tout expliquer. D'autres clivages traversent nos observations, des clivages qui renvoient à des *mécanismes proprement scolaires*. En effet, des deux côtés de la Manche, les systèmes éducatifs sont de plus en plus marqués par des mécanismes qualifiés par les économistes de « quasi-marchés », ce qui renvoie à trois caractéristiques: le financement au nombre d'élèves, le libre choix des parents et la concurrence entre établissements pour les élèves « à valeur ajoutée positive » sur un plan social et scolaire. Ces mécanismes exacerbent progressivement le clivage entre, d'une part, des établissements en position de force en termes de recrutement d'élèves, disposant ainsi d'une importante marge de manœuvre (tant en termes de « régulation » de leur population qu'au plan de la performance pédagogique), et d'autre part, des établissements moins bien positionnés sur le quasi-marché, accueillant un public d'élèves fragilisés (exclus d'établissements mieux placés ou enfants des « nouveaux arrivants »).

Dans les établissements anglais étiquetés comme « performants », les équipes se mobilisent massivement autour d'objectifs de performance scolaire et de positionnement (dont l'indicateur le plus décisif est constitué par les résultats aux tests nationaux organisés et publiés chaque année au Royaume-Uni); ces stratégies sont soutenues par la prégnance d'une rhétorique individualiste et égalitariste qui, tout en dévalorisant les approches « multiculturalistes », permet aux enseignants de concentrer tous leurs efforts sur l'amélioration des résultats individuels. Bien sûr, nous sommes

en Angleterre, mais, si l'on trouve encore ici certaines traces de la tradition d'éducation « multiculturelle et antiraciste », ceux-ci semblent avoir changé de cadrage idéologique : leur objectif central n'est plus la reconnaissance de la diversité, mais la promotion d'un « droit égal pour tous à la réussite via l'accès au Curriculum national ». Quant aux établissements en position faible, ils sont pris en tenaille entre, d'une part, la pression à la conformation au Curriculum national et l'amélioration des résultats aux tests nationaux, comme condition de leur survie, et, d'autre part, le sentiment que cette dynamique est difficilement compatible avec des approches pédagogiques adaptées à leur population.

Dans le même ordre d'idées, du côté bruxellois, nous avons pu identifier une diversité de « compromis » entre modèles d'intégration (« laïque-universaliste » versus « personnaliste ») et contraintes associées à la position sur le quasi-marché. Ainsi, par exemple, ces enseignants d'une école libre porteuse d'un modèle personnaliste, mais cherchant à maintenir ou à consolider sa position sur le quasi-marché, semblent régulièrement en train de tenter de définir le « seuil » où l'on peut reconnaître la diversité des cultures sans nuire à l'image de l'établissement ; inversement, cette école laïque en déclin introduit (de façon pragmatique, « par le bas », et parfois en tension avec le discours officiel), des pratiques pédagogiques basées sur une logique de la reconnaissance des différences.

Ce clivage se reflète également dans le « degré d'ethnisation » de l'espace et des dynamiques scolaires : plus les établissements occupent une position défavorable, plus l'espace scolaire semble habité par des « marqueurs » ethniques ou religieux (look, sociabilité entre élèves, etc.) — les établissements en position favorable laissant moins de place à ces expressions.

Ce constat est vrai même du côté anglais et donc malgré la prégnance d'un modèle différentialiste, puisque, dans les établissements sélectifs de Birmingham, la présence des marqueurs ethniques apparaît comme pâlie, « tamisée » par le poids d'une forme scolaire plus rigide et encore légitime. De même, dans les deux contextes nationaux, au plus l'établissement est en position de force, au moins ses enseignants utilisent une catégorisation « ethnique » pour rendre compte de la sociabilité ou du « bullying<sup>1</sup> » entre élèves.

En résumé, l'hypothèse d'une relation entre la position des établissements dans la hiérarchie scolaire et la manière dont s'y « construit » la problématique de la scolarité des jeunes issus de l'immigration ne semble pas dénuée de pertinence. En clair, plus on « monte » dans la hiérarchie scolaire, moins l'usage de catégories « culturelles » semble légitime, et plus un discours méritocratique et « universalisant » se met en place ; à l'inverse, plus on « descend » dans cette hiérarchie, plus des catégories culturalistes, voire

---

<sup>1</sup> Ce concept, tiré de la littérature anglo-saxonne (et de l'ethnographie scolaire en particulier), n'a pas d'équivalent exact en français, si ce n'est celui, un peu trop chargé, de « harcèlement » ; il désigne l'ensemble des maltraitances symboliques et physiques que les élèves peuvent s'imposer mutuellement dans les groupes de pairs au sein de l'école.

« ethniques », sont mobilisées par les enseignants et plus la vie scolaire semble s'organiser autour de ces catégories.

Un troisième résultat concerne les représentations des familles et des cultures d'origine véhiculées par les enseignants. Dans les deux contextes nationaux, les enseignants tendent à décrire les familles immigrées essentiellement en termes de « handicap socioculturel », de « déficit », les disqualifiant soit sur le plan de leur intégration culturelle, soit sur le plan de leur capacité à bien jouer leur rôle de « parents d'élèves » (même les parents reconnus « motivés par la réussite scolaire de leurs enfants » et assidus dans le soutien scolaire sont le plus souvent décrits par les enseignants comme « peu adéquats », invariablement en décalage par rapport aux « codes » et aux attentes de l'institution). En d'autres termes, il s'agit bien là d'un processus de disqualification sociale et scolaire qui, pour se légitimer, convoque la culture, ou plutôt, les thèses déterministes et culturalistes développées par les sciences sociales des années septante et quatre-vingt...

Présents dans tous les établissements, ces mécanismes, en contribuant à « essentialiser » l'altérité, renforcent sans doute le poids du « stigmatisme ethnique » mis en évidence par les études quantitatives évoquées plus haut.

## EXPÉRIENCE DES ÉLÈVES ET CONSTRUCTION DES IDENTITÉS

Comment, dans ces contextes différenciés, les élèves issus de « minorités ethniques » ou « immigrées » construisent-ils leur expérience scolaire et leur identité? Le matériau recueilli nous pousse à souligner l'influence de la *position scolaire* des élèves — à savoir, le contexte scolaire dans lequel ils sont scolarisés (établissement et filière) mais aussi la trajectoire scolaire préalable — sur ces dimensions. Cette relation n'éclipse pas totalement l'impact des modèles d'intégration nationaux, qui ouvrent un espace différentiel d'expression possible de l'appartenance culturelle. Ce jeu d'influences croisées sera illustré ici à travers trois thèmes: l'apprentissage; l'espace scolaire; et la sociabilité entre pairs; et les stratégies de construction identitaire.

### *L'expérience de l'apprentissage: intégration et reconnaissance*

Les élèves en position scolaire défavorable semblent les plus sensibles aux approches d'éducation multiculturelle. À Birmingham, ils se disent « ennuyés » par un programme vécu comme « britannocentrique » et formulent des demandes d'adaptation des contenus de cours à leur propre « origine » culturelle. Nombre d'entre eux souhaiteraient qu'une place plus significative soit accordée aux dynamiques religieuses dans l'enceinte et les programmes scolaires. À Bruxelles, les élèves en position scolaire peu favorable semblent ouverts à des programmes d'éducation interculturelle, même si un certain nombre d'entre eux préféreraient reporter ces apprentissages à des lieux qu'ils sentent plus propices — famille, associations communautaires —, actant ainsi la séparation vie privée — vie publique propre au modèle d'intégration dominant.



Par contre, les attentes concernant le contenu des programmes exprimées par les élèves en position scolaire plus favorable sont peu marquées par des demandes de reconnaissance. À Birmingham, les « bons » élèves se déclarent peu favorables à un curriculum multiculturel, et insistent sur l'importance d'être formés, « comme n'importe qui d'autre », au curriculum officiel — car c'est celui qui leur ouvrira les portes d'une réussite scolaire légitime et d'une intégration dans la société. Si certains se déclarent intéressés par un programme multiculturel, c'est à une triple condition: d'abord, la reconnaissance officielle de ces contenus par le système scolaire, en termes d'évaluation certificative; ensuite, leur efficacité à produire des apprentissages performants, et enfin, leur caractère « cosmopolite et universalisant ». Surtout pas, en tout cas, des apprentissages relatifs à leur « propre culture d'origine », ce qu'ils considéreraient comme un enfermement et un élément de plus dans la chaîne des stigmatisations. Du côté des écoles bruxelloises, les élèves semblent partager ces attentes.

#### *Face aux enseignants: équité ou efficacité?*

Pour les élèves en position scolaire peu favorable, le « bon enseignant » se définit avant tout en termes de relation et de reconnaissance. Du côté anglais, les élèves valorisent l'image d'un enseignant à l'écoute, manifestant désir de compréhension et « respect » de l'élève, y compris dans ses facettes culturelles. Du côté bruxellois, si l'on observe aussi des demandes de relation personnalisée et de reconnaissance, certains élèves expriment une certaine méfiance par rapport aux risques potentiels de stigmatisation ou de discrimination que représente l'évocation de leur culture sur la scène scolaire (cet écart entre les deux pays renvoyant sans doute à l'impact du modèle d'intégration national).

Quant aux élèves en position scolaire favorable, à Bruxelles comme à Birmingham, ils mettent l'accent sur la capacité de l'enseignant à transmettre efficacement sa matière. Loin d'attendre de l'enseignant une reconnaissance culturelle, ils semblent établir une frontière nette entre sphère scolaire, lieu de transmission des connaissances, et sphères privées. Certains se montrent même très réactifs à toute allusion de leurs professeurs à leur « origine » et témoignent d'un refus que l'appartenance culturelle ne constitue le pivot de la relation pédagogique.

Bref, là où les élèves en position faible exprimaient des demandes de reconnaissance, de relation et de traitement différentiel (équité), ces élèves en position forte exigent plutôt efficacité, et traitement individualiste et « universaliste ».

#### *Ethnicisation des espaces et de la sociabilité scolaire*

La question de l'expression légitime ou non de « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire constitue un autre indicateur intéressant des dynamiques à l'œuvre.

Pour les élèves en position peu valorisée à Birmingham, il semble légitime d'exprimer des « signes d'appartenance » dans l'enceinte scolaire. Ils revendiquent une prise en compte des rythmes et des festivals religieux par l'éco-

le, l'inverse étant perçu comme un outrage à leurs droits les plus fondamentaux. À Bruxelles, les élèves en position scolaire défavorable défendent des points de vue légèrement différents, réservant plus souvent l'expression de leur identité culturelle ou de leur religion à des espaces privés.

Par contre, les élèves en position plus favorable semblent réticents face à l'expression de ces « marqueurs ethniques » au sein de l'espace scolaire. Tout se passe comme si ces élèves à l'histoire scolaire « gagnante » avaient assimilé qu'une intégration réussie passait par le respect des codes dominants de la société d'accueil.

La sociabilité entre élèves semble traversée par un clivage analogue. Les élèves en position scolaire défavorable utilisent souvent les catégories ethniques pour rendre compte des relations (d'affinité ou de conflit) entre élèves, et justifient ces « solidarités ethniques » à travers une rhétorique essentialiste (évoquant le langage ou le vécu communautaire comme terreau « naturel » des relations entre individus). Par contre, pour les élèves en position scolaire favorable, ce sont des affinités électives, transversales aux groupes ethniques, qui sont évoquées pour décrire la sociabilité juvénile.

### *Les stratégies de construction identitaire*

Enfin, quelles stratégies identitaires les élèves rencontrés développent-ils ?

Des deux côtés de la Manche, les élèves occupant une position scolaire défavorable tendent à développer des discours essentialistes autour de leur identité culturelle. Ils affirment la prégnance de l'identité « héritée » sur l'identité « acquise ». Ces élèves tendent à vivre les transformations identitaires et culturelles qui s'opèrent au contact d'autres cultures comme essentiellement négatives, entraînant perte de repères, déracinement, souffrance, conflits.

Les élèves en position scolaire forte développent des stratégies fort différentes. Nous avons relevé soit des stratégies identitaires de type « assimilationniste », soit des stratégies qui peuvent être qualifiées de « non assimilationnistes ». Les premières sont portées par des élèves qui ont dû négocier, tout au long de leur carrière scolaire, une image d'assimilé (adoption totale des codes culturels du contexte d'accueil) ; ces élèves se déclarent par exemple « totalement belges », s'offusquant parfois que nous les renvoyions, dans nos questions, à une « prétendue origine » dont ils refusent qu'elle structure leur identité. Les secondes relèvent d'élèves qui semblent parvenir à combiner performance scolaire et rapport vivant à leur dite « culture d'origine ». Il s'agira soit de stratégie de « *métissage culturel* » (combinaison de différents héritages, par réappropriation personnelle de certains aspects de la tradition et adoption de traits de la société d'accueil, recomposés par l'individu), soit d'une logique de *séparation des sphères* (distinction des espaces de vie et activation stratégique des codes culturels ad hoc en fonction du contexte).

Ainsi, au fil des observations, c'est un clivage relativement tranché qui semble renvoyer dos à dos des contextes scolaires qualifiables de « performants » et « peu performants » en termes de positionnement sur le « quasi-



marché » scolaire. Dans les premiers, la dynamique de l'établissement et le projet pédagogique se construisent le plus souvent en dehors de la prise en considération de dimensions culturelles, s'arciboutant davantage sur des notions méritocratiques individualisantes et sur la transmission d'un curriculum officiel « standard ». Pour les élèves qui fréquentent de tels contextes — ou qui y aspirent (élèves en trajectoire scolaire ascendante) —, les stratégies identitaires « payantes » au plan scolaire semblent aller de l'assimilation pure et simple à diverses modalités de gestion complexe de la diversité culturelle et des ancrages pluriels. Dans les contextes scolaires peu performants, les dynamiques d'établissements et les projets pédagogiques mobilisent plus volontiers des critères « culturalistes » pour se construire et pour gérer la relation aux élèves. Quant à ces derniers, c'est dans ce type de contexte que l'on retrouvera le plus souvent des demandes de reconnaissance et des stratégies identitaires plus « essentialistes », ainsi qu'une lecture conflictuelle des rapports entre les cultures ou les sphères de vie.

### DES APPARTENANCES MOUVANTES

S'il faut bien reconnaître une certaine émergence de catégories culturelles ou « ethniques » sur la scène scolaire, force est de constater qu'il ne s'agit pas d'un processus également distribué dans tous les secteurs de notre système éducatif. Nos travaux montrent plutôt que ces phénomènes s'exacerbent avant tout dans les contextes scolaires connaissant plus de difficultés, produits des effets de la ségrégation sociale et scolaire. Dans ces contextes, processus « objectifs » et « sociosubjectifs » convergent pour construire une image « ethnicisée » de l'exclusion scolaire... Au-delà, c'est à l'importance des contextes scolaires dans la construction de l'égalité des chances des jeunes issus de l'immigration que cette réflexion nous invite à nous arrêter.

Cette différence entre contextes nous rappelle aussi que l'ethnicité n'est pas un « donné », une « essence » qui caractériserait un groupe socioculturel une fois pour toutes et en toutes circonstances, mais qu'au contraire, les « appartenances ethniques » se construisent et se reconstruisent sans cesse au cœur du jeu social qui impose ses normes, ses rapports de force, renvoie des images en miroir et trace à chaque fois de nouvelles frontières entre « nous » et « les autres ».

Du côté de l'expérience des jeunes dits « issus de l'immigration », il est indéniable que la ségrégation sociale et scolaire pèse aussi de tout son poids sur les identités en devenir : tout se passe comme si certains contextes étaient plus propices à l'activation – ou au contraire, à la « mise en veille » de certains « marqueurs ethniques » pour se lire et se dire...

Enfin, le couple traditionnel rendant inséparable réussite scolaire et assimilation culturelle pure semble avoir partiellement volé en éclats, puisqu'on observe de plus en plus de jeunes qui parviennent à combiner performance scolaire et stratégies « non assimilationnistes », ou de métissage, dans la construction de leur identité. Faut-il y voir un signe de l'affaiblissement des États-nations et de leur force homogénéisatrice sur le plan cultu-

rel? Sans doute. Toujours est-il que les modèles d'intégration nationaux n'ont pas, pour autant, perdu toute influence: ainsi, la moindre force des demandes de reconnaissance en Communauté française de Belgique, ou encore l'observation plus massive à Birmingham des stratégies « non assimilationnistes », nous amène à faire l'hypothèse que des formes d'ethnicité plus positives et assumées semblent davantage possibles dans le cadre d'un modèle d'intégration différentialiste; à l'inverse, un système scolaire prônant une philosophie universaliste et égalitariste tendrait à légitimer l'équivalence entre réussite scolaire et stratégie identitaire assimilationniste — rejetant alors l'ethnicité vers des zones « secondaires », de « second plan ».

*Marie Verhoeven*

### **Bibliographie**

Barrère A., Martuccelli, D. (1997), « L'école à l'épreuve de l'ethnicité », *Annales de la recherche urbaine*, n° 57.

Ouali N., Rea A., « La scolarité des élèves d'origine étrangère: différenciation scolaire et discrimination ethnique », *Critique régionale*, n° 21-22, 1994.

Mistiaen P., Kesteloot C., « Socialisation et marginalisation des jeunes de la zone défavorisée de Bruxelles, un accès différencié à l'école », *Espace, Populations, Sociétés*, 1998-2.

Debarbieux E., Tichit L., « Le construit "ethnique" de la violence », dans Charlot B., Emin J.-C. (coord.), *Violences à l'école: état des savoirs*, Paris, Armand Colin, 1997.