

Construction et stratégies identitaires des enfants et des adolescents en contexte migratoire : le rôle des intervenants scolaires (1)

Janine Hohl, Michèle Normand

L'école contemporaine connaît une grande diversité culturelle et religieuse de ses clientèles. Cette diversité met en présence des individus porteurs de valeurs différentes, certaines compatibles, d'autres beaucoup moins ; surgissent alors, parfois, des conflits entre le personnel scolaire, les familles et/ou les jeunes immigrants ou issus de l'immigration. Ces conflits de valeurs ont un impact sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent. Comment les enfants et les adolescents, placés dans un contexte de double socialisation familiale et scolaire, vivent-ils ces conflits de valeurs, notamment du point de vue de leur construction identitaire ? Quel peut être le rôle des intervenants scolaires auprès de ces jeunes lors de la résolution de ces conflits ? Quelques balises psychopédagogiques seront proposées comme guide à l'action des intervenants auprès de ces enfants et adolescents.

INTRODUCTION

L'école actuelle, tout comme la société dont elle est issue, témoigne d'une diversité croissante de sa population. Les différences culturelles et religieuses des clientèles scolaires interrogent, bousculent, étonnent, transforment parfois les conceptions et les pratiques des intervenants scolaires et les obligent, à l'occasion, à certains ajustements de normes. Sur quelles bases l'école peut-elle fonder son action à l'endroit de cette diversité ?

Le présent questionnement s'inscrit dans une réflexion plus large portant sur la gestion de la diversité culturelle et religieuse dans les institu-

tions publiques (2). Un autre article (3) interrogeait les fondements de la prise en compte de la diversité par l'État libéral et démocratique, les limites dont il doit tenir compte lors de la reconnaissance de la diversité culturelle et religieuse et, enfin, le rôle formateur de l'école pour préparer les individus à vivre cette diversité. Cette réflexion se terminait par l'énoncé de balises politico-éthiques. Lors de la prise en compte de la diversité culturelle et religieuse au sein de ses institutions publiques, l'État, concluaient les auteurs, se doit, entre autres, de protéger l'**indépendance morale** des individus, comprise comme

[...] la possibilité [pour l'individu] de choisir ce qu'il estime être « la meilleure vie » ainsi que les

instruments nécessaires à la révision de ce choix [...] (4).

Comment la protection de l'indépendance morale de l'individu peut-elle se traduire dans le cadre de l'école ?

Parmi les institutions publiques, l'école est une des seules institutions à intervenir auprès d'une clientèle captive, les enfants et les adolescents qui la fréquentent, de 6 ans à 16 ans. Outre sa fonction d'instruction, elle se doit d'assurer le bien-être et le développement psychologique des individus qui lui sont confiés, et ce, en partenariat avec les parents. Cependant, en raison de la diversité culturelle et religieuse de sa clientèle, des conflits l'opposent parfois aux élèves et à leurs familles. En voici quelques exemples :

- *telle enseignante a décidé d'organiser une classe-verte. Elle y consacre beaucoup d'efforts, a donné beaucoup d'informations aux parents. Au moment de l'inscription, elle découvre qu'un grand nombre de parents de diverses origines ethniques n'ont pas donné leur accord, ce qui met en cause le départ du groupe ;*
- *dans cette école secondaire, des parents ont demandé que leur enfant soit dispensé des cours d'éducation sexuelle pourtant inscrits au programme ;*
- *à la cafétéria, une fillette arabo-musulmane doit servir le repas de son frère, à la demande de ses parents. Son enseignante trouve cette exigence inacceptable.*

En raison du rôle que joue l'école dans le développement psychologique des enfants et des adolescents, il est important que les intervenants scolaires puissent, dans le cas de conflits de valeurs (5), se référer à des **balises psychopédagogiques**, c'est-à-dire à des principes (à moduler dans chaque cas particulier) qui orientent la prise de décision en fonction du développement de l'enfant et du **degré d'indépendance morale** qu'il a acquis et qui préservent sa marge de manœuvre aussi bien face à ses parents qu'à ses enseignants.

L'exercice de l'indépendance morale chez un individu suppose que ce dernier ait passé à travers un double processus : la confrontation aux normes et valeurs du groupe (ou des groupes) auquel il appartient et la mise à distance graduelle

entre lui-même et son ou ses groupe(s) d'appartenance. L'expression la plus intime de l'individu comme sujet est son **identité** ; elle réfère à ce sentiment d'être identique à soi-même dans l'espace et dans le temps. La confrontation à des normes, à des idéaux, à des modèles en même temps que la mise à distance graduelle entre l'individu et son ou ses groupe(s) d'appartenance contribuent étroitement à l'élaboration de cette identité (6). C'est avec ce qu'il est et ce qu'il est en train de devenir que l'individu exercera son indépendance morale.

Si la construction de l'identité contribue étroitement à la mise en œuvre de l'indépendance morale chez l'individu, nous devons dès lors tenter de saisir l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent évoluant à l'intersection de la famille et de l'école en milieu migratoire.

Un paradoxe surgit toutefois de notre réflexion. En effet, les théories mettant en lumière le développement de l'individu émanent pour la plupart d'un contexte européen et anglo-saxon libéral. Ainsi, si nous considérons l'exercice de l'indépendance morale comme le résultat de la construction de l'individu comme sujet porteur d'un « Je » et que celui-ci émerge d'une mise à distance graduelle entre lui-même et son ou ses groupes d'appartenance, force nous est de reconnaître que toutes les sociétés ne valorisent pas au même degré ce processus de mise à distance entre l'individu et ses différents milieux. Il est possible d'imaginer des sociétés (ou des groupes) dans lesquelles les individus atteignent une forte cohérence identitaire en passant par un minimum de mise à distance entre leur groupe et eux-mêmes. Ce serait le cas des sociétés ou de groupes favorisant des orientations morales homogènes et relativement hétéronomiques, comme on peut le voir dans les groupes ou communautés fondamentalistes (qu'ils soient Amish, Juifs hassidiques ou Témoins de Jéhovah, par exemple). Ainsi, pour un jeune appartenant à un de ces groupes, vouloir protéger son indépendance morale ou, pour un enseignant, s'assurer que l'élève exerce son indépendance morale comme nous la concevons reviendrait peut-être à ébranler l'équilibre identitaire atteint jusque-là (7).

Afin d'éviter ces situations difficiles pour l'enfant et l'adolescent confrontés à des univers culturels différents, l'énoncé de balises psychopéda-

giques nous semble nécessaire. Pour ce faire, nous répondrons essentiellement aux questions suivantes.

LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'identité comme processus

Question 1 : **Comment s'effectue la construction identitaire de l'individu au cours de l'enfance et de l'adolescence ?** Nous aborderons dans cette première partie les processus de construction identitaire ainsi que quelques notions empruntées aux théories développementales de l'individu. Il s'agira pour l'essentiel, non pas de proposer une revue exhaustive de ces différentes théories, mais plutôt de retenir quelques repères chronologiques à prendre en compte lors de la gestion des conflits de valeurs entre l'école et la famille. Nous nous référerons à Tap, à Camilleri et à quelques auteurs américains pour éclairer notre compréhension des processus de construction identitaire et en saisir le développement.

L'avènement de l'indépendance morale chez l'individu suppose que celui-ci émerge comme sujet, porteur d'une **identité**. Cette émergence du « Je » n'est possible que *dans* et *par* les relations avec les autres, à travers un processus dit de **socialisation**. Bien que la socialisation ait souvent été comprise et interprétée d'abord comme la résultante de l'action des adultes sur le comportement de l'enfant ou de l'adolescent, on tend plus récemment à percevoir l'enfant comme un **interacteur** de sa propre socialisation (8).

Deuxième question : **Que se passe-t-il dans la construction identitaire au moment où les enfants ou les adolescents se retrouvent en contexte migratoire ?** Nous verrons, entre autres, qu'au moment de l'immigration, l'enfant ou l'adolescent se retrouve en situation de double socialisation, familiale et scolaire. Cette double socialisation implique la présence d'une **diversité de normes et de valeurs**, laquelle engendre à l'occasion des **conflits de valeurs**. Quel sera alors l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire des enfants et des adolescents ? Afin d'assurer le maintien des processus et du développement identitaires, le recours à des **stratégies identitaires** est alors nécessaire. Sur ce point, nous emprunterons nos références à Camilleri, Taboada-Leonetti, Malewska-Peyre et Cohen-Emerique qui ont décrit et analysé ces stratégies.

Placée au point de rencontre entre l'individu et la société, l'identité est reconnue traditionnellement comme ce qui permet à chacun de répondre à la question « Qui suis-je ? » (9). En tant que « ... point instable de jonction et de confrontation de l'individuel et du collectif » (10), l'identité a partie liée avec les mécanismes de socialisation par lesquels les membres d'un groupe intériorisent les référents culturels de ce groupe (normes, valeurs, pratiques) et en élaborent leur propre définition.

En tant que processus, « l'identité se construit dans la confrontation de l'identique et de l'altérité, de la similitude et de la différence » (11). Elle s'affirme dans un mouvement dialectique d'identification, processus par lequel l'individu se reconnaît comme appartenant à un groupe et donc comme « semblable à l'autre » (ce qui l'amène à définir ses *identités sociales* (12)) et de différenciation où, à l'inverse, il est amené à se (re)présenter comme unique et différent des autres (*identité personnelle* (13)).

Finalement, et ce sera notre troisième question, nous verrons **comment les intervenants scolaires peuvent contribuer au mieux-être des enfants et des adolescents placés dans un contexte de double socialisation**. C'est dans cette partie, à la lumière de ce que nous savons de la construction identitaire et de l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur cette construction que nous proposerons quelques **balises psychopédagogiques** dont l'école pourrait tenir compte lors de la gestion des conflits de valeurs.

Pour Camilleri (14), le processus d'identification-différenciation définit l'**identité de fait** d'une personne, mais il s'accompagne du même coup d'une **identité de valeur**. Le sentiment ontologique d'être est doublé du sentiment d'« être quelqu'un qui compte, pour autrui et pour soi-même » (15). La dynamique identitaire est en ce sens indissociablement liée à la recherche de l'estime de soi (16).

La valeur qu'un individu se reconnaît est tributaire de celle qu'il accorde à ses groupes d'appartenance. L'identité comporte donc un processus intrinsèque d'évaluation et d'attribution de valeur qui permet à chaque sujet de se situer par rapport aux divers groupes auxquels il appartient

ou tente d'appartenir. En retour, la valeur que l'individu se donne dépend également de la valeur qui lui est reconnue par les autres. En ce sens, l'identité qu'un individu revendique entre toujours en confrontation avec son identité « assignée », c'est-à-dire avec les actes d'« attribution » (17) de groupes ou de personnes qui le définissent dans des catégories ou des termes dans lesquels il ne se reconnaît pas nécessairement, mais qu'il ne peut ignorer (18). Les identités **affirmées** et les identités **assignées** s'influencent donc mutuellement tout au long du développement de l'individu.

Le développement de l'identité chez l'enfant et l'adolescent

À 3 ans déjà, l'enfant a conscience d'être une entité distincte de ses parents, mais éprouve en même temps un besoin puissant de s'identifier à ses proches ; il craint que ses comportements ne rencontrent pas les attentes des adultes et ressent le besoin de les imiter. Cette identification à l'adulte par imitation permet l'émergence d'un début d'autonomisation, puisqu'elle indique à l'enfant qui il est et n'est pas (19). À travers cet attachement aux adultes signifiants, en vertu duquel l'enfant intègre dans ses comportements ce qu'il croit que l'autre attend de lui, se développe l'estime de soi (20).

De 6-7 ans jusque vers 10 ans l'enfant interagit dans des contextes de plus en plus variés, ce qui permet un début de mise à distance avec le milieu familial, « *to reflect critically about his own parents and to begin to evaluate them* » (21). Progressivement, l'enfant cherche à :

[...] définir son identité réelle et idéale, à construire une représentation de lui-même, par comparaison avec les autres, à partir des images que les autres lui renvoient de lui-même. Il opère également par auto-investigation à partir de sa propre histoire, de ses goûts et de ses aspirations. Il cherche en quelque sorte à se donner une épaisseur historique, à maîtriser un horizon temporel [...] (22).

C'est davantage vers 11-13 ans et plus tard à l'adolescence que les attentes du milieu cèdent le pas aux choix conscients de l'individu.

La préadolescence est le moment des transformations physiologiques du corps et le début d'une différenciation critique (amorcée vers 9 ans) à l'encontre des différents milieux que fréquente le jeune

adolescent. Le préadolescent (du moins dans nos sociétés (23)), remet en question les normes et les valeurs des parents, entre parfois en conflit avec eux ou se sent incompris ; il cherche parmi les enseignants et les parents de ses amis une image idéale de l'adulte. Cependant, les pairs deviennent son point d'ancrage le plus important tant dans la construction de son identité, dans le choix de ses valeurs que dans son estime de lui-même (24).

Cela ne le conduit cependant pas encore à s'auto-questionner sur son identité. À ce stade, il s'agit d'une quête de nouvelles définitions de soi sans que ces multiples définitions soient encore intégrées en un tout cohérent. Cette multiplicité des façons d'être inquiète et surprend l'adolescent de 14-15 ans. Agir ou réagir de telle façon dans telle circonstance, avec telle personne et réagir tout à fait différemment dans telle autre avec les mêmes personnes lui apparaît une contradiction (25).

Bref, si le jeune adolescent se démarque graduellement des standards des parents et de l'école, s'il devient conscient de la multiplicité des identités sans toutefois les questionner, c'est plus tard au cours de l'adolescence et vers 17-18 ans que se constitue, sans pourtant être figée, la cohérence identitaire qui le conduira à l'exercice de plus en plus conscient de l'indépendance morale (26). L'exercice de l'indépendance morale exige alors de l'adolescent qu'il apprenne :

[...] à manœuvrer entre de multiples barrières sociales, à choisir les voies susceptibles de sauvegarder le maximum de potentialités personnelles, dans le domaine professionnel et relationnel, à harmoniser suffisamment des éléments idéologiques d'origines différentes, par compromis ou synthèse partielle, pour éviter des déchirements et des ruptures trop graves (27).

LE CONTEXTE D'ACCULTURATION

S'il est une situation où les « compromis et synthèses partielles » s'imposent avec particulièrement d'acuité, c'est justement en contexte d'acculturation ou de biculturalité. Nous entendons par là les situations dans lesquelles un enfant s'approprié une culture familiale puis se trouve confronté à une autre culture au moment de son entrée à l'école. Il peut s'agir de familles qui ont immigré et dont les enfants sont exposés à un double système de socialisation ou encore de

familles appartenant au groupe majoritaire mais dont les valeurs — religieuses par exemple — se démarquent nettement des valeurs prônées par l'institution scolaire. Dans ce deuxième cas, la socialisation scolaire peut être considérée pour ces enfants comme une acculturation, du moins dans les sphères où famille et école s'opposent fondamentalement.

Quelles sont les particularités du contexte d'acculturation et quels sont les effets de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent qui, sans être particuliers au contexte d'acculturation, en constituent une des principales caractéristiques ?

Un contexte de double socialisation

L'individu se développe, on l'a vu, à l'intérieur d'un ensemble d'interactions qui constituent ce que l'on appelle sa **socialisation**. La migration viendra bouleverser les schèmes familiaux et socioculturels de socialisation ; elle placera l'enfant et l'adolescent dans un contexte de double socialisation, celle qui émane de la culture d'origine transposée dans un nouveau pays et celle qui est véhiculée dans la culture du pays d'accueil (28). Cette nouvelle socialisation provient tant des transformations qui se vivent au niveau même de l'organisation familiale (29) que de ce que l'enfant ou l'adolescent rencontre à l'école.

Déjà dans le pays d'origine, le projet migratoire demande la participation de tous selon leurs possibilités, selon les circonstances dans lesquelles il émerge ; la structure familiale s'en voit parfois modifiée. Une fois au pays d'accueil, les circonstances matérielles et sociales modifieront de manière plus marquée encore les rôles de chacun à l'intérieur de la cellule familiale. Les parents chercheront et trouveront, ou pas, un emploi. Souvent, les enfants, apprenant rapidement la langue du pays, serviront d'interprètes pour les parents et les grands-parents ; ce nouveau rôle leur donnera un statut qu'ils n'avaient pas dans la société d'origine. Tous ces phénomènes transformeront nécessairement les pratiques de socialisation des familles immigrantes et demanderont des ajustements, non seulement à un milieu nouveau mais à un modèle de société marqué par la modernité et en fort décalage, parfois, avec le modèle dans lequel elles ont baigné jusqu'alors.

L'école constitue un second lieu, mais non le moindre, de socialisation de l'enfant et de l'ado-

lescent, notamment en contexte migratoire. L'importance du rôle de l'école, d'une part dans la socialisation de l'enfant et de l'adolescent, d'autre part dans la gestion des conflits de valeurs, demande que nous nous y attardions quelque peu.

L'école : milieu d'instruction et de socialisation

L'école joue un double rôle. Elle remplit d'abord une **fonction d'instruction** en transmettant aux jeunes individus les connaissances considérées comme nécessaires pour affronter ultérieurement *le monde du travail et la vie en société*. Simultanément, elle initie ces mêmes individus aux normes et valeurs scolaires, sociales et culturelles de la société dans laquelle elle s'inscrit. À ce titre, elle exerce une **fonction de socialisation**.

Ces fonctions d'instruction et de socialisation des élèves s'opèrent à travers le *curriculum réel* et le *curriculum caché* de l'école, c'est-à-dire à travers les différentes pratiques pédagogiques en usage en milieu scolaire, pratiques élaborées par chaque enseignant à partir d'un *curriculum formel* (30) institutionnalisé.

Les connaissances transmises à l'école relèvent d'un consensus provisoire de la communauté scientifique. Adaptées à l'âge de l'enfant et de l'adolescent, elles sont regroupées sous forme de programmes d'études. L'État ou les instances décisionnelles concernées approuvent ces programmes qui constituent donc le *curriculum formel* de l'école.

À moins qu'elles ne soient rattachées à des *contenus spécifiques*, les *normes et valeurs* (31), quant à elles, sont communiquées aux élèves, non seulement de façon délibérée et volontaire, mais aussi et surtout par « osmose », par répétition de situations de même nature qui apprennent à l'enfant et à l'adolescent, sans qu'on les énonce explicitement, les codes nécessaires au bon fonctionnement de l'école et applicables plus tard aux règles de vie en société. Il s'agit ici de ce que divers auteurs nomment le *curriculum caché* (32) de l'école.

Les nombreuses interprétations du *curriculum formel*, les différentes façons de transmettre le savoir varient d'une école à l'autre, d'une classe à l'autre, pour constituer, avec les éléments du *curriculum caché*, le *curriculum réel* de l'école ou de la classe. À travers une diversité de pratiques, un modèle culturel se fait jour. Par exemple, l'école favorise une compréhension rationnelle (et non

fataliste ou magique) des phénomènes physiques et sociaux ; elle promeut une conception linéaire et fonctionnelle du temps et inscrit ses activités dans des horaires précis ; elle valorise l'apprentissage par essais et erreurs (plus que par imitation) et tend à encourager la spontanéité plus que la répétition ; elle privilégie un abord direct (sans détours) des problèmes cognitifs ou relationnels des élèves. Sur le plan sociorelationnel, elle cherche à soutenir l'affirmation de soi, favorise l'expression de l'individualité et encourage la négociation dans des situations de conflit. Ces façons de faire, les conceptions qu'elles impliquent du rôle et du statut de l'enfant et de l'adolescent modifient et heurtent parfois les principes de la socialisation familiale.

En contexte migratoire, l'enfant ou l'adolescent est placé devant une diversité des normes et valeurs, parfois en conflit. Cette situation fait plus qu'opposer deux types de socialisation homogènes. Elle met en confrontation deux univers qui présentent eux-mêmes leur propre diversité, mais chacun à l'intérieur d'un modèle culturel spécifique. La diversité et la confrontation des valeurs qui s'ensuit influenceront la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent.

IMPACT DE LA DIVERSITÉ ET DES CONFLITS DE VALEURS SUR LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE

L'immigration a un effet sur la socialisation de l'individu et, de ce fait, sur sa construction identitaire. Afin de répondre à la seconde question posée en introduction sur l'impact de la diversité et des conflits de valeurs sur la construction identitaire de l'individu, il convient de distinguer la « diversité des valeurs » d'une part et les « conflits de valeurs » d'autre part.

Diversité et construction identitaire

À la lumière de ce que nous avons vu plus haut concernant les processus d'intégration des normes et de mise à distance graduelle entre l'individu et ses différents groupes, nous pouvons prétendre aux effets bénéfiques de la **diversité** comme telle. En effet, comment l'individu parviendrait-il à une synthèse identitaire personnelle ou à la capacité de choisir ce qui, pour lui, constitue la « meilleure vie » s'il n'était exposé à une diversité d'avenues, à une possibilité de choix variés ?

Cependant, cette diversité des valeurs, des normes, des référents identitaires et moraux auxquels l'enfant est exposé s'inscrit bien sûr à l'intérieur de rapport sociaux qui, eux, sont inégaux et parfois conflictuels, ce qui peut conduire à de réels conflits.

Conflits de valeurs et construction identitaire

Comme Camilleri l'a montré, tout individu placé en situation d'acculturation se voit confronté à un double défi : préserver des éléments identitaires empruntés à sa culture d'origine qui jusqu'ici lui conféraient un sentiment d'« unité de sens », tout en s'adaptant à un nouvel environnement social et culturel. Cette adaptation lui fournira également un sentiment de valeur, un sentiment d'« être quelqu'un » dans ce nouvel environnement. Si la préservation de l'unité de sens réfère surtout à des éléments culturels (empruntés à la culture d'origine et, ultimement, à la culture d'adoption), la préservation d'une unité de valeur, elle, fait appel surtout à des éléments sociaux puisqu'elle implique l'adaptation à de nouvelles normes sociales, à de nouvelles interactions sociales. Or, qu'advient-il de cette unité de sens et de ce sentiment de valeur en contexte d'acculturation ?

En contexte de non-acculturation, la valeur que l'individu se reconnaît à lui-même découle de son « identité de fait », composée, nous l'avons dit, de caractéristiques, certaines partagées avec des groupes d'appartenance, d'autres dotées d'une signification personnelle à moins qu'elles ne soient tout simplement rejetées pour constituer ainsi une identité définie par la négative (« Je ne suis pas... »). Dans les cas où l'individu est en contact avec les membres d'une culture dominante autre que la sienne, la situation se renverse en raison du caractère asymétrique des relations entre minoritaires et majoritaires :

[...] l'attribution par le dominant d'un groupe de caractères au dominé (ou tout au moins celui qui occupe la position défavorisée) est principalement, sinon exclusivement, induite par la valeur le plus souvent négative qu'il lui associe (33).

L'inversion n'est pas sans conséquences :

« C'est la valeur de l'individu, donc son image de soi, qui est plus ou moins sévèrement mise en question dans le cadre de cette identité prescrite [...] » (34).

Quant à « l'unité de sens », dont l'individu a besoin pour s'affirmer, elle se voit également bouleversée en contexte d'immigration. En effet, l'individu ne peut l'atteindre que :

[...] quand, entre autres conditions, les représentations et valeurs auxquelles il s'identifie, par lesquelles il fixe une signification à son être, sont celles-là même qui lui permettent de s'accorder avec son environnement [...] (35).

L'immigration peut alors provoquer un déséquilibre : les valeurs et les représentations de l'individu ne permettent plus l'adaptation à un nouveau contexte. Une contradiction survient entre les « contenus » des codes culturels en présence, quand il ne s'agit pas d'une contradiction émanant de la « structure » même de ces codes. Par exemple, dans certaines sociétés plus traditionalistes, les codes culturels, fortement prescriptifs, régissent entièrement la vie quotidienne jusque dans les moindres détails (en s'appuyant par exemple sur une légitimité religieuse) alors que dans les sociétés dites « modernes », les codes culturels, accusant souvent une large variation selon les contextes, laissent à l'individu une marge de manoeuvre beaucoup plus grande à l'intérieur de la vie en société et ne requièrent aucune validation religieuse.

Lorsqu'il y a contradiction entre les codes culturels avec lesquels doit interagir l'individu en situation d'immigration (les siens propres et ceux de la société d'accueil), celui-ci doit faire alors face à des conflits internes. Dans ce contexte de tension intérieure, des **stratégies** s'avèrent nécessaires de sa part afin de rétablir une cohérence identitaire.

LES STRATÉGIES IDENTITAIRES

Lipianski *et al.* définissent les stratégies identitaires comme des « procédures mises en œuvre (de façon consciente ou inconsciente) par un acteur (individuel ou collectif) pour atteindre une, ou des, finalités (définies explicitement ou se situant au niveau de l'inconscient), procédures élaborées en fonction de la situation d'interaction, c'est-à-dire en fonction des différentes déterminations (socio-historiques, culturelles, psychologiques) de cette situation » (36).

Camilleri propose une typologie détaillée des stratégies identitaires, principalement construite

autour du principe de cohérence, particulièrement important, nous l'avons vu, dans la structure de l'identité. La cohérence recherchée pour éviter une dualité interne insoutenable prend donc des formes différentes selon les individus, formes que Camilleri classe en deux grandes catégories : celles qui relèvent de la « cohérence simple », en ce qu'elles résolvent une situation conflictuelle par « la suppression de l'un de ses termes » et celles qui opèrent par « cohérence complexe » en produisant une synthèse originale des deux positions antagonistes (37).

Les choix entre l'une ou l'autre des formes de stratégies varient selon les circonstances dans lesquelles ont lieu les interactions et les caractéristiques des acteurs eux-mêmes, les stratégies, pas plus que les identités d'ailleurs, n'étant figées en une forme définitive et permanente.

Les stratégies par cohérence simple

Ces stratégies ont comme caractéristique de se situer aux deux points extrêmes et opposés d'un continuum qui placerait à un pôle la domination absolue de la référence au groupe d'origine et à l'autre, l'adhésion totale (l'assimilation) au groupe d'arrivée (38).

Dans le premier cas, l'individu sacrifie l'adaptation à l'environnement à la préservation de son unité de sens. Il cultive des liens serrés avec son groupe d'appartenance, procède par « évitement » de la confrontation au monde nouveau, affirme bien haut les caractéristiques culturelles de son identité, nie même les effets des contacts avec les autres groupes sur sa définition identitaire. Dans le second cas, la stratégie par cohérence simple conduit l'individu à sacrifier le maintien de sa propre cohérence et de son sentiment d'unité à son adaptation à l'environnement. Sorte de « caméléon », engagé dans une « [...] rotation des identités de circonstance » (39), l'individu déterminera où se trouve son intérêt et ajustera son comportement, voire ses valeurs en conséquence.

L'une ou l'autre de ces stratégies par cohérence simple peuvent mener à une intégration difficile de l'individu à son nouveau milieu de vie. Dans son désir de préserver à tout prix son unité de sens, il risque l'isolement. Dans les cas où, au contraire, il aspire à une adaptation aux attentes de l'autre quasi totale, il risque l'aliénation, la perte de repères sociaux acquis lors de la socialisation

primaire. Cependant, reconnaît Camilleri, seuls les adultes et les adolescents peuvent recourir à ce type de stratégies, les enfants pouvant très difficilement se soustraire, physiquement ou mentalement, aux influences d'un nouveau milieu socialisateur.

Les stratégies par cohérence complexe

Si les stratégies par cohérence simple conduisent à éliminer un des pôles de la définition identitaire en situation de biculturalité, les stratégies par cohérence complexe tendent à assurer un équilibre identitaire en permettant à l'individu de réaliser une synthèse personnelle des éléments de la culture d'origine tout en mettant de l'avant des éléments qui permettent une adaptation à la nouvelle société.

Examinons rapidement un certain nombre de ces stratégies identitaires par cohérence complexe. Les unes consistent simplement à cumuler les avantages de l'un et l'autre des univers culturels avec lesquels interagit l'individu, sans toutefois aller jusqu'à des remises en question qu'exigeraient certains de ces avantages.

D'autres demandent par contre à l'individu l'intégration d'« éléments nouveaux dans les anciennes formations », intégration basée sur des « arguments qu'il voudrait être admis par la raison et s'imposer ainsi aux autres autant qu'à lui-même » (40). Il peut s'agir par exemple de réinterpréter la culture d'origine de manière à pouvoir y intégrer les éléments nouveaux sans la remettre en cause ; ou encore, de tirer des éléments nouveaux une substance qui permette la consolidation de la culture d'origine ; ou encore de reconnaître le bien-fondé des valeurs du groupe d'origine tout en admettant leur application difficile dans le nouveau contexte de vie. Dans tous les cas, le conflit intérieur à l'individu est ainsi dominé, par articulation de positions opposées.

On le voit, les processus inhérents à la construction identitaire et leur évolution dans le temps s'avèrent d'une grande complexité. Les intervenants scolaires jouent un rôle dans le maintien d'une certaine fluidité des processus de construction identitaire. Sur quelles balises psychopédagogiques peuvent-ils alors baser leur action ?

QUELQUES BALISES PSYCHOPÉDAGOGIQUES

Parmi ces balises, nous distinguerons celles qui guident l'action éducative tant au plan intellectuel qu'identitaire par rapport à l'enfant et à l'adolescent. Si les premières touchent davantage au curriculum formel et au curriculum réel, aux programmes, à l'organisation des activités en classe, aux différents modèles d'apprentissage, les secondes s'appliquent, elles, à des situations où les valeurs profondes de l'enseignant et celles des parents se rencontrent, s'affrontent parfois et où se jouent la construction identitaire de l'enfant et de l'adolescent, et par conséquent, son estime de lui-même. La principale question sous-jacente à l'élaboration de chacune de ces balises peut s'énoncer ainsi : « **Dans telle situation, où se trouve l'intérêt de l'enfant ?** indépendamment des enjeux que cette situation présente pour les adultes concernés, tant parents qu'enseignants ».

Au plan intellectuel

a) *L'école : institution de savoir*

L'école transmet rarement des connaissances à l'état pur ; le savoir scientifique lui-même est marqué culturellement. L'école ne peut donc faire comme si elle ignorait tout à fait le caractère ethnocentrique de ses enseignements. À ce titre, l'interaction avec les familles, lorsqu'il y a conflit, peut servir de révélateur des conditions idéologico-sociales qui ont conduit à inscrire telle ou telle notion dans les programmes scolaires (41).

Cependant, il s'avère primordial de rappeler qu'en raison du caractère formel et obligatoire des programmes d'enseignement, il ne saurait être question de les modifier pour répondre à des pressions directes des parents. Par contre, rien n'empêche un enseignant de recourir à des aménagements dans la manière d'aborder ces séquences de programmes dans sa classe.

Balise # 1

La mission de l'école est de s'affirmer comme institution de savoir et de refuser toute négociation sur des questions qui touchent à l'état actuel du savoir sur un sujet ou un problème.

Le curriculum formel contenu dans les programmes officiels est non négociable non parce qu'il émanerait d'un contexte de vérité universelle, mais parce qu'il résulte du consensus provisoire

de la communauté scientifique. Il ne s'agit donc pas ici d'un débat sur les croyances et les valeurs qui devraient rallier un maximum de personnes (42).

En fait, peu au courant des arcanes légales et pédagogiques, les parents font parfois l'« erreur » de s'opposer à l'enseignement de certains **contenus** (ce qui est irrecevable), alors que bien souvent, il serait dans leur intérêt de dissocier un **contenu spécifique** des *modèles socialisateurs* qui l'accompagnent et qui, eux, pourraient être discutés (43). Que les enseignants signalent les baisses juridiques d'une question relève de leur mandat ; qu'ils donnent leur opinion est de règle, même si c'est discutable. Qu'ils fassent la promotion d'une position à l'intérieur de l'éventail des débats sociaux actuels pose problème quand il s'agit d'objets qui prêtent à controverse.

b) L'école : lieu d'apprentissage de l'esprit critique

En même temps qu'elle transmet des connaissances, l'école promeut un rapport au savoir qui amène l'enfant à considérer l'état des connaissances comme provisoire et sujet à des remises en question. La connaissance des conditions de production du savoir, et donc de la genèse ou de l'histoire d'une connaissance fait partie de l'enseignement de cette connaissance. Par exemple, si l'on situe l'apparition de l'homme dans l'évolution des espèces, on présentera à des jeunes dès l'âge de 9-10 ans les manières différentes selon lesquelles, au cours des âges, les sociétés se sont expliquées cette apparition. Les mythes religieux y occuperont une place sur le plan de l'histoire des idées, mais également (si l'on veut respecter les croyances actuelles de certains parents fondamentalistes de diverses obédiences) comme une des modalités de compréhension du monde qui, pour certains, exclut toutes les autres, alors que pour d'autres, elle fait appel à des dimensions symboliques complémentaires à celles, rationalistes, que promeut la science.

Balise # 2

Pour autant qu'il n'y ait pas dévalorisation des convictions portées par les familles, l'école peut contribuer au développement d'une pensée scientifique et d'une attitude critique face aux phénomènes physiques, sociaux et religieux sans porter atteinte à l'équilibre psychologique des enfants.

Jeunes, ils accepteront des univers parallèles ; à un âge plus avancé, s'ils ne sont pas systématiquement placés en situation de contradiction, ils apprendront à prendre position d'une manière qui *leur est propre et leur permet de composer avec leurs appartenances multiples.*

Pour ce faire, l'école a comme responsabilité, du début à la fin de la scolarité, de mettre à profit les situations de classe ou d'école propices à la délibération collective, sur des sujets divers (et parfois controversés), de favoriser la réflexion personnelle et la recherche de l'indépendance morale chez les élèves, tout en sachant qu'ils n'y sont pas tous préparés de la même façon, d'encourager l'apprentissage de la prise de décision en classe ou dans l'école en donnant aux jeunes de toutes origines l'occasion de peser le pour et le contre dans un débat, de faire valoir des arguments puis de se rallier à une décision qui tienne compte de la présence des points de vue minoritaires.

Au plan identitaire

a) Le double contexte de socialisation et l'élaboration des stratégies par cohérence complexe

La socialisation, rappelons-le, réfère aux processus par lesquels les orientations culturelles d'une société ou d'un groupe social particulier sont acquises par les individus appartenant à cette société ou à ce groupe. Les individus ont une part active dans le processus d'appropriation des orientations, valeurs et attitudes qui caractérisent leur(s) groupe(s) d'appartenance, ce qui ne sous-estime en rien l'influence de la famille (comme instance première de socialisation) puis de l'école et des groupes de pairs dans l'intériorisation des valeurs et normes sociales.

Socialisés dans la société d'accueil, l'enfant et l'adolescent ont intériorisé deux systèmes culturels qui peuvent en certaines circonstances se dresser l'un contre l'autre. Ils vivront le conflit qui oppose leur famille à l'école, par exemple, comme un **conflit interne** puisque, contrairement aux adultes en présence, ils portent *en eux-mêmes* les deux pôles de la dynamique en tension.

Par exemple, si une famille tente de maintenir une jeune fille à la maison en dehors des heures habituelles de fréquentation de l'école alors que

cette adolescente est sollicitée à l'école de participer à des activités à caractère social, elle doit concilier en elle-même un double système de référence : d'une part, une aspiration à l'émancipation qui lui a été transmise au cours des années passées dans la société d'accueil et qu'elle voit incarnée chez certaines de ses consœurs, d'autre part un besoin d'appartenance, d'affiliation au groupe familial qui est également au cœur de sa construction identitaire et de son système de valeurs.

Devant ces situations conflictuelles, les jeunes qui ne sont pas sommés de choisir entre des affiliations qui s'opposent peuvent parvenir à mobiliser des stratégies complexes qui témoignent d'une construction identitaire originale. Ainsi, dans le cas de la jeune fille, il se peut qu'au moment du conflit, elle rejette les exigences familiales et évolue vers l'adhésion aux valeurs de ses pairs. Il reste qu'elle doit résoudre pour elle-même un conflit intérieur que le rejet de sa famille n'éliminera pas automatiquement. Parce qu'ils se reconnaissent généralement eux-mêmes dans les valeurs de la société d'accueil, les enseignants peuvent être portés à encourager les jeunes à adopter les valeurs qui sont les leurs, sans avoir conscience du bouleversement intérieur que cela comporte pour l'enfant ou l'adolescent et du coût psychologique qui peut résulter d'une rupture avec les valeurs familiales.

C'est pourtant l'aide à la résolution de ce conflit interne qui devrait mobiliser les enseignants plus que l'appui à une démarche unilatérale d'émancipation qui, de toutes façons, va se poursuivre, puisqu'elle est fortement présente dans les instances de socialisation de la société d'accueil.

Des chercheurs ont nommé « aide à la négociation intérieure » cette intervention des professionnels qui aide des jeunes à reconnaître en eux-mêmes des tendances contradictoires résultant de leur double socialisation et à trouver un dosage de leurs affirmations identitaires qui ne porte pas préjudice aux appartenances qui leur sont essentielles (44).

Balise # 3

Le rôle qui revient en propre aux éducateurs est celui d'« aide à la négociation intérieure », rôle plus exigeant que celui d'aide à l'émancipation, mais qui est le seul propre à aider les jeunes à développer une « sortie de conflit » qui

respecte leur double appartenance et à élaborer des stratégies identitaires complexes.

b) Une adaptation des solutions à l'âge de l'enfant et/ou de l'adolescent

Pendant les premières années du primaire, on s'en souvient, la relation aux normes des groupes d'appartenance, la construction identitaire et le développement de l'estime de soi sont fortement tributaires des attentes des adultes. Jusque vers 8, 9 et 10 ans, les enfants acceptent relativement bien la coexistence de normes familiales et scolaires parfois différentes, sans que cela ne suscite en eux de conflits majeurs.

Balise # 4

Sachant que les enfants peuvent sans trop de difficulté s'adapter à des systèmes différents pour autant qu'ils aient cours dans des lieux et des temps distincts et pour autant que les adultes n'accroissent pas les contradictions, il n'est pas nécessaire de reproduire à l'école ce qui se fait à la maison et vice-versa.

Au fur et à mesure que l'enfant acquiert une autonomie à l'endroit de ses différents groupes d'appartenance, soit à partir de 9-10 ans jusqu'à la fin de l'adolescence (période où en même temps la présence de normes et de valeurs distinctes entre les différentes sphères de vie pose parfois une contradiction interne chez l'adolescent, en particulier vers l'âge de 14-15 ans), il recherchera une affirmation identitaire propre.

Balise # 5

En cas de conflits de valeurs entre la famille et l'école, il est possible, voire impératif, de vérifier où se situent les valeurs des adolescents eux-mêmes et de favoriser, ce faisant, l'exercice de leur indépendance morale.

L'adolescent en quête d'identité cherche un sens à sa vie, qu'il trouve à la fois (et selon des pondérations diverses) dans ses appartenances familiales (même quand il est révolté) et dans son adaptation à l'environnement que représentent l'école et la société en général. Plus qu'aux gestes, c'est à leur **signification** que les professionnels devraient s'attarder avant de prendre des décisions d'accommodement ou de refus d'ajustement à des demandes impliquant des systèmes de valeurs. Souvent la compréhension du **sens** que donne l'adolescent à un geste ou une pratique permet de trouver une solution qui

respecte un principe commun aux interlocuteurs, sans nécessairement adopter la solution ou la demande initiale.

c) La préservation de l'estime de soi

En contexte migratoire, la construction de l'estime de soi semble subir (mais ne subit pas nécessairement), une dévaluation. Par exemple, la famille, insatisfaite du rendement de son enfant, pourra lui reprocher son inaptitude à réussir sans tenir compte du contexte dans lequel il vit ; l'enseignant, lui, pourra croire que telle ou telle « culture » conduit nécessairement les parents à agir de telle ou telle façon à l'endroit de leur enfant et il ajustera parfois ses attentes en fonction de ses idées préconçues, quelquefois en-deçà de ce que l'élève peut fournir.

Balise # 6

Pour protéger l'estime de soi de l'enfant et de l'adolescent à travers le traitement des conflits de valeurs, il convient :

d'être attentif 1) à ce que les jeunes vivent lors de ces situations, 2) à la valorisation ou à la dévalorisation des parents à l'endroit de leurs enfants et 3) aux attentes que l'on développe comme enseignant à l'endroit de ces élèves.

Être sensible à la construction de l'estime de soi corrélative à celle de l'identité implique de veiller à ne pas disqualifier ni les groupes d'appartenance (qu'il s'agisse des familles ou des pairs, quelle que soit leur origine) ni les jeunes eux-mêmes et de prendre acte de leurs adaptations à la société d'accueil (que l'on tend à sous-estimer).

d) La préséance d'une attitude professionnelle sur les convictions personnelles

Les convictions de citoyen, de femme, de membre d'un groupe majoritaire, s'expriment dans la tâche quotidienne d'éducation des enseignants. Mandatés par la société d'accueil, ces professionnels situent parfois leurs interventions dans le cadre plus large des rapports entre groupe majoritaire et groupes minoritaires.

Lorsque les conflits de valeurs mettent en jeu les convictions profondes du personnel scolaire, notamment des enseignants, il n'est pas rare que ces derniers interprètent une demande formulée par un parent (qui, bien sûr, a ses propres appar-

tenances groupales) comme la revendication d'un groupe constitué, ce qui tend à conférer à la demande une signification politique plus affirmée que ce qu'elle était à l'origine pour le parent et heurte ainsi les convictions de l'enseignant. De même, le refus parfois outré opposé à une demande individuelle peut diriger celle-ci vers un mouvement organisé, cette fois collectif, de défense identitaire (45). Ici, la distinction entre l'**identité sociale** d'une personne (liée au travail complexe d'intégration que fait cette dernière de ses appartenances à divers groupes) et l'**identité collective** manifestée par un groupe, qu'il soit social, ethnique ou encore religieux est centrale pour notre propos.

Dans ces situations, il n'est pas rare que l'enseignant se situe lui-même dans une de ses appartenances collectives (qui n'est pas l'appartenance professionnelle) et inscrive le parent dans une appartenance qu'il considère différente, voire antagoniste. Il risque alors de perdre sa position de professionnel responsable de faire passer l'intérêt de l'élève avant toute considération politique, religieuse ou autre qui lui tient à cœur.

De fait, tout parent peut adresser des demandes en tant qu'individu-citoyen et n'a pas à être considéré comme porte-parole d'un groupe constitué s'il ne s'en réclame pas lui-même. De même, sa demande, si elle est individuelle, doit être traitée comme telle.

Balise # 7

Il est essentiel de reconnaître les demandes des parents ou des jeunes ainsi que les ajustements apportés à la suite de ces demandes, quand ils sont possibles, comme l'expression et la reconnaissance des droits individuels garantis par toute société démocratique.

À ce chapitre, Tap apporte un éclairage intéressant sur la participation des individus aux institutions sociales comme condition à leur intégration :

[...] [l]'acteur social ne cherche véritablement à s'adapter à son milieu social, à s'y intégrer, que dans la mesure où il a le sentiment de pouvoir s'y réaliser, non pas seulement à travers la satisfaction de ses désirs, mais grâce à la possibilité d'y faire œuvre, de transformer tel ou tel aspect de la réalité extérieure, physique ou sociale, en fonction de ses propres projets (46).

L'implication dans des négociations avec l'institution scolaire en vue d'obtenir des accommodements

ments lors d'un conflit de valeurs, et ce, à partir des projets particuliers de chacun, nous semble un très bon exemple de ce processus d'intégration de l'individu, notamment de l'immigrant à la société d'accueil. De plus, même dans l'éventualité où il n'est pas assuré que la demande ne comporte pas une dimension groupale, voire militante ou prosélyte, l'enseignant a comme mandat premier de se situer comme professionnel et non comme citoyen (ou femme, ou membre d'un groupe majoritaire, etc) et de prendre en considération l'intérêt des élèves tel qu'il a été exposé précédemment dans sa dimension d'accès à un jugement indépendant et de liberté de produire sa propre synthèse identitaire. Il nous apparaît donc essentiel pour tout le personnel scolaire de :

Balise # 8

Suspendre toute conviction « politique » au profit d'une attitude d'écoute centrée sur l'enfant ou l'adolescent au moment d'un conflit de valeurs.

Cette abstention dans le jugement peut choquer un groupe professionnel qui valorise l'« authenticité » et tient à faire respecter des valeurs qu'il a conquises de haute lutte. C'est cependant la seule démarche qui reconnaisse aux jeunes leur droit de décider pour eux-mêmes, le moment venu, quitte à ce que leur choix ne soit pas celui qu'on aurait fait à leur place. Quant aux enjeux proprement politiques, évidents dans bon nombre de conflits de valeurs, ils doivent faire l'objet d'un débat public dans les lieux appropriés (qui sont rarement la rencontre d'un enseignant avec une famille ou l'interaction d'un enseignant avec un élève).

CONCLUSION

Si l'école doit se situer comme institution publique d'un État démocratique pour prendre position lors de conflits de valeurs l'opposant à des familles ou à des jeunes, elle se doit également de prendre en considération l'intérêt des enfants et adolescents qui lui sont confiés, particulièrement quand ceux-ci font face à un contexte d'acculturation.

Bien sûr, tant les parents que les enseignants peuvent avoir intérêt à présenter (sans en être nécessairement conscients) leurs propres croyances ou valeurs comme étant les mieux à même de concourir au bien-être des jeunes.

Pour fonder des décisions qui fassent le plus possible justice aux enfants et adolescents, il semble nécessaire de recourir à des balises reposant non sur des contenus valoriels mais sur des principes psychopédagogiques arrimés à la fois aux étapes du développement identitaire liées à l'âge des jeunes et aux stratégies qu'ils mettent en œuvre pour parvenir à concilier leur double appartenance.

La tâche requise des enseignants est complexe. Ils sont, en effet, tout à la fois, des agents de socialisation qui transmettent les valeurs de la société d'accueil et des professionnels chargés d'aider les élèves à acquérir leur indépendance morale propre, quitte à ce que cette dernière prenne des formes autres que celles que promeut l'école. Pour soutenir les élèves qui connaissent une double socialisation dans l'élaboration de stratégies personnelles qui permettent une synthèse identitaire équilibrée et créatrice, ils sont parfois contraints à un « devoir de réserve » qui exige la mise en veilleuse de certaines valeurs qu'ils situent pourtant au cœur de leur identité de citoyens, de femmes modernes ou d'enseignants progressistes.

La position de soutien de l'enfant dans son processus de négociation de ses propres appartenances socioculturelles et religieuses serait sans doute intenable pour les enseignants si elle ne conduisait, à terme, à la possibilité — sinon à la certitude — de voir émerger chez l'élève une capacité de jugement construite progressivement, à travers la confrontation assistée à des situations diversifiées, voire conflictuelles. Favoriser l'acquisition de l'indépendance morale et la construction d'une identité positive peut représenter pour les enseignants une contribution éducative essentielle à la participation pleine et entière des élèves à la micro-société qu'est l'école et, à plus long terme, à l'évolution des institutions sociales auxquelles ces jeunes donneront ultérieurement leur marque.

Janine Hohl
Michèle Normand
Université de Montréal (Québec)

NOTES

- (1) Le présent article s'inscrit dans le cadre de travaux d'équipe menés sous la direction de Madame Marie McAndrew et intitulés *La prise en compte de la diversité culturelle et religieuse dans les normes et pratiques de gestion des établissements scolaires*. Cette recherche a été rendue possible par l'octroi d'une subvention du CRSH-Stratégique et réalisée en partenariat avec les responsables des services éducatifs aux élèves immigrants et issus de l'immigration. Nous remercions les personnes suivantes pour leur lecture attentive et leurs commentaires judicieux : Monsieur Henri Lehalle, professeur en psychologie génétique à l'Université Paul-Valéry, Montpellier III ; Mesdames Marie-France Benes, Huguette Doré, Camille Marchand et Monsieur Marc-Yves Volcy, nos partenaires institutionnels associés ; Monsieur Michel Pagé, professeur de psychologie à l'Université de Montréal et membre de l'équipe de recherche ainsi que quelques autres membres de l'équipe, Mesdames Marie McAndrew, Marianne Jacquet et Coryse Ciceri.
- (2) Cette recherche vise essentiellement à élaborer un cadre de référence théorique sur la prise en compte de la diversité en milieu scolaire, à analyser comparativement diverses expériences canadiennes et étrangères dans le domaine et, à partir d'une analyse des pratiques et des résistances des intervenants confrontés à cet enjeu, à créer divers outils de réflexion et de gestion.
- (3) G. Bourgeault, F. Gagnon, M. Mc Andrew et M. Pagé, 1995. — « L'espace de la diversité culturelle et religieuse à l'école dans une démocratie de tradition libérale », in *Revue européenne des migrations internationales* vol. II, 3, p. 79-103.
- (4) Idem, p. 85.
- (5) Puisque l'école est également porteuse et transmettrice de normes et valeurs parfois en contradiction avec celles du milieu familial de l'enfant et de l'adolescent.
- (6) I. Taboada-Leonetti (1994). — « Intégration et exclusion dans la société duale. Le chômeur et l'immigré ». *Revue internationale d'action communautaire*, 31/71, p. 95 ; G. Bourgeault et al., *op. cit.*
- (7) Pour de très bons exemples de ce que nous entendons ici, consulter : J. Wenner (1990). « Culture, Gender and Self-esteem : Teaching Indo-Chinese Students » (p. 97-117) in Jane Kenway and Sue Willis, *Hearts and Minds : Self-esteem and the Schooling of Girls*, New-York : The Falmer Press, 260 pages ; N.A. Nguyen (1992). — « Living Between Two Cultures : Treating First-Generation Asian American » (p. 204-222) in L.A. Vargas, et Koss-Chioino, *Working with Culture. Psychotherapeutic Interventions with Ethnic Minority Children and Adolescent*, San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 328 pages ; M. Tousignant (1992). « La santé mentale des migrants : analyse de son contexte social ». *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, 35-46.
- (8) P. Tap (1988). — *La société pygmalion ? Intégration sociale et réalisation de la personne*, Paris, Bordas, p. 98 ; S. Scarr (1992). — « Developmental theories for the 1990s : Development and individual differences ». *Child Development*, 63.
- (9) Question souvent utilisée d'ailleurs dans les études sur la dynamique identitaire de personnes ou de groupes, en psychologie sociale et en sociologie notamment. Voir Philippe Malrieu, « Genèse des conduites d'identité », in P. Tap (sous la direction de), 1986, *Identité individuelle et personnalisation*, Colloque international Toulouse, septembre 1979, Toulouse, Privat, p. 39 ; Hector Rodriguez-Tome et Françoise Bariaud, « La structure de l'identité à l'adolescence », idem, p. 61 ; Hector Rodriguez-Tome, « La dimension temporelle de l'identité », idem, p. 148.
- (10) P. Tap (1986a). — « Conclusion prospective », *Identité individuelle et personnalisation*, Toulouse : Privat, p. 387.
- (11) P. Tap (1986b). — « Introduction », in P. Tap, (sous la direction de), *Identités collectives et changements sociaux*, Toulouse : Privat, p. 11.
- (12) À ne pas confondre avec l'identité collective propre à un groupe. Nous reviendrons en troisième partie sur l'importance de cette nuance.
- (13) À propos de la dualité du concept d'« identité » (*identité sociale et identité personnelle* de l'individu), voir C. Camilleri et M. Cohen-Emerique (éds) (1990). — *Chocs de culture*, Paris, L'Harmattan ; I. Taboada-Leonetti (1990). — « Stratégies identitaires et minorités : le point de vue du sociologue » (p. 43-83), in C. Camilleri et al., *Stratégies identitaires*, Paris, PUF ; J. Phinney (1993). — « Multiple Group Identities : Differentiation, conflict and integration » (p. 47-73) dans *Discussions on Ego Identity*, London : Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 265 p. ; M. Brewer (1993). — « The role of distinctiveness in social identity and group behaviour » (p. 1-16) dans M.A. Hogg et D. Abrams (eds), *Group Motivation. Social Psychological Perspectives*. Toronto, Harvester Wheatsheaf, 240 pages.
- (14) C. Camilleri (1994). — « Enjeux, mécanismes et stratégies identitaires dans les contextes pluriculturels » (p. 291-298), in *Les hommes, leurs espaces et leurs aspirations. Hommages à Paul-Henri Chombart De Lauwe*, Paris, L'Harmattan, p. 294 ; C. Camilleri (1990). — « Identité collective et gestion de la disparité culturelle : essai d'une typologie », in C. Camilleri, J. Kastersztein, M.E. Lipiansky, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires*, Paris, PUF, p. 86.
- (15) P. Tap (1986a). — « Introduction », *op. cit.*, p. 9.
- (16) Certains auteurs américains adoptent également cette position. Voir S. Harter (1993). — « Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents », (p. 87-116), in R.F. Baumeister (ed.), *Self-Esteem. The Puzzle of Low Self-Esteem*, New York, Plenum Press ; M. Brewer (1993). — *Op. cit.* ; M. Hogg et D. Abrams (1993). — « Towards a single-process uncertainty-reduction model of social motivation in groups » (p. 171-190), in M.A. Hogg et D. Abrams (eds), *Group motivation. Social Psychological Perspectives*, Toronto, Harvester Wheatsheaf, 240 pages.
- (17) J.K. Gergen et M.M. Gergen (1984). — *Psychologie sociale*, Montréal, Éditions Études Vivantes, p. 56-59 ; Hogg et Abrams, cités précédemment, sont particulièrement clairs à cet effet.
- (18) La difficulté à trouver des termes pour désigner les membres de groupes discriminés est exemplaire à cet égard. Si l'expression « nègre » est une insulte en tant que catégorie « assignée », elle peut faire partie de l'identité affirmée de quelqu'un. À l'inverse, l'expression « minorités visibles », employée dans les politiques d'immigration du gouvernement canadien, pourtant parée d'intentions d'« affirmation positive » de la part de ceux qui l'utilisent peut déplaire à ceux qu'elle désigne parce qu'elle les réduit à leurs caractères phénotypiques dans lesquels ils ne sauraient se reconnaître.
- (19) P. Tap (1988). — *Op. cit.*, p. 36.
- (20) Voir entre autres S. Harter (1993). — *Op. cit.* : [...] *social support, in the form of positive regard from significant others, was the critical determinant of self-esteem. Thus, approval or disapproval from others becomes incorporated into one's own self-esteem for the self. Developmentally, the internalization of parental approval or disapproval is particularly crucial to the self-esteem formation of young children [...] p. 99.*
- (21) Idem.
- (22) P. Tap (1988). — *Op. cit.* p. 38.

- (23) Nous n'ignorons pas le « biais culturel » que comportent les théories sur le développement, élaborées dans les sociétés occidentales. À défaut de pouvoir nous appuyer sur les théories des « psychologies minoritaires », qui restent à faire, nous bénéficions de l'éclairage des approches historiques qui ont montré l'apparition de la notion d'« enfance », puis celle d'« adolescence », à des moments précis dans l'histoire (voir entre autres J.C. Chamboredon et J. Prévost (1973). « Le métier d'enfant, définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle », *Revue française de sociologie*, 14, 3).
- (24) H.R. Beiser (1989). — « Ages eleven to fourteen », (p. 99-118), in S.I. Greenspan and G.H. Pollock (eds), *The Course of Life. Adolescence*, vol. IV. Madison, International Universities Press Inc., p. 107.
- (25) S. Harter (1993). — *Op. cit.*
- (26) Pour un bon aperçu des théories américaines concernant le développement de l'identité, voir J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer et J.L. Orlofsky (1993). — *Ego Identity. A Handbook for Psychosocial Research*, New-York, Springer-Verlag; J. Kroger, (1993). — *Discussions on Ego Identity*, London, Lawrence Earlbaum Associates Publishers, 265 p. Marcia et al. définissent ainsi les principales étapes du développement identitaire chez l'adolescent. Dans un premier temps, les auteurs parlent du *conferred identity*, étape à laquelle l'enfant et le jeune adolescent sont conscients de la place qu'ils occupent au sein de leur famille, de leur classe, de leur groupe d'amis; cette identité leur est conférée par les autres, au cours d'interactions, par opposition à une *identité construite*: « [...] identity begins to be constructed when the individual begins to make decisions about who to be, with which group to affiliate, what beliefs to adopt, what interpersonal values to espouse, and what occupational direction to pursue. [...] those with conferred identities will be referred to as **Foreclosures**; those with constructed identities will be called **Identity Achievement** individuals. Persons with no firm identity will be called **Identity Diffusions**. Those who are in transition from no sense of identity or from a conferred identity to a constructed identity will be called **Moratorium** » (p. 7). Ce développement n'est pas linéaire: lorsqu'un adolescent, par exemple, se situe à une étape de transition entre une identité « conférée » (définie par les autres) et une identité construite (définie par lui-même mais en interaction avec les autres), il peut, selon ce qu'il vit à ce moment-là, revenir à « l'identité conférée » ou aller plus avant dans l'identité construite.
- (27) P. Tap (1988). — *Op. cit.*, p. 39.
- (28) P.H. Chombart De Lauwe (1989). — « Transformations sociales. Culture et socialisation », (p. 31-40), *Socialisations et cultures*, Actes du premier colloque de l'ARIC « Socialisations », CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, p. 35.
- (29) Au sujet des transformations des structures familiales en contexte de migration, voir A. Moreau (1989). — « Organisation de la vie familiale et système éducatif chez les familles migrantes d'origine algérienne », dans Association pour la Recherche Interculturelle, *Socialisations et cultures*, Toulouse, ARIC, p. 211-221; J. Barudy (1992). — « Migration politique, migration économique: une lecture systémique du processus d'intégration des familles migrantes ». *Santé mentale au Québec*, XVII, 2, 47-70.
- (30) P. Perrenoud (1984). — *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève, Droz, (326 pages) p. 240.
- (31) Les contenus qui touchent très spécifiquement aux valeurs se retrouvent notamment, dans le cas du Québec, dans les programmes de formation personnelle et sociale et d'enseignement moral ou religieux qui touchent tant les élèves du primaire que ceux du secondaire.
- (32) Au sujet du curriculum caché, P. Perrenoud (1984). — *Op. cit.* s'inspire principalement de P.W. Musgrave (1973). — *Knowledge, Curriculum and Change*, London, Angus Robertson; P.W. Musgrave (1978). — *The Moral Curriculum: A Sociological Analysis*, London, Methuen; et de J. Eggleston (1977). — *The Sociology of School Curriculum*, London, Routledge & Kegan. Voir aussi C. Cornbleth (1990). — *Curriculum in Context*. Basingstoke, Hants, The Falmer.
- (33) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 89.
- (34) Idem.
- (35) Idem, p. 93.
- (36) E.M. Lipianski, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez (1990). — « Introduction à la problématique de l'identité » (p. 7-26) dans C. Camilleri, J. Kasterstein, E.M. Lipianski, H. Malewska-Peyre, I. Taboada-Leonetti et A. Vasquez, *Stratégies identitaires*. Paris, Presses universitaires de France, p. 24.
- (37) C. Camilleri (1994). — *Op. cit.*, p. 293-294; C. Camilleri (1990). — *Op. cit.* p. 95.
- (38) Ces deux positions extrêmes n'existent que formellement. Dans la réalité, la survie psychique et matérielle exige toujours une part de compromis, aussi minimal soit-il, avec le pôle que l'on évacue.
- (39) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 99.
- (40) C. Camilleri (1990). — *Op. cit.*, p. 102-103.
- (41) On pourrait se demander par exemple quand et dans quel contexte on en est venu à développer une éducation sexuelle dans le cadre de l'école. Plutôt que le contenu même de cet enseignement, c'est bien le caractère conjoncturel de l'introduction de cet enseignement qu'il faudrait mettre en évidence. Les adjonctions de programmes ou de séquences de programmes reflètent probablement aussi les consensus réunis dans des organisations internationales de coordination de systèmes d'éducation (BIE, Unesco, etc.). Leur caractère international ne garantit pas pour autant qu'ils soient exempts de « biais » culturels.
- (42) Par exemple, l'école se doit de présenter l'apparition de l'humain sur la terre dans le contexte scientifique des théories sur l'évolution des espèces. Bien sûr, elle est tenue d'ajuster ce qu'elle présente au niveau de développement de l'enfant.
- (43) Par exemple, plutôt que de contester l'éducation sexuelle, les parents pourraient reconnaître qu'une partie de cet enseignement comporte la transmission de connaissances spécifiques, mais qu'une autre partie laisse une large prise à la transmission directe par l'enseignant de ses propres valeurs, sur les pratiques sexuelles et sur le rapport que les jeunes peuvent, voire doivent entretenir avec ces pratiques. Étant donné l'absence de consensus social dans ce domaine, en vertu de quel mandat les enseignants pourraient-ils par exemple, dans le cas de l'avortement, insister sur la liberté de choix ou au contraire sur l'atteinte à la vie du fœtus et influencer ainsi les élèves ?
- (44) M. Cohen-Emerique (1995). — Communication personnelle.
- (45) Dans ces circonstances, l'individu est porté alors à adhérer totalement au groupe qui le défend le mieux (même s'il s'agit d'une adhésion toute conjoncturelle) et à mettre de côté provisoirement des aspirations personnelles qui l'amèneraient à se distinguer de ce groupe (c'est-à-dire à affirmer une identité sociale qui ne se confond pas avec l'identité collective du groupe).
- (46) P. Tap (1991). — « Socialisation et construction de l'identité personnelle » (p. 49-73), dans Malewska-Peyre et P. Tap, *La socialisation de l'enfance à l'adolescence*, Paris, PUF, p. 53.