LES JEUNES ET L'HISTOIRE EN FRANCE

Nicole Tutiaux-Guillon est professeure à l'Université d'Artois (Arras, France) et membre du laboratoire THEODILE-CIREL EA 4354. Elle enseigne la didactique de l'histoire-géographie. Ses recherches portent principalement sur les pratiques d'enseignement, la prise en charge des finalités politiques et éthiques en histoire-géographie et les apprentissages de l'histoire.

RÉSUMÉ

Cet article examine comment la relation entre jeunes et histoire est travaillée par les recherches françaises récentes : il aborde de façon critique leurs projets, leurs méthodologies, en présente des résultats et conclut sur quelques interrogations pratiques et épistémologiques. Ces recherches n'apportent guère de résultats sur lesquels fonder un enseignement. Mais elles montrent la complexité de l'analyse des apprentissages en histoire et suggèrent que la didactique de l'histoire aurait tout intérêt à croiser ses travaux avec d'autres sciences de l'éducation.

Ce titre reprend celui d'une recherche européenne, *Youth and History*, du milieu des années 90 (Angvik et von Borries, 1997, Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998)[1]. Il ne s'agit pas pour autant d'en résumer les résultats. Il ne saurait non plus être question en quelques pages d'une présentation exhaustive des recherches sur ce large sujet. Par contre, examiner comment la relation entre jeunes et histoire est travaillée par les didacticiens français permet de saisir comment s'est construite une partie du champ de la didactique de l'histoire et de poser en conclusion quelques interrogations pratiques et épistémologiques. Les résultats de recherche que je présente ici ont été choisis parce qu'ils permettent une telle réflexion.

Quelques remarques liminaires situent les méthodologies de recherche, nuancent les ambitieux intitulés des recherches – et de cet article – et mettent en garde contre des usages naïfs ou des généralisations abusives.

Dire « les jeunes » induit que l'on traite d'une large catégorie, qui irait des pré-adolescents aux jeunes adultes, et déborde largement les murs de l'école : cela affiche que la recherche vise, au-delà des résultats scolaires, ce qui peut fonder la vie sociale sur un rapport à l'histoire. Mais c'est auprès *des élèves* que les enquêtes sont conduites, dans les classes ou les établissements. En général les enquêtes sont effectuées auprès d'élèves en âge d'exprimer une réflexion indépendante, une pensée critique, une approche conceptuelle : les élèves interrogés ont souvent au moins 14 ans (Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998, Angvik et Von Borries, 1997). Mais ils n'ont pas encore le plein exercice de la citoyenneté, et le rapport au politique, souvent mis en relation avec l'histoire, ne saurait sans souci être étendu aux plus âgés. Il faut donc prendre ces enquêtes pour ce qu'elles sont : des recherches quant à la façon dont des élèves du secondaire pensent le passé et le monde, en se référant à l'histoire dans un lieu où celle-ci est identifiée par une discipline d'enseignement et des apprentissages prescrits. Et les questions comme les réponses confondent souvent « histoire » et passé dans une approche implicitement réaliste, d'autant plus aisément que cette conception, pour la France au moins, colle au statut des savoirs scolaires (Tutiaux-Guillon, 2008c).

Les méthodologies employées sont classiques des sciences sociales : partiellement quantitatives, en particulier dans un objectif de comparaison, et plus souvent qualitatives, usant d'entretiens et de travaux scolaires. Le tout permet description, interprétation, catégorisation, grâce à une étude empirique (analyse de contenu, herméneutique), ou à une analyse statistique. Les enquêtes quantitatives, utiles pour dégager de grandes tendances, sont aujourd'hui en retrait. On leur reproche de rester superficielles, de suggérer les réponses. Elles sont cependant pertinentes pour les comparaisons internationales (Angvik et von Borries, 1997, Grever et Ribbens, 2007). Les enquêtes qualitatives portent sur des échantillons plus réduits, deux ou trois dizaines au plus, voire cinq ou six personnes[2], et l'interview puis l'analyse en sont approfondis et nuancés

(Lautier, 1997, Tutiaux-Guillon, 1998, Cariou, 2003). Une telle enquête, même si le chercheur introduit des critères de sélection (sexe, niveau scolaire...), repose sur le volontariat des jeunes, ce qui introduit un biais dans l'échantillon. Et bien entendu l'entrevue comme le questionnaire d'enquête construisent des données qui doivent être analysées en fonction des spécificités de l'interaction entre personnes et du dispositif. La représentativité en est limitée, la généralisation toujours précaire. Ces enquêtes ne s'inscrivent pas dans le champ de la sociologie de l'éducation mais dans celui de la didactique, afin d'ouvrir des perspectives sur l'enseignement et l'apprentissage. Elles peuvent faire place à des variables sociales et à des variables scolaires dont l'analyse *interroge* le rôle dans la construction d'un rapport à l'histoire.

Ceci posé, dire « les jeunes et l'histoire » confère un caractère de généralité aux résultats. Une telle généralisation répond à la demande sociale qui pèse sur la didactique de l'histoire : à quoi bon conduire les recherches si on n'en tire pas quelques certitudes et quelques pistes sur l'enseignement et l'apprentissage de l'histoire *en général ?* En même temps, ces recherches manifestent clairement qu'il y a dans les apprentissages en histoire bien autre chose que ce qui relève de la discipline scolaire : l'effet du développement de la pensée abstraite, des apprentissages réalisés dans d'autres disciplines scolaires, de l'opinion, de l'affectif, des valeurs... Deux lectures sont ainsi possibles, l'une plus centrée sur les « jeunes » et les rapports qu'ils construisent au passé, l'autre plus orientée par la relation moins linéaire qu'on ne le croit souvent entre ces mêmes rapports et l'histoire enseignée.

Les recherches sur l'apprentissage de l'histoire ont accompagné le développement de la didactique depuis 15 ans. Mais toutes n'abordent pas de façon analogue le rapport des jeunes à l'histoire : je repère trois façons différentes de formuler la question, trois grandes problématiques qui intéressent différemment la discipline scolaire, et que j'examine successivement.

Certaines recherches choisissent de poser la question du rapport entre les *identités* des jeunes et leur relation à l'histoire. Ceci se double actuellement d'un intérêt pour les mémoires familiales, surtout douloureuses (Tutiaux-Guillon, 2008a). L'initiative de tels travaux est rarement française (Angvik et von Borries, 1997, Grever et Ribbens, 2007). En France, ce type de question dérange. Elle s'inscrit en marge du modèle français de citoyenneté qui transcende et occulte les identités autres que française/européenne (Tutiaux-Guillon, 2008a). La majeure partie des prescriptions ou des expérimentations sur les questions mémorielles n'évalue pas les apprentissages. Les recherches quantitatives sur les relations entre identités des élèves et rapport à l'histoire établissent que ces relations sont complexes, tenant à la fois au genre, à la réussite scolaire, au milieu socioculturel, à l'intérêt pour la religion et la politique, à la perception de l'avenir… mais peu en France à la variable ethno-nationale (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, Tutiaux-Guillon et Grever, 2006). Elles confortent cette évidence : on ne saurait postuler des apprentissages uniformes même si le programme est national et l'enseignement socialement normé.

Au printemps 2006, à l'initiative de Ribbens et Grever, une enquête a été conduite auprès d'élèves de 15-18 ans dans trois régions marquées par une grande diversité ethnique résultant d'une immigration ancienne et récente, mais situées dans des contextes scolaires et sociaux différents, particulièrement en terme d'intégration des immigrés et de modèle politique et identitaire : Rotterdam, Londres, trois villes du nord de la France. La question centrale pourrait se résumer ainsi : dans quelle mesure les différences culturelles (nationales et ethniques[3]) ont-elles des effets sur les attitudes face à l'histoire, en particulier nationale, et sur la compréhension de l'histoire[4] ? 635 adolescents[5], tous suivant un enseignement d'histoire, ont répondu à 14 questions pour la plupart fermées ou semi-fermées sur leur intérêt pour l'histoire, sur l'histoire scolaire et la définition de leur propre identité. Une des hypothèses était celle d'écarts entre transmission mémorielle familiale – en particulier pour les enfants d'immigrés – et références historiques intégrées dans la culture (y compris scolaire) du pays dans lequel vivent les adolescents. L'enquête se proposait d'en constater finement les effets sur les apprentissages de l'histoire. Par exemple, constater des positions parfois moins distantes qu'on ne le penserait entre adolescents autochtones (qui disent que leurs parents sont nés dans le pays où ils vivent) et adolescents allochtones (qui disent que leurs parents sont nés à l'étranger) pouvait conduire à approfondir l'influence des cultures *adolescentes* (Lorcerie, 2003). Je ne présente ici que quelques résultats et quelques réflexions.

« Une des hypothèses était celle d'écarts entre transmission mémorielle familiale – en particulier pour les enfants d'immigrés – et références historiques intégrées dans la culture (y compris scolaire) du pays dans lequel vivent les adolescents. »

RÉPONSE DES ÉLÈVES AUTOCHTONES ET ALLOCHTONES

	NL	E	F	AFFIRMATIONS (QUESTIONNAIRE EN FRANÇAIS)
1	85,4 % *82,5 %*	87,9 % *84,8 %*	88,5 % *94,9 %*	Il est important d'avoir une connaissance historique
2	78,4 % *59,1 %*	84,8 % *71,6 %*	86,1 % *81,4 %*	C'est important d'avoir une connaissance de l'histoire de F/NDL/GB
3	76,4 % *66,8 %*	72,7 % *64,4 %*	71,2 % *62,7 %*	Les pages sombres du passé national devraient aussi être enseignées en classe d'histoire
4	56,8 % *63,0 %*	66,7 % *66,4 %*	80,4 % *71,2 %*	Le commerce des esclaves est une page sombre de l'histoire de F/NDL/GB
5	51,1 % *46,2 %*	72,7 % *61,0 %*	64,5 % *61,0 %*	En connaissant l'histoire je comprends mieux la société F/NDL/GB
6	55,1 % *71,5 %*	51,6 % *68,5 %*	67,4 % *81,4 %*	En général je suis fier de l'histoire de ma famille
7	41,6 % *52,8 %*	62,5 % *52,6 %*	57,6 % *81,0 %*	L'histoire des immigrés fait aussi partie de l'histoire de F/NDL/GB
8	49,4 % *55,2 %*	36,4 % *43,9 %*	65,2 % *49,2 %*	Avoir une histoire commune crée des liens mutuels
9	49,4 % *21,3 %*	51,5 % *30,5 %*	41,7 % *33,9 %*	En général je suis fier de l'histoire de F/NDL/GB
10	43,8 % *26,1 %*	42,4 % *34,6 %*	32,6 % *24,6 %*	Celui qui veut être un vrai F/NDL/GB doit connaître l'histoire de F/NDL/GB
11	31,5 % *13,7 %*	39,4 % *23,7 %*	34,5% *35,6 %*	Je me sens lié à l'histoire de F/NDL/GB
14	26,1 % *40,0 %*	18,8 % *26,3 %*	42,3 % *33,9 %*	Je me sens lié à mes ancêtres
15	14,6 % *26,4 %*	27,3 % *40,1 %*	23,0 % *28,8 %*	L'histoire me permet de me connaître mieux
16	7,9 % *18,0 %*	9,1 % *17,3 %*	12,9 % *32,3 %*	L'histoire me montre ce que Dieu désire pour les peuples et le monde

© Grever/Ribbens

Sur les items choisis, on mesure la différence entre le rapport à l'histoire des allochtones et celui des autochtones. Elle n'est pas pour autant aisée à interpréter : si certaines réponses étaient prévisibles (cf. item 7), d'autres demandent supplément d'enquête (ex. comment expliquer les écarts sur l'item 15 « L'histoire me permet de me connaître mieux » ?). Parfois, l'ambiguïté de la question est manifeste : par exemple pour l'item 14 (« Je me sens lié à mes ancêtres ») on ne sait à quels ancêtres réels ou mythiques, familiaux ou nationaux ont pensé les élèves – et comment expliquer que les pourcentages français autochtones et allochtones soient à l'inverse des autres échantillons ? Certains items révèlent la

spécificité de l'échantillon français (200 élèves) : la différence y est moins creusée (items 5, 9, 11, 15…), inversée (item 14), ou au contraire plus marquée (item 7, 8, 16…). En outre, on retrouve le faible nationalisme qui était apparu dans *Youth and History* (cf. item 10). À l'item 9, alors que les autochtones sont *moins* fiers que les autres « Européens » de l'histoire nationale, les allochtones le sont *davantage* ! Apparemment ce faible attachement à l'histoire nationale se concilie avec l'importance accordée à l'histoire et avec un modèle assimilationniste : globalement les jeunes qui se disent nés de parents étrangers sont plus concernés par l'histoire, y compris l'histoire de France, que ceux des Pays Bas ou d'Angleterre. Conclura-t-on à l'efficacité de l'enseignement ? Pourtant, dans un enseignement français laïc, la proportion importante de réponses positives à l'item 16 (« L'histoire me montre ce que Dieu désire pour les peuples et le monde ») soulève de vrais doutes.

De telles enquêtes posent plus de questions qu'elles n'apportent de résultats sur lesquels fonder un enseignement. Mais elles permettent de pointer la faiblesse de stéréotypes qui circulent dans les salles des professeurs sur l'attitude des enfants d'immigrés (Lorcerie, 2003). L'intérêt est aussi d'identifier des thèmes, des affirmations, qui demandent une exploration plus minutieuse et approfondie. Cela a été possible aux Pays Bas, mais non en France où le recteur de l'académie de Lille a interdit l'enquête, peut-être en raison des tensions supposées ethniques[6]. Il y a pourtant là une interrogation forte sur la société française et le rôle de l'École.

Une autre approche est celle initiée par Lautier dans les années 1990 : si une majorité des élèves qu'elle interviewe reconnaît à l'histoire des fonctions « d'identification et de socialisation » et la perçoit comme « un moyen de se situer individuellement et collectivement dans le monde », voire de « construire sa philosophie de vie »[7], entre un quart et un tiers des adolescents interrogés ne se pensent pas dans l'histoire et ne voit aucun intérêt, hormis les exigences scolaires, à connaître le passé. Elle distingue ainsi les élèves « internes » et « externes » à l'histoire (Lautier, 1997). D'autres recherches, différentes (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001, Grever et Tutiaux-Guillon, 2006), confirme cette distinction et laissent apparaître une proportion analogue (20 % environ) d'élèves « externes ». Mais trouver un sens à l'histoire ne signifie pas en maîtriser les contenus : des enquêtes ont montré que le passé évoqué par des adolescents de 14-18 ans pour donner sens au présent est souvent indistinct, sans repères, sans histoire, souvent aussi limité au 20e siècle (Tutiaux-Guillon, 1998, Tutiaux-Guillon, 2001) ; de même ceux qui en disent l'impact sur leur vie se limitent souvent au passé très proche (Grever et Tutiaux-Guillon, 2006). Le clivage se retrouve face à la politique, les jeunes « internes à l'histoire » s'y intéressant davantage. J'avais fait en 1998 l'hypothèse de deux types de conscience du présent, l'une engagée dans une lecture du passé au nom d'un avenir que l'on cherche à construire pour soi voire pour les autres, l'autre qui tient le passé à distance et échoue à imaginer l'avenir ou recule à le prendre en compte (Tutiaux-Guillon et Mousseau, 1998). Les interprétations de ces différences d'attitudes nouent l'attitude face au passé, au présent et à l'avenir, c'est-à-dire – quoique sans références aux travaux de Rüsen – abordent la conscience historique. Le concept, dans sa richesse et sa complexité, n'est pourtant que rarement repris dans les recherches françaises.

La question évidente est celle de la citoyenneté que construisent les uns et les autres, dans une culture politique marquée par la prégnance du passé. L'autre question – non résolue, elle aussi – est celle du rapport avec ce qui leur a été enseigné et avec leurs apprentissages scolaires. Il faudrait sans doute aller voir d'autres recherches, particulièrement celles sur le rapport au savoir, qui est rapport à soi, aux autres et au monde[8].

En troisième lieu, on recense des recherches portant sur les processus d'apprentissage. Il s'agit alors davantage d'examiner la façon dont les élèves s'emparent de modes de pensée de l'histoire. Cette question postule des liens entre épistémologie, savoirs scolaires et savoirs appropriés, entre façon de faire l'histoire et façon de l'apprendre.

« La question évidente est celle de la citoyenneté que construisent les uns et les autres, dans une culture politique marquée par la prégnance du passé. »

Enfants et adolescents, lorsqu'on leur donne l'opportunité de raisonner en histoire, se situent dans un mixte entre pensée sociale et pensée scientifique caractéristique du « modèle intermédiaire de l'appropriation de l'histoire » de Lautier (1997), lorsqu'elle analyse la compréhension qu'ont les adolescents du temps historique ou des personnages. Ce modèle articule la théorie de l'apprentissage de Vygotski, celle des représentations sociales de Moscovici, et l'épistémologie contemporaine des sciences sociales, en particulier de l'histoire. Tenir le

raisonnement historien pour un « raisonnement naturel » (Passeron, 1991) permet d'analyser les apprentissages comme des processus dynamiques de va et vient entre sens commun et sens disciplinaire. Pensée imageante et pensée conceptuelle et critique conjuguées, permettent de gagner en intelligibilité et de s'approprier l'histoire, par des reformulations successives de la pensée historienne dans la pensée familière, et de cette dernière dans une version plus proche de l'histoire savante (Cariou, 2003, 2004, Kessas, 2008). Ceci rejoint les résultats d'autres recherches, sur l'appropriation des concepts par exemple (Deleplace et Niclot, 2005). Sur les mêmes fondements théoriques sont construites des situations expérimentales permettant aux élèves, même très jeunes, d'entrer davantage dans le raisonnement disciplinaire (Cariou, 2003, 2004, Kessas, 2008). Ces travaux révèlent la complexité et l'hétérogénéité des savoirs de référence de la didactique de l'histoire dès lors qu'il s'agit de penser les processus d'apprentissage.

Ces recherches mettent aussi l'accent sur l'importance des pratiques orales d'interaction et de reformulation et sur le rôle des écrits dans la genèse de la dynamique sens commun / sens disciplinaire. Elles incitent ainsi à analyser la *dimension langagière* des apprentissages en histoire. Le rapport à l'histoire est alors analysé à travers la médiation du langage. La piste est nouvelle et les recherches sont en cours.

En guise de conclusion, au terme de ce rapide parcours, je souhaite soulever quelques interrogations : si l'on considère plutôt les *résultats* de ces enquêtes, c'est la place sociale et l'utilité de la didactique de l'histoire qui sont en jeu ; si l'on considère les *recherches*, alors c'est l'épistémologie de la didactique qui est l'objet central.

Une première question est celle des ressources que constituent ces travaux pour l'enseignement. Si cela est assez évident pour les expérimentations qui mettent à l'épreuve des situations favorisant la pensée historique, il n'en est pas de même pour les enquêtes qui explorent le rapport identitaire ou personnel à l'histoire. Si elles mettent en doute des certitudes, des conceptions, des stéréotypes, et si elles rappellent que les apprentissages ne sont pas le décalque de l'enseignement, elles n'ont pas à ce jour été exploitées pour redéfinir les contenus ou les pratiques. En même temps, elles inquiètent puisqu'elles montrent que l'enseignement, pour une minorité, peut faillir à atteindre ses finalités civiques et culturelles.

Et peut-on croiser ces recherches pour en tirer une théorie plus forte de l'apprentissage de l'histoire ou plus simplement tisser des liens entre les différents résultats ?

Une seconde interrogation tiendrait aux conditions de généralisation des résultats établis souvent sur des échantillons très limités. Ce qui fonde la validité scientifique est surtout la possibilité de travailler en profondeur, et le didacticien ici s'apparente à l'ethnologue. Mais la demande sociale est souvent celle d'une généralisation qui fait passer de *ces* élèves *aux élèves* et *aux jeunes*. Est-ce pertinent ?

La dernière réflexion est d'un tout autre ordre : les travaux que j'ai évoqués sont aux croisements de la didactique de l'histoire et d'autres domaines de recherche : sociologie, psychologie sociale, didactique du français ou linguistique, par exemple. Il me semble évident que la didactique de l'histoire ne peut puiser ses ressources dans la seule épistémologie et que nous avons tout à gagner de travaux pluridisciplinaires sur les mêmes questions. L'histoire ne saurait suffire à penser ni la discipline scolaire, ni l'image qu'en a le grand public, ni l'apprentissage du passé, ni le sens qu'on s'en construit. Surtout s'il s'agit de dire quelle(s) histoire(s) pour quel(s) avenir(s) et pour qui.

« Une seconde interrogation tiendrait aux conditions de généralisation des résultats établis souvent sur des échantillons très limités. »

RÉFÉRENCES

ANGVIK M., VON BORRIES B., dir. (1997), *Youth and History, a comparative european survey on historical consciousness and political attitudes*, Hambourg, Korber Stiftung éditions.

AUDIGIER F. (1997), *Concepts, modèles, raisonnements, actes du huitième colloque, mars 1996*, Paris, INRP.

BONAFOUS C., DE COCK-PIERREPONT L., FALAIZE B. (2007), *Mémoires et histoire à l'École de la République, quels enjeux ?*, Paris, Armand Colin.

CARIOU D. (2003), *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves*, thèse sous la direction de N. Lautier, université de Picardie.

CARIOU D. (2004), « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée sociale des élèves », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 147, avril-mai-juin 2004, p.57-68.

DELEPLACE M., NICLOT D. (2005), *L'apprentissage des concepts en histoire et en géographie, enquête au collège et au lycée*, Reims, CRDP de Champagne-Ardenne.

GREVER M., RIBBENS K. (2007), *Nationale identiteit en meervoudig verleden*, Amsterdam, Amsterdam University Press Den Haag.

GREVER M., TUTIAUX-GUILLON N. (2006), « Enseignement de l'histoire, pluralité culturelle et conscience historique : approches théoriques et recherche empirique », *Colloque international - journées d'études des didactiques de la géographie et de l'histoire*, Reims, 23-24 octobre 2006, à paraître dans *Mundus*, n°2, Palerme : Palumbo editore.

KESSAS P. (2008), « Écriture, raisonnement et constructions du concept de "croisade" à l'école élémentaire », *Le cartable de Clio*, n°8, p. 170-182.

LAUTIER N. (1997), *À la rencontre de l'histoire*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

LE MAREC Y., VÉZIER A. (2006) « Comment les soldats de la grande guerre ont-ils tenu ? Un débat d'histoire en classe », *Le cartable de Clio*, n°6, p.160-173.

LORCERIE F. (2003), *L'école et le défi ethnique*, Paris, INRP-esf.

PASSERON, J.-C. (1991), *Le raisonnement sociologique, l'espace non-poppérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

TUTIAUX-GUILLON, N. (1998), *L'enseignement et la compréhension de l'histoire sociale au collège et au lycée, l'exemple de la société d'ancien régime et de la société du XIXe siècle*, thèse de doctorat, s.d. H. Moniot, H., Paris 7 Denis Diderot.

TUTIAUX-GUILLON, N. dir. (2001), *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, en collège et en lycée*, Lyon, INRP.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008a, sous presse), « Histoire scolaire et mémoires en France : quelques interrogations didactiques », *Revue Française de Pédagogie*, octobre-novembre-décembre 2008.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2008b, sous presse), « Apprentissages socio-culturels et apprentissages disciplinaires en histoire-géographie », *Les cahiers Théodile*, université Charles De Gaulle – Lille 3.

TUTIAUX-GUILLON N. (2008c), « L'histoire scolaire française entre deux modèles : contenus, pratiques et finalités 1) La tradition du XXe siècle », *Formation et profession*, novembre 2008, p. 36-38

TUTIAUX-GUILLON N., MOUSSEAU M.-J. (1998), *Les jeunes et l'histoire, identités, mémoires, conscience historique*, Paris, INRP.

TUTIAUX-GUILLON N., NOURRISSON D., edit. (2003), *Identités, mémoires, conscience historique*, Saint-Étienne, Publications de l'Université de Saint-Étienne.

NOTES

[1] Voir aussi Jean-Pierre Charland, 2003, *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté*, Sainte Foy, Presses de l'Université Laval.

[2] Le principe de non-contradiction ou de saturation de l'échantillon est couramment mobilisé : dès lors qu'élargir l'échantillon ne semble pas produire de données invalidant les précédentes ou de données nouvelles, il est tenu pour suffisant.

[3] Nous posons bien que les identités dites ethniques comme les identités dites nationales sont des constructions sociales et non des traits hérités des origines familiales.

[4] Cette enquête correspond à un vaste projet de recherche, *L'identité nationale en contexte : un passé commun aux Pays Bas ?*, financé par le Conseil Scientifique Néerlandais pour la Politique gouvernementale (WRR: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid), organisme indépendant qui conseille le gouvernement néerlandais sur une variété de sujets, la plupart du temps dans une perspective à long terme. Cette recherche a été dirigée par Maria Grever et Kees Ribbens avec la collaboration de Terry Hayden et Nicole Tutiaux-Guillon et développée au département d'histoire de l'université Erasmus de Rotterdam.

[5] À l'origine 678 questionnaires remplis, mais 43 considérés comme « défectueux ».

[6] La région de Lille est constamment restée une région d'immigration depuis le 19e siècle. Les mariages mixtes y sont fréquents. En outre, les revendications des jeunes de banlieue dénoncent surtout l'absence de véritable intégration sociale, et l'identité ethnique, lorsqu'elle est affirmée, n'y est qu'un moyen de souligner l'exclusion qu'ils ressentent.

[7] Lautier, 1997, p.58.

[8] Voir les travaux fondateurs de Bernard Charlot et Jacky Beillerot.