

UNIVERSITÉ DE SAVOIE

Département de Sociologie

Année Universitaire 2010-2011

Master Dynamiques Socio-familiales et Action Publique Territorialisée

Master 1

**Face à la diversité culturelle: les représentations de
l'altérité dans le parcours de l'étudiant infirmier**

Fabien MOCK

Sous la direction de Madame Odile JOLY-RISSOAN
Chambéry, 12 septembre 2013

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Méthodologie.....	9
2.1.	La posture du chercheur	9
2.2.	Une recherche de type qualitative	9
2.3.	Le terrain de la recherche	10
2.4.	La construction du terrain.....	11
2.5.	Création d'un questionnaire	11
3.	Le contexte politique et institutionnel	14
3.1.	Le contexte politique en Suisse et à Genève	14
3.2.	La peur de l'autre dans le discours politique sécuritaire:.....	14
3.3.	Le contexte institutionnel et la diversité culturelle :.....	15
3.4.	Prendre en compte la diversité culturelle, une nécessité pour le « vivre ensemble »	16
3.5.	L'étudiant en formation :	18
3.5.1.	Relations entre pairs (Graber p.145).....	18
3.5.2.	Relations avec l'enseignant et le praticien formateur	19
3.6.	L'étudiant en tant qu'individu et ses mécanismes de défense	19
4.	Cadrage de la problématique, question de recherche et hypothèses :	21
4.1.	De la rencontre des étudiants à la création d'entretiens exploratoires (entretien compréhensif)?.....	22
4.1.1.	Travail sur les représentations des étudiants:	23
4.1.2.	Analyse des entretiens exploratoires	24

4.1.3.	Rapport à l'autre :	27
4.1.4.	Les stéréotypes et les préjugés	28
4.1.5.	Incompréhension de l'autre :	29
4.1.6.	Sur les propos racistes et la honte:	29
4.1.7.	Posture ambivalente de l'étudiant « Suisse » :	29
4.1.8.	Sur la question du voile et des minarets :	30
4.2.	Analyse globale des entretiens exploratoires:.....	31
4.2.1.	le besoin de certitudes face à l'autre :	31
4.3.	Construction des entretiens semi-directifs: de l'entretien exploratoire à l'entretien semi-directif; en ligne de fond le parcours de vie de l'étudiant.....	37
4.3.1.	Evolution de la famille depuis le XVIIIème siècle et ses répercussions sur l'individu: l'émergence de la solitude	37
4.3.2.	Illustration de trois parcours de vie d'étudiants	38
4.3.3.	Portrait 2:.....	44
4.3.4.	Témoignage de Leila, étudiante infirmière qui porte le foulard:.....	48
5.	Conclusion	58
6.	Bibliographie	60
6.1.	Littérature	60
6.2.	Formation:.....	62
6.3.	Revue :.....	62
6.4.	Références électroniques :	62
7.	Annexes	64
7.1.	Entretien 1.....	Erreur ! Signet non défini.
7.2.	Entretien 2.....	Erreur ! Signet non défini.
7.3.	Entretien 3.....	Erreur ! Signet non défini.

7.4.	Entretien 4.....	Erreur ! Signet non défini.
7.5.	Entretien 5.....	Erreur ! Signet non défini.
7.6.	Entretien 6.....	Erreur ! Signet non défini.
8.	Remerciements	65
9.	Documents joints hors fichier Word.....	66
9.1.	Guide d’entretien Trajectoire et parcours de vie	66
9.2.	Questionnaire sur l’interculturalité	66

1. Introduction

« Les migrants, s'ils ne veulent pas s'adapter, ils n'ont qu'à rentrer chez eux ! Nous quand on va chez eux on doit bien le faire, et bien eux pourquoi ils ne le font pas ? Y en marre ! »

C'est dans le cadre d'un séminaire donné à des étudiants en soins infirmiers, en formation à la HEdS (Haute école de santé) et portant sur les questions de la migration et de l'exil, que nous avons proposé la diffusion du film de Fernand Melgar « la Forteresse » (2009), film documentaire d'immersion se déroulant dans un centre d'enregistrement pour requérant d'asile à Vallorbe (Suisse). En fin de projection un débat était proposé en présence du réalisateur. Une centaine d'étudiants étaient présents regroupés sur deux années. Les réactions ne se firent pas attendre. Très vite nous sentions une tension palpable dans l'auditoire. Un étudiant parmi d'autres s'exprima en ces termes: *« Les migrants, s'ils ne veulent pas s'adapter, ils n'ont qu'à rentrer chez eux ! Nous quand on va chez eux on doit bien le faire, et bien eux pourquoi ils ne le font pas ? Y en marre ! C'est comme pour les frontaliers à l'hôpital, ils nous prennent notre boulot, qu'ils partent ! »* Certains prirent la parole en trouvant ces propos scandaleux et racistes et qu'ils avaient honte qu'un collègue s'exprime ainsi. L'étudiant leurs répondit qu'« il disait tout haut ce que des personnes pensaient tout bas et n'osaient le dire ». D'autres semblaient se rallier aux paroles de l'étudiant, mais nous observions qu'un grand nombre d'étudiants restèrent silencieux.

Ces propos tenus et soutenus par de futurs professionnels de la santé nous interrogèrent et nous encouragèrent d'entreprendre une réflexion plus approfondie dont voici notre questionnement.

Pourquoi s'intéresser aux propos de ces étudiants ?

Tout d'abord il ne s'agit pas de dénoncer les propos de ces étudiants et de chercher à démontrer un clivage possible entre d'un côté les « bons » étudiants qui penseraient de façon « juste » et de l'autre les « mauvais » étudiants qui tiendraient des propos inadéquats et « non dicible » de la part de futur professionnels de la santé. En effet, dans la formation, ce qui est entre autre attendu de l'étudiant, c'est qu'« il fasse preuve d'ouverture envers le patient » (HES-SO, 2009). Mais si nous analysons le discours tenu par les étudiants qui se sont exprimés à la suite du film de Fernand Melgar, nous percevons une profonde colère, de la part de l'étudiante vis-à-vis des « migrants » qui doit être entendue ce qui engendre une tension

importante parmi les étudiants. Cette situation que nous avons choisi de retranscrire dans ce travail pourrait tout à fait se retrouver dans l'ouvrage de la sociologue Monique Eckmann, « L'incident raciste au quotidien » (2009), où il est question de situations dans lesquelles des propos racistes ont été tenus entre adolescents, élèves et jeunes ayant subi des discriminations. Ces propos ont indigné et choqué les enseignants et travailleurs sociaux. Ces derniers se retrouvent parfois démunis et pris au dépourvu devant ces situations. Notre posture de chercheur dans ce travail n'a pas comme objectif de "résoudre" ou trouver des solutions aux problèmes rencontrés comme c'est le cas dans l'ouvrage cité ci-dessus.

Que pouvons-nous comprendre dans les discours des étudiants ou - acteurs- ? Nous aimerions élargir notre réflexion et non pas chercher à stigmatiser ou catégoriser les discours des étudiants ou l'étudiant en personne. Ce qui nous intéresse dans ce cette recherche, c'est de comprendre les mécanismes qui sous-tendent les propos des acteurs. Nous pourrions être "tenté" de nous centrer sur la colère ou le "ras-le -bol" de l'étudiante vis-à-vis des étrangers et d'y chercher exclusivement le discours sécuritaire mené par certains politiques depuis quelques années. Mais derrière ces propos, qui semblent "remplis de certitudes" et de convictions, se cachent selon nous de puissants mécanismes de défense; nous aimerions les mettre en lumière afin de pouvoir démontrer les enjeux complexes dans lesquels se retrouvent les acteurs, d'offrir ainsi aux enseignants et professionnels une autre "lecture" des acteurs en question et plutôt que de les figer dans des positions qui seraient confortable pour tous, de leurs offrir un espace tiers, de co-construction où ses mécanismes puissent être exprimé, accepté et élaboré. Mais avant de poursuivre, que pourrions-nous dire des propos évoqué par l'étudiant? En premier lieu, nous pourrions y voir une tentative de la part de l'acteur de chercher à se définir par rapport à un autre, en l'occurrence le « migrant »; autrement dit « je » mis en opposition à « autrui »; mais nous pourrions aussi y comprendre une manière de se différencier de l'autre, de chercher à mettre cet "autre" à distance; cette mise à distance pourrait être le révélateur d'un conflit interne, d'une mise en danger du "monde interne" de l'acteur. Alexander Frame (2011) évoque bien la complexité du contexte social dans lequel se retrouve les acteurs et les questions qui en découlent: « La mondialisation, (...), nous met de plus en plus souvent en contact rapproché avec un Autre considéré comme étranger, au sein même de nos sociétés devenues pluriculturelles. Quel impact la proximité accrue de l'Autre, réelle ou imaginée, peut-il avoir sur nos interactions sociales, notamment lorsqu'elles mettent en contact des membres de différents groupes « culturels », qu'ils soient majoritaires ou

minoritaires ? » (p.271). Cette question essentielle que pose Frame, est une des lignes de fond qui trame notre réflexion; c'est le rapport avec l'autre, l'altérité. Une hypothèse que nous faisons en lien avec notre situation de départ, est que cet autre, cet étranger, peut être vécu parfois comme inquiétant, dangereux et mettre ainsi "en péril" le monde interne de la personne, son identité.

Ainsi nous pouvons voir dans les propos de l'étudiant ou de l'individu, d'un côté la recherche d'explication, "rassurante" dans un monde complexe et en perpétuel mouvement et de l'autre, la confusion dans cette tentative d'expliquer ce monde: l'étudiant pense que lui « s'adapte quand il se rend chez eux », mais il "oublie" que lorsqu'il se rend dans un autre pays, il a le statut de « vacancier » et non de migrant ou de demandeur d'asile. On voit bien à quel point ces petites phrases, glissées çà et là dans les discussions du quotidien et suivant les contextes et interactions, peuvent être source de propos discriminants voir raciste. Derrière ces propos confus de l'étudiant, nous pouvons y lire aussi le manque de repère dans un monde en "mouvement" permanent comme le relevait le journaliste Ryszard Kapuscinski (2009): « Cet environnement ressemble aujourd'hui à un immense filet, mouvant et dynamique, sans point de repère fixes. Le nombre de personnes ayant des difficultés à définir leur identité, leur appartenance sociale ou culturelle ne cesse de croître. Elles se sentent perdues, elles sont de plus en plus attentives aux sollicitations des nationalistes et des racistes qui leur font voir dans l'Autre une menace, un ennemi, la cause de leurs frustrations et de leurs peurs » (p.48).

Comme le résume très bien Lutrand & Yazdekhashti (2002, p.302) « Le détour par « l'autre » débouche donc sur un retour à soi, à sa culture, à sa société. Une telle démarche suppose de reconnaître que « l'autre » a sans doute quelque chose de pertinent à nous apporter – ne serait-ce que par les questions qu'il suscite en nous-mêmes – sans sur-évaluer ni sous-évaluer les différences». Mais comme nous l'avons constaté, dans la rencontre entre un individu et un autre, parfois quelque chose se fige dans cet "aller et retour" qui va de l'autre à soi et qui ne permet pas au final cette rencontre tant attendue et synonyme d'ouverture vers l'autre.

C'est à partir de ces réflexions que nous avons décidé de créer un questionnaire « sociodémographique », afin d'obtenir des informations plus précises sur l'origine des acteurs au sein de l'école. Quelles étaient leurs origines, de quel pays ils provenaient? La filière en soins infirmier se déroule sur 3 ans ainsi qu'une année préparatoire. Nous avons donc décidé

de nous centrer sur l'année préparatoire qui comptait une centaine d'étudiant. A la suite de ce questionnaire, nous nous sommes aperçus qu'il y avait une grande diversité culturelle. Une des hypothèses que nous pourrions faire, c'est que comme il y a grande richesse de cultures et d'origines différentes parmi les étudiants, on pourrait s'attendre à ce qu'ils fassent preuve d' « une plus grande ouverture envers la diversité (des patients ou des soignants qu'ils seront amenés de rencontrer) » (Hudelson, 2005) ce qui est loin d'être le cas comme nous avons pu le constater dans les propos évoqués au début. Dans un second temps nous avons cherché à travers des entretiens exploratoires, à connaître les représentations que les étudiants avaient des autres, comment ils comprenaient certains termes utilisés et discutés dans certains cours comme l'« altérité », l'« interculturalité » ? Comment se positionnaient-ils face à l' « autre », leur collègue ou le patient migrant? Comment prenaient-ils des décisions politiques dans le contexte où la Suisse se trouve dans une politique de fermeture vis-à-vis des étrangers? Avec qui ils les partageaient ou pas avant de prendre leur décision? Très vite, nous avons constaté dans ces entretiens exploratoires que la plupart des acteurs avec lesquels nous nous sommes entretenus, faisaient référence à leurs parents quand ils ne savaient pas quoi répondre à nos questions ou bien dans les discours qu'ils avaient sur les étrangers adhéraient à leurs opinions et parfois "embarrassés de penser comme eux", exprimaient de la honte ou une certaine gêne.

C'est à partir de ce moment que les notions de socialisation nous sont apparues comme essentiel à notre problématique: « Comment la socialisation secondaire vient « moduler » la socialisation primaire ; quels sont les processus d'appropriation ou non des discours et attentes explicites ou implicites de l'institution en lien avec la question de l'altérité ? »

En effet dans les situations où nous avons demandé aux acteurs de parler de l'altérité, des étrangers, des migrants, nous avons constaté une gêne, voire de la honte et allant même jusqu'à s'excuser parfois de "penser comme leurs parents". C'est en analysant les entretiens exploratoires que nous avons pu formuler les hypothèses suivantes: cette gêne, honte, serait le reflet d'un conflit, d'une tension interne ou plutôt d'une « dissonance cognitive ». Ce point sera développé plus loin.

Ce qui est complexe dans les questions liées à l'altérité c'est que l'individu, lorsqu'il est amené à parler de l'autre, doit se référer à lui, donc à ses différentes identités. Les attentes vis-à-vis de l'étudiant sont importantes ; comme nous l'avons vu auparavant, l'institution attend de lui qu'il soit « ouvert », et elle reste peut-être sur cette idée qu' « il suffit d'acquérir des

savoirs » pour travailler avec les patients différents, migrants. Nous pensons que de façon implicite, elle attend que l'étudiant trouve les solutions de l'altérité par lui-même, en ne cherchant pas la discussion; elle évite ainsi le risque de devoir gérer des conflits. Dans les entretiens nous avons découvert des individus, seuls, en recherche de modèles, se posant un certains nombres de questions, livrés à eux-mêmes, dans un contexte social et politique complexe. L'école est un lieu où la diversité culturelle et où les questions sociales sont présentes: pourquoi n'est-elle pas l'organisatrice de débats ou discussions sur cette diversité culturelle? En effet, certains étudiants nous ont fait remarquer qu'il n'y avait pas eu de discussions concernant par exemple des étudiantes qui portaient le voile à l'école, d'autres souffrants de racisme anti-suisse, ou d'autres encore de discrimination. Le danger de ce « vide » et laisser-faire institutionnel peut faire la place à un « racisme « silencieux et non-dit (qui) assure le succès des pratiques discriminatoires » (Bataille, 2003).

Ainsi cette colère, "cri" et tensions de la part des étudiants peut choquer les professionnels et enseignants; mais ne devrait-on pas y voir le désarroi dans lequel sont un certain nombre d'étudiants, étrangers ou non, pris entre deux mondes, celui d'origine de l'étudiant où il a grandi (sa famille) et celui dans lequel il se construit une nouvelle identité professionnelle (l'institution) et y trouver une place?

2. Méthodologie

2.1. La posture du chercheur

Mais avant de poursuivre notre réflexion, il nous semble important d'expliquer notre position de chercheur dans ce terrain. Une des difficultés auxquelles nous avons été confrontés, c'est notre posture « double », celle de chercheur et celle d'enseignant. En effet comme les acteurs de notre recherche étaient les étudiants que nous côtoyons dans différents cours, il est possible que certains étudiants nous aient soumis un "discours formaté", audible et attendu par l'enseignant. Conscient de ce rapport hiérarchique entre l'enseignant et l'étudiant, nous sommes partis dans un premier temps à la rencontre de notre terrain. Dans un premier temps nous avons récolté au gré des discussions avec les étudiants et enseignants (en fin de cours, à la cafétéria, dans les couloirs ou en stage) des questionnements, propos, sur le "vivre - ensemble", les difficultés d'intégration des étrangers, des tensions et incompréhensions entre étudiants et enseignants ou professionnels, qui nous encouragèrent d'avancer dans notre questionnement. Ainsi nous avons cherché à nous rapprocher de notre terrain, d'être à son écoute, comme le propose l'anthropologue, Jean-Pierre Olivier de Sardan, dans un article sur les politiques du terrain : « (...) l'enquête de type anthropologique se veut au plus près des situations naturelles des sujets – vie quotidienne, conversations -, dans une situation d'interaction prolongée entre le chercheur en personne et les populations locales, afin de produire des connaissances *in situ*, conceptualisées, transversales, visant à rendre compte du « point de vue de l'acteur », des représentations ordinaires, des pratiques usuelles et de leurs significations autochtones » (1995, p.3).

2.2. Une recherche de type qualitative

Notre approche méthodologique se situe dans une démarche de type inductive (Perrin, 2005): " (...) la question de recherche et le choix des paramètres étudiés et des observables correspondants se fait durant le travail de recueil de données. Ceci peut être nécessaire faute de connaissances préalables ou par souci de pertinence avec le terrain (Rose, 2001)".

Pour aborder notre sujet, nous avons utilisés trois types d'outils: le questionnaire, des entretiens exploratoires et des entretiens semi-directifs. Nous nous sommes inspirés de la théorie de la sociologie compréhensive (Kaufmann, 1996 et Max Weber, 1992), et citée par

Graber (2010): " La démarche compréhensive s'appuie sur la conviction que les hommes ne sont pas de simples agents porteurs de structures mais des producteurs actifs du social, donc des dépositaires d'un savoir important qu'il s'agit de saisir de l'intérieur, par le biais du système de valeurs des individus, [...] et [que] le chercheur doit être capable d'interpréter et d'expliquer à partir des données recueillies" (p.33).

Notre analyse s'est donc portée sur les contenus des entretiens. Dans un premier temps un questionnaire qui nous a permis de mettre en avant la diversité culturelle parmi les étudiants de la HEdS. Dans un second temps nous avons effectué des entretiens exploratoires, effectué en trois groupes d'étudiants. Puis dans un troisième temps nous avons constitué des entretiens semi-directifs orienté sur le parcours de vie des étudiants.

2.3.Le terrain de la recherche

Le terrain que nous aborderons dans ce travail, se déroule dans une Haute école de santé qui regroupe en son sein 5 filières de formation (infirmière, sage-femme, technicien en radiologie, diététicien et physiothérapeute) comme nous l'avons vu précédemment. Depuis 2002, au sein de la HES romande Santé-Sociale (HES-S2), les programmes ont été construits sur la base de compétences professionnelles à atteindre. Selon le Best Practice régissant la mise en œuvre du processus européen de Bologne pour les universités et Hautes Ecoles elles sont regroupées en 3 compétences : spécialisées et systémiques, méthodologiques et sociales. La formation se déroule sur trois ans avec une année préparatoire.

Notre activité au sein de cette institution est celle d'enseignant chargé de cours pour la filière en soins infirmiers, pour la psychiatrie et celle de responsable en année préparatoire d'un module (33 heures) portant sur les « approches interculturelles » en année préparatoire ; l'objectif général de ce cours est entre autre de sensibiliser l'étudiant à mieux appréhender l'autre et de l'inviter à porter un regard sur lui. En effet, au quotidien, l'infirmier est amené à rencontrer tous les jours des personnes venant d'autres pays ou régions, ayant grandi dans une culture familiale et personnelle différente de la sienne. Parfois dans son rapport avec les autres, l'infirmier (ou le professionnel de la santé et autres) restent centrés sur leurs cadres de référence. L'idée sous-jacente, est qu'en acceptant la diversité cela peut les enrichir et les inviter à se questionner (comme par exemple) sur : comment rencontrer la personne « autre », comment accepter ses différences sans jugement ? Comment prendre en compte dans les soins

ses particularités culturelles ? Cet enseignement se réfère à différentes théories des sciences humaines comme par exemple l'ethnologie, la sociologie, l'ethnopsychiatrie, etc.

2.4.La construction du terrain

Comme nous l'avons brièvement expliqué auparavant, nous avons donc procédé en trois étapes: en premier nous avons effectué un questionnaire mis en ligne afin que recueillir des données sociodémographique. Puis nous avons effectué des entretiens exploratoires, et finalement nous avons effectué dix entretiens semi directif auprès d'étudiants.

2.5.Création d'un questionnaire

En juin 2010, nous avons effectué un questionnaire à la HEdS afin de mieux connaître la diversité culturelle des étudiants infirmiers en année préparatoire (volée 09). Nous avons été surpris par le nombre élevé de participants qui ont pris le temps de répondre à ce questionnaire orienté sur leurs origines. Sur presque cent étudiants, 95 ont répondu à notre questionnaire que nous avons mis en ligne via intranet (réseau informatique interne à la HES). Voici les résultats:

80% des étudiants proviennent d'Europe, 5% sont originaire d'Afrique, 3% d'Asie, 12% d'Amérique du Sud.

Pour le pays de naissance, 61 étudiants sont nés en Suisse, 12 en France, 1 en Italie, 1 au Portugal, 1 en Macédoine, 1 en Angleterre, 1 en Moldavie, 1 en République Tchèque, 1 en Russie, 1 en Algérie, 2 en Erythrée, 1 à Madagascar, 4 au Pérou, 3 au Brésil, 2 au Chili, 1 en Corée du Sud, 1 aux Philippines.

En ce qui concerne les nationalités, nous avons comptabilisé 28 suisses, 8 français, 2 italiens, 1 moldave, 1 tchèque, 1 anglais, 1 néerlandais, 3 portugais, 2 brésiliens, 1 chilien, 2 péruviens, 1 philippin; 38 binationaux, 3 trinationaux et 1 personne ayant 4 nationalités.

Ce questionnaire nous permet de voir la diversité culturelle des étudiants. Nous nous sommes rendu compte que cette richesse n'était au final que très peu exploitée au sein de la formation. Est-ce que cette altérité "visible", ne serait-elle pas devenue invisible aux yeux des étudiants, des enseignants voir de l'institution? C'est en cherchant du côté de la formation des

étudiants en médecine à Genève, que nous nous sommes aperçus que ce "phénomène" s'y retrouvait aussi; l'anthropologue Patricia Hudelson (2005) qui a mené cette recherche, relève que malgré la diversité culturelle des étudiants en médecine à Genève, on aurait pu espérer que ces étudiants face preuve d' « une plus grande ouverture envers la diversité » et que le monde de la médecine pourrait ainsi se transformer. Cependant il semble que cela ne soit pas encore le cas ; selon une étude de l'anthropologue Brenda Beagan (citée par Hudelson), « (...) les enseignants et les étudiants ont déclaré que les étudiants issus de minorités devaient s'assimiler, et que les étudiants ne souhaitaient pas se singulariser. La capacité d'homogénéisation de l'enseignement médical perpétue l'idée que les étudiants n'ont pas à tenir compte des différences sociales et culturelles. (...) Il n'est donc pas surprenant que les étudiants n'envisagent absolument pas l'impact potentiel de leurs identités sociales et culturelles dans leurs interactions avec les patients. Ils comprennent dans une certaine mesure que les caractéristiques sociales et culturelles des patients affectent les soins, mais ne perçoivent pas l'influence de leurs propres catégories sociales. Ils considèrent que les facteurs sociaux n'ont qu'un impact infime dans l'exercice de la médecine. Une étude de la Polyclinique de médecine à Genève a révélé que les internes étaient de cet avis, et que certains considéraient que même que l'aspect culturel des soins représentait un intérêt facultatif de la médecine ».

Pour Graber (2010, p.175) dans une recherche menée au sein des Hautes Ecoles Spécialisées de Suisse Occidentale (HES-SO), sur "Les étudiants d'Afrique subsaharienne", la prise en compte de la différence à travers, par exemple, des cours sur les migrations et les relations interculturelles n'est qu'un aspect de la question interculturelle dans les formations socio-sanitaires et pédagogiques, voir dans les pratiques sociales (...). Cela sous-entend de mener une réflexion sur les discours et les pratiques des divers acteurs, ainsi que sur les conditions de formation (...). Cela devrait être, dès lors, tout un travail collectif de réflexion et de partage des différents acteurs en présence dans une institution (scolaire, professionnelle, etc.) avec le soutien des directions permettant d'évoquer et de développer une approche intégrée de l'interculturelle. (...) L'interculturalisation devient un concept global qui concerne l'organisation aussi bien que le personnel. Elle offre l'occasion de susciter un processus , interrogeant autant la perspective des majorités que celle de minorités, et qui représente une chance et un potentiel d'innovation et de changement pour l'ensemble de l'institution. (Eckmann, 2004, p.156)".

Ainsi nous pouvons donc percevoir un blocage ou une forme d'évitement tant sur le plan institutionnel que sur le plan individuel quand il s'agit de penser l'autre, la diversité ou l'altérité. Mais avant de poursuivre notre réflexion, nous devons expliquer le contexte social et politique qui entoure notre terrain de recherche. Nous allons également évoquer certains thèmes qui nous seront utiles pour une meilleure compréhension de cette recherche.

3. Le contexte politique et institutionnel

3.1. Le contexte politique en Suisse et à Genève

Le contexte multiculturel en Suisse et à Genève, invite les différents acteurs à penser la diversité culturelle dans les soins. En effet l'immigration fait partie des préoccupations contemporaines que toute société moderne ne peut à l'heure de la mondialisation mettre de côté. Si le phénomène migratoire existe et perdure au fil du temps, (...) ce mouvement migratoire ne peut que s'accroître au cours du présent siècle. L'installation progressive dans les pays occidentaux des populations souffrant de mauvaises conditions de vie dans leurs pays ne va que s'accroître. Les guerres, les violations des Droits de l'Homme, les bouleversements économiques, politiques et sociaux, la globalisation encouragent, voire même provoquent le phénomène migratoire.

Tous les pays d'accueil doivent à ce jour faire face à cette réalité et se donner les moyens d'accueillir ces populations migrantes. La diversité des contacts et des échanges entre personnes venant de différentes cultures est grande et sa réussite dépend beaucoup de la volonté de chacun de respecter les droits et les devoirs des uns et des autres (Layat, 2005, p. 28).

Le contexte migratoire à Genève et en Suisse : En Suisse, presque un habitant sur cinq est un migrant. En 2006, selon une étude du SFM (Swiss Forum for Migration), la population étrangère a atteint l'effectif de 1,5 millions d'individus. On compte 188 collectivités nationales formant la communauté étrangère en Suisse. En 2000, les groupes principaux sont les Italiens (323'000), les ressortissants de l'ancienne Yougoslavie (Serbes et Monténégrins, 214'000), les Portugais (142'000), les Espagnols (85'000), les Turcs (83'000), les Français (63'000).

3.2. La peur de l'autre dans le discours politique sécuritaire:

Depuis 2004, la Suisse est en proie à plusieurs initiatives populaires demandant au peuple de se prononcer sur des sujets en lien avec la question de l'immigration et des étrangers en général. Ces sujets créent des débats importants parmi les citoyens et sont souvent accompagnés par des campagnes d'affichage par certains partis politiques (populistes ou de droites). L'Autre (l'étranger) est souvent mis en scène comme celui qui pose problème et dont

"on doit se débarrasser". Plusieurs plaintes pénales ont été déposées au Tribunal Fédéral mais qui sont restées jusqu'à présent sans réponse. A titre d'exemple en 2009, le peuple Suisse a dû se prononcer sur une initiative populaire, pour l'interdiction de la construction de minarets en Suisse.

Ce type de débat suscite un questionnement important sur les questions identitaires parmi la population. Sur ce point, Deuber Ziegler & Perret (2005, p.19) citent Claude Lévi-Strauss : « À en croire certains, la crise de l'identité serait le nouveau mal du siècle. Quand des habitudes séculaires s'effondrent, quand les genres de vie disparaissent, quand de vieilles solidarités s'effritent, il est, certes, fréquent qu'une crise d'identité se produise » (1977 :9) (...). « L'identité comme la conscience ethnique (...) ne surgit que là où apparaît la différence. « On n'a besoin de s'affirmer soi-même que face à l'autre et cette affirmation de l'identité est d'abord une auto-défense, car la différence apparaît toujours, au premier abord, comme une menace » (ABOU 1981 :31) » (p. 20).

3.3.Le contexte institutionnel et la diversité culturelle :

L'école est confrontée elle aussi à ce contexte migratoire. Il est intéressant de noter la diversité culturelle des étudiants d'année préparatoire. On compte environ une vingtaine de pays d'origine. Selon une recherche (2008) menée au sein de plusieurs écoles de HES santé et sociale, sur le « processus d'apprentissage des étudiants d'Afrique subsaharienne dans une formation en Haute-Ecole Spécialisée santé-Sociale », il est constaté que les étudiants qui ont fréquenté des systèmes éducatifs différents avant de venir en Suisse, ont plus de difficultés d'apprentissage que les autres. Une des difficultés présentées est l'adaptation à un cadre normatif établi.

Ce que l'institution attend explicitement de l'étudiant: la formation en soins infirmiers prépare l'étudiant-e à « faire face à des situations humaines complexes, problématiques et difficilement prévisibles. (...) sur la capacité d'analyser les situations dans leur évolution, d'en percevoir les particularités et d'adapter l'intervention professionnelle en fonction de la singularité et de l'imprévisibilité des personnes et des contextes. (...) L'évolution de cette profession demandera toujours non seulement des motivations altruistes et humanistes, un solide bagage scientifique, des habiletés gestuelles et techniques mais également une implication de chaque étudiant-e, dès le début de la formation, dans une « aventure » de développement personnel » (2009).

Nous constatons que dans le cadre de cette formation, toutes les questions complexes en lien avec l'altérité ne sont pas réellement débattues. Comme nous le verrons plus loin, des sujets comme par exemple le port du voile pour une étudiante lors de ses stages à l'hôpital, pose un réel problème sur le terrain pour l'étudiante, mais n'est néanmoins pas débattu au sein de l'école. Cependant, comme nous avons pu le constater lors des différents entretiens, ces questions interpellent les étudiants, chacun essaye d'y répondre à sa manière sans vraiment y trouver des réponses qui les satisfassent. Comme le dit Goucem Redjimi (2004, p.102), dans le contexte d'une société multiculturelle, l'école professionnelle, se doit de réfléchir se positionner sur la question de l'altérité. Cette question ne manque pas d'interroger.

Nous observons également une tendance de la part des différents acteurs (institutions, enseignants, professionnels de la santé,...) à éviter ces thématiques qui peuvent susciter des incertitudes et un risque de devoir gérer des tensions et conflits internes. A ce sujet, nous citerons Brassier-Rodrigues (2010, p. 247) : « L'évitement de l'incertitude traduit la manière dont les sociétés traitent l'incertitude. Lorsque cet évitement est fort, on craint ce qui n'est pas sûr et on aura tendance à s'en préserver, à le minimiser : les entreprises vont, par exemple, définir des cadres stricts, des règles, des procédures. Lorsque cet évitement est faible, les structures des entreprises peuvent évoluer plus facilement (sans conflit avec le personnel par exemple). La résistance au changement est moins forte, la volonté d'innovation est naturelle. »

Le risque de ne pas aborder ces thématiques complexes, amène sur l'incompréhension des cultures, et un renforcement des stéréotypes et des préjugés (Redjimi, 2004), d'où l'importance de prendre en compte cette diversité culturelle, à tous les échelons, dans le cadre de la formation en soins infirmier.

3.4.Prendre en compte la diversité culturelle, une nécessité pour le « vivre ensemble »

Depuis quelques années on assiste sur le plan international à des migrations importantes. Les soignants seront amenés à travailler avec des populations provenant de différents pays. Patricia Hudelson (2005), dans son article sur la diversité socioculturelle et la formation médicale, explique la nécessité de s'intéresser à la diversité vu les migrations importantes à l'échelle internationale : « (...), les populations deviennent de plus en plus hétérogènes. Cette

diversité sociale, culturelle, économique et linguistique se traduit par une multiplication des conceptions culturelles de la santé et des soins véhiculés par les patients et des professionnels de la santé. Ces conceptions sont les repères culturels qui influencent la façon dont les individus comprennent, expliquent et réagissent à la maladie, et ce qu'ils attendent d'une structure de soins. Dans un contexte de diversité socioculturelle, les perspectives des patients et des médecins peuvent s'opposer, ce qui peut mener à des obstacles à la communication, à une coopération thérapeutique inadéquate, à l'établissement de stéréotypes et aux inégalités de soins ». Cette citation nous montre bien la complexité, les enjeux importants devant lesquels se retrouvent les professionnels de la santé.

Le concept d'interculturalité semble être né en Europe dans les années 1970 en premier lieu pour les enfants migrants (Métraux, 2000). Toujours selon Métraux, «l'approche interculturelle de l'éducation, (...) a été prônée en Suisse, par la Conférence suisse des Directeurs de l'Instruction Publique (1985) ».

« [...] L'interculturel est un lieu de créativité, permettant de passer de la culture comme "produit" à la culture comme "processus". C'est ainsi une exigence d'apparence contradictoire que les praticiens de l'interculturel doivent surmonter : assurer le respect des cultures, mais dans le cadre d'un système d'attitudes autorisant leur dépassement. C'est là un mouvement dialectique dont la réussite est nécessaire : car si les cultures deviennent des sortes de corsets enfermant définitivement les individus dans des systèmes réifiés et sacralisés, ils ne pourront plus que s'isoler les uns des autres, pétrifiés dans la "fierté" de leur système (Camilleri, 1993, p. 49-50) ».

Pour définir le concept d'altérité, nous nous référons à la définition de Bercher et de de Jonckheere à savoir que «(...) l'altérité indique qu'autrui est absolument autre et qu'il déborde toute idée que l'on peut avoir de lui. Cette altérité que l'on pourrait qualifier de radicale est ce que Victor Segalen (1995) appelle l'*exotisme*. Ce n'est nullement l'attrait de l'inconnu, mais la reconnaissance du *Divers* devenant, comme le dit l'auteur, de plus en plus rare sur notre planète engagée sur le chemin de l'uniformisation. Dans le dialogue, l'altérité radicale d'autrui, son étrangeté irréductible s'imposent et dépassent la volonté de maîtrise de celui qui l'accueille.» (p.5) De même que « L'altérité permet de décrire deux composantes essentielles et inséparables du rapport à autrui : l'identité et l'étrangeté fondamentale de l'autre ». Moro (2001) parle d' « introduire l'altérité culturelle dans nos dispositifs de soins ».

Pour Moro, ignorer cette altérité « c'est non seulement se priver de l'aspect créatif de la rencontre, c'est aussi prendre le risque que ces patients ne s'inscrivent pas dans nos systèmes de prévention et de soins, c'est enfin les contraindre à une solitude élaborative voire à une rigidification » (p.27).

3.5.L'étudiant en formation :

Nous pourrions faire un parallèle avec un article du sociologue Jean-Paul Payet (2006) où il fait référence à l'identité et l'âge des apprenants chez les enseignants en formation initiale, mentionne que la « (...) récente sortie de l'adolescence a laissé des traces des conflits identitaires propres à cette période de la vie et les jeunes engagés dans une formation au métier d'enseignant sont soucieux de se constituer une identité stable plutôt que prêts à assumer l'idée d'une socialisation jamais achevée. Tant sur le plan personnel que sur un plan professionnel, l'heure est à la recherche de vérités".

Concernant le parcours scolaire de l'étudiant, il est important de relever ses expériences positives et négatives. En effet, la répétition de situations perçues comme pénibles et discriminatoires vont le conduire à une image négative et invalidante de lui-même; ce qui aura pour conséquence de l'enfermer dans un système défensif (Redjimi, 2004, p.103).

3.5.1. Relations entre pairs

Comme l'exprime Graber (2010, p.145) dans sa recherche, il nous paraît important de relever que les bonnes relations entre les étudiants étrangers et autochtones dans la formation sont primordiales pour une bonne intégration de chacun dans le groupe.

A ce sujet nous avons constaté lors de notre recherche qu'il y avait des incompréhensions entre les groupes. En effet certains étudiants autochtones ne souhaitaient pas travailler avec certains étudiants étrangers, surtout si les travaux étaient évalués. Ils évoquaient une certaine incompréhension, manque de confiance, d'affinité. A ce sujet, Graber signale que la majorité des étudiants d'Afrique subsaharienne "ont malheureusement avoué leurs difficultés à se faire des amis parmi les collègues de l'école du pays d'accueil. Cette situation est mal vécue par certains qui expérimentent la solitude et la séparation" (p.148).

3.5.2. Relations avec l'enseignant et le praticien formateur

A notre avis, l'enseignant a donc le rôle fondamental, de créer des espaces de parole et d'échange en petit groupe, afin que ce type de propos puisse émerger et y être retravaillés. Prendre le temps d'échanger sur les représentations des étudiants pour les amener vers des postures moins certaines, tel devrait être le travail de l'enseignant sur les questions liées à l'altérité.

Une difficulté possible est que l'enseignant ne soit pas capable de gérer et de dire ses propres incertitudes sur les sujets. Pour éviter cela il devra être capable de travailler et déconstruire ses propres représentations avant d'animer ces groupes d'échange.

3.6.L'étudiant en tant qu'individu et ses mécanismes de défense

Bajoit dans son ouvrage sur « la socialisation des jeunes dans un monde en mutation », définit la socialisation comme un « processus par lequel l'individu, par la gestion relationnelle de soi, (re)construit sans cesse son identité personnelle en vue de participer à la vie sociale » (2000, p.19). Chaque « je » met en œuvre leur capacité de catégorisation sociale. Ils forment leurs « multiples appartenances sociales, (...) que parfois ils exhibent fièrement, mais que parfois ils cachent parce que cette identité est socialement stigmatisée, parce qu'ils en ont honte » (p.21). On retrouve cette position avec les étudiants qui n'osent pas s'exprimer sur leurs valeurs ou point de vue politique.

L'individu ou « je » se trouve ainsi pris dans une triple quête : de réalisation de ses engagements identitaires, d'accomplissement personnel et de reconnaissance sociale. Pour mener à bien cette triple quête, l'individu (« chaque « je » ») a besoin des autres et cherche à agir sur les autres, ce qui signifie en premier lieu entrer en contact avec les autres dans des liens sociaux donc comme le propose Bajoit, des « liens d'échange ». Quel que soit le champ relationnel dans lequel se déroule l'échange, entre « je » et l'autre, ce dernier peut être considéré comme partenaire, adversaire, concurrent ou ennemi, tout cela à la fois et à dose variable.

L'ethnopsychiatre Saskia von Overbeck Ottino (2008), apporte un regard essentiel dans la construction identitaire chez l'adolescence: "L'adolescence est le temps des remaniements identitaires et de la réappropriation subjective. Une sorte d'aire intermédiaire entre le monde de l'enfance et le monde de l'adulte où, avec l'acquisition de la maturité physique, se

réorganisent les constellations pulsionnelles et défensives. Dans les qui « suis-je? » des interrogations identitaires de cette période de vie, figurent aussi des qui « suis-je? » culturels". L'ethnopsychiatre relève à ce propos l'existence des rites de passage qui jalonnent l'histoire de l'homme. Selon l'anthropologue Louis-Vincent Thomas (1985), le rite est une « nécessité vitale ». « Une société ne peut vivre sans rite. (...) Le rite apparaît comme une assurance qu'on s'invente pour maîtriser l'épisodique et l'aléatoire. Il permet de dépasser l'angoisse de l'incertitude face à une entreprise ou à une situation dont l'issue engage la sécurité de l'individu ou du groupe » (p.7).

Eckmann (2009, p.171) parle aussi des mécanismes de défense chez l'adolescent: «(...) il se trouve une profonde blessure qui, déclarée comme identitaire, comporte en partie des éléments qui proviennent de l'histoire personnelle et familiale du jeune. On peut être suisse et souffrir du statut fragilisé de ses parents qui sont au chômage, par exemple, ou encore du fait de se retrouver seul ou en minorité dans sa classe. Pour se protéger et cacher cette fragilité que l'on porte en soi, on se construit un rempart de défense, pour ne pas dire de protectionnisme. En face, les boucs émissaires sont tout trouvés et l'argument politique populiste également : si en tant que Suisse vous souffrez de précarité, c'est la faute de tous ces étrangers qui volent votre travail, vos appartements, etc. Mais cela n'explique pas tout. Il faut entendre aussi que ce sont parfois de jeunes étrangers qui narguent, provoquent, insultent ou malmènent de jeunes suisses, du fait, en partie aussi, de leurs propres blessures, de leurs difficultés d'intégration, de leurs parcours de vie et de leurs histoires familiales (Amrani & Beaud 2005) ».

4. Cadrage de la problématique, question de recherche et hypothèses :

Comme nous l'avons évoqué dans l'introduction, l'étudiant ou l'individu, peut réagir de façon différente face à l'altérité. Nous avons d'un côté un individu qui aura des propos virulents à l'égard des étrangers et qui assume ses propos. Puis il y a les personnes qui éprouvent de la honte et de la gêne de penser ainsi, mais ils se "cachent" - comme pour s'excuser - derrière l'éducation qu'ils ont reçu de leurs parents. Pour finir, il y a ceux qui sont outrés par ce discours et ceux qui se taisent. Ces différentes réactions seront reprises ultérieurement. Elles ont néanmoins suscité chez nous les hypothèses suivantes :

- La gêne, la honte, exprimée par les étudiants vis-à-vis des parents mais aussi lorsqu'ils n'avaient pas de réponses aux questions posées sur l'altérité serait le reflet d'un conflit, d'une tension interne.
- De fait, dans sa posture d'«apprenant», l'étudiant chercherait à se constituer une identité stable plutôt que de se retrouver dans des situations instables et incertaines qui ne feraient que de le déstabiliser davantage.

Pour nous, cette gêne, honte, serait le reflet d'un conflit, d'une tension interne ou plutôt d'une « dissonance cognitive » pour reprendre une théorie de psychologie sociale proposée par Festinger et Aronson (1960) : « La théorie de la dissonance concerne des processus psychologiques internes de l'organisme de l'individu. Les notions essentielles de cette théorie sont extrêmement simples : l'existence simultanées d'éléments de connaissance qui, d'une manière ou d'une autre, ne s'accordent pas (dissonance) entraîne de la part de l'individu un effort pour les faire, d'une façon ou d'une autre, mieux s'accorder (réduction de la dissonance) » (Ferrand, 2011, p. 148).

Ce conflit interne serait selon nous, le processus de socialisation primaire de l'acteur. Comme nous l'avons mentionné auparavant, l'institution attend de l'étudiant qu'il soit "ouvert" à l'autre et qu'il puisse développer les compétences relationnelles qui lui permettent de pouvoir travailler avec les patients migrants; c'est ce qu'on peut appeler la socialisation secondaire. L'acteur, suivant la situation dans laquelle il se trouve est ainsi pris entre deux processus puissants auxquels il doit faire face. Ainsi l'individu se réfugie parfois derrière les processus

de socialisation primaire qu'il a eu le temps d'intégrer durant sa prime enfance et auxquels ils se réfèrent fréquemment en position d'incertitude. Une autre hypothèse pouvant générer cet inconfort, est la posture d'«apprenant » de l'étudiant, qui cherche à se constituer une identité stable (Payet, 2006), plutôt que la recherche de situations instables, incertaines.

Pour définir les questions de socialisation primaire et secondaire, nous nous sommes basés principalement sur les ouvrages de Percheron (1993) et Berger et Luckmann (1996) dont voici quelques extraits: « L'homme est une production sociale » (internalisation): comment l'individu comprend-il la société, comment l'incorpore-t-il ? (...) La socialisation primaire : celle de l'enfance. Pendant celle-ci, le monde social est « filtré » par les autrui significatifs, autrement dit les personnes qui s'occupent de la socialisation, et dont les attitudes vont construire mon identité. La socialisation primaire est réussie quand l'enfant étend les attentes des autrui significatifs (« maman veut que je me lave les mains avant de manger ») à l'ensemble de la société, autrement dit « l'autre généralisé », souvent exprimé par le pronom « on » : « On se lave les mains avant de manger. » A travers les autres généralisés, c'est toute la société qui est incorporée, et une identité générale qui est attribuée à l'individu : « La société, l'identité et la réalité sont subjectivement cristallisées dans le même processus d'intériorisation. » Le langage fournit également des schémas d'action définis institutionnellement (« sois poli avec les gens ») ainsi que des éléments de légitimation (« finis ta soupe si tu veux être un homme »). La socialisation secondaire, elle, concerne l'apprentissage des rôles spécifiques que va jouer l'individu (mari, ingénieur, partenaire sportif...), dans le cadre général de la division du travail (« la sociologie », édition SH 2009) p. 100).

Voici donc notre question de recherche: « Comment la socialisation secondaire vient-elle « moduler » la socialisation primaire; quels sont les processus d'appropriation ou non des discours et attentes explicites ou implicites de l'institution en lien avec la question de l'altérité ? »

4.1. De la rencontre des étudiants à la création d'entretiens exploratoires (entretien compréhensif)?

A la suite du questionnaire, nous avons souhaité rencontrer les acteurs de notre recherche. Nous voulions rencontrer des étudiants qui souhaitaient parler de façon "ouverte" sur ce qu'ils

pensaient de l'"autre", sur la diversité culturelle au sein de l'école, comment ils comprenaient des termes comme "altérité", "interculturalité", ou sur des sujets plus généraux comme la migration.

4.1.1. Travail sur les représentations des étudiants:

Pour illustrer la définition des "représentations" nous avons pris celle de Garnier et Sauvé (1999): "Les représentations sont des construits psychiques issus du vécu ainsi que du fantasmatique tel que l'idéalisation. Elles sont influencées par l'environnement social. Leur fonction est centrale dans la construction des jeunes sujets puisqu'elle intervient dans leur développement affectif, détermine leur comportement familial, et participe à leur construction identitaire. Ce sont elles qui induisent désir ou crainte envers chaque parent, stimulent ou inhibent les processus d'imitation, d'identification, et les phénomènes conséquents d'intégration ou de clivage des représentations. Ces représentations orientent donc la construction identitaire non seulement sur le modèle de l'autre mais également en rupture avec cet autre. Et c'est bien parce qu'elles se fondent sur les données issues du modèle de fonctionnement familial qu'elles sont extrêmement variables, d'un sujet à l'autre mais également chez un même sujet, au cours de son développement » (p.127).

Les discussions ont commencé en fin de cours que nous donnions sur ces différentes questions. Plusieurs étudiants étaient d'accord d'échanger ? sur ces questions. Ainsi il s'est constitué 3 groupes de deux étudiants. La formule de faire des entretiens en groupe nous a semblé intéressante et va dans le sens de ce qu'évoque Morrissette (2009, p.8): "Comme l'énonce Laplantine (1995), l'entretien de recherche, c'est « chercher à faire advenir avec les autres ce qu'on ne pense pas plutôt que vérifier sur les autres ce qu'on pense » (p. 186). Voilà le principal intérêt de l'entretien de groupe, soit l'émergence de dimensions imprévues relatives à l'objet d'étude". Comme nous le verrons plus tard, l'entretien de groupe nous a permis d'avoir une dynamique de groupe différente que lors des entretiens menés en individuel par la suite. En effet en abordant des thématiques très ouvertes avec les étudiants au sujet de l'altérité, la dynamique groupale a pu nous permettre de découvrir des éléments auxquels nous n'aurions pas pensés. Comme le relève Morrissette (2009, p.9): "(...) la dynamique qui s'engage au sein d'un groupe permet d'éviter de soumettre les personnes aux seules questions du chercheur, pour accueillir celles qui interpellent les membres du groupe en relation avec l'objet de discussion". Cela nous a permis d'accéder aussi à des éléments qui

jusqu'à présent nous étaients invisibles. Parmi les questions ou sujets qui ont interpellé le groupe, la plupart pensent que les questions liées à l'interculturalité sont "nécessaires" et utiles. Ils aimeraient avoir plus d'informations sur les autres cultures, les religions, et avoir à disposition une sorte de "boîte à outils" qui leur permettrait de savoir ce qu'il faut faire dans différentes situations. Nous avons constaté que les étudiants avaient beaucoup d'incompréhension vis-à-vis des comportements de certains de leur collègue et que les modèles explicatifs qu'ils tentaient de mettre en œuvre pour comprendre ces situations faisaient défaut ou étaient inexistantes. Un autre point qui nous a paru important, lorsque l'étudiant faisait référence à l'autre, il faisait référence à ses parents et plus particulièrement à la "transmission des valeurs parentales" qu'il avait reçue. En effet lorsque l'étudiant essayait de comprendre le comportement ou les attitudes (d'autrui) qui lui étaient étrangères, il évoquait sa propre culture, mais également les valeurs parentales qu'il avait reçues et derrière lesquelles il se cachait parfois comme pour s'excuser de penser ainsi. Ce comportement nous paraît important. Pourquoi l'étudiant cherche-t-il à s'excuser de penser, lorsqu'il exprime des points de vue politiques sur les étrangers? En effet plusieurs étudiants ont exprimé de la honte vis-à-vis de leurs parents et de leur façon de penser -ils cherchaient à s'en distancier- mais d'autres se cachait derrière les propos de leurs parents et avait honte de penser ainsi.

Nous pensons qu'il s'agit peut-être d'une peur de s'exprimer pour certains étudiants et de la crainte d'être stigmatiser comme "raciste" par ses collègues. Une pression "externe" empêcherait donc certains étudiants de s'exprimer. Quelles en seraient les conséquences dans leur pratique d'infirmier? Pour lui et pour le patient?

4.1.2. Analyse des entretiens exploratoires

Dans les entretiens exploratoires effectués auprès de trois groupes d'étudiants en fin de formation, il en est ressorti plusieurs points importants qui ont retenus notre attention: l'interculturalité, l'incompréhension de l'autre, la honte, identité fragilisée, sur la question du voile et des minarets, les stéréotypes et préjugés, le racisme anti-suisse.

Dans le premier groupe d'étudiants (2 étudiantes en dernière année; l'une est française et érythréenne et l'autre, suisse par ses deux parents) lorsque nous leur avons demandé comment elles comprenaient le mot «interculturalité», elles semblent avoir un intérêt pour cette

question. La première relève cette importance en soulignant chez elle le métissage familial. Pour l'autre, ayant des origines genevoises, elle parle: d'un « ancrage très fort à Genève. Il n'y a pas d'interculturalité chez moi » affirme cette étudiante en souriant. Elle rajoute plus loin qu'elle se demande où elle se situe, « (...) avec quelle racine, quelle culture. On est tous des individus ethno centrés. On a l'impression que l'on porte une norme ». Pour cette étudiante, l'interculturalité se fait par la rencontre avec l'autre et le point commun serait l'être humain : « (...), c'est le semblable, dans la rencontre de la différence, j'y vois une marge d'apprentissage par rapport à moi-même, une remise en question ». Celle ayant évoqué son métissage familial revient sur la question de l'interculturalité et parle d'une « (...) zone de flou. (...) ». Je m'interroge pour moi-même. Je me questionne sur le « comment est-ce que l'on rentre en communication » ». Ce que nous aimerions relever dans cette interaction entre les deux étudiantes, suite à la compréhension du terme interculturalité c'est deux aspects ; le premier renvoie à une dimension plus identitaire : les deux étudiantes lorsqu'elles font référence à leurs origines parle de « zone de flou », ou d'une difficulté à se situer par rapport à ses racines et cultures. L'autre aspect est la référence et l'importance du groupe de pairs : « A travers la formation tu as la possibilité de rencontrer des manières de faire que tu as envie de découvrir d'approfondir chez l'autre. Le groupe que l'on rencontrait venait d'environnement différent (France, Cameroun, Kosovo, Sri-Lankas, Algérie, Maroc). (...) Après les stages, les liens se resserrent. Au cours de ces trois années, il y a des affinités qui se créent et cela se base sur des multiples critères. On a partagé des expériences de tout ordre. Il y a une reconnaissance, un vécu commun. Cet esprit est différent dans chaque volée. Dans les autres volées, chacun reste dans son groupe et il y a des petites « guéguerres » entre eux ».

Dans les entretiens exploratoires 2 (un suisse et une suisse) et 3 (deux suisses), l'échange entre les étudiants, nous ouvre des pistes importantes quant à leur changement de posture face à l'autre dans certaine situation où les individualités sont questionnées mais aussi à l'inconfort, gêne que peut provoquer cette rencontre dans d'autres situations; voici quelques items retenus et qui vont servir à alimenter notre réflexion :

EE2 (Entretien Exploratoire 2) :

M: "Pour moi l'interculturalité, c'est le mélange de plusieurs cultures, donc des valeurs différentes, des nationalités différentes".

MG: "C'est également être confronté à une autre culture. Par exemple on a des élèves qui mettent leurs convictions religieuses en avant. Avant tout de se présenter comme une personne, elle montre l'aspect religieux qui la guide dans sa vie. C'est être confronté à ce genre de personnalité, à des différences de langage. Même si on parle une même langue, on a une autre façon de parler, de s'exprimer" (p.1).

Analyse : On constate que pour l'étudiant de ce groupe le terme « interculturalité » serait une sorte de « mélange » de cultures, de valeurs et de nationalité différente. L'autre point intéressant que nous relevons dans cet entretien est l'exemple que donne son camarade pour illustrer le terme « interculturalité », c'est la « confrontation » de la culture de l'autre. Il donne l'exemple sans le nommer explicitement d'étudiantes, au sein de l'école, qui portent le foulard. Pour lui, ces étudiantes, mettent en avant leurs « convictions religieuses », pour « voiler » en quelque sorte leur « vraie » personne. Le religieux serait une sorte de "rempart" qui protégerait la personne. Ce qui est intéressant d'ajouter à l'explication de l'étudiant c'est la notion de stéréotype. Pour Aurore Van de Winkel (2010, p.84) le stéréotype est " une construction qui contribue à la représentation de la réalité et qui crée un consensus social sur la façon de concevoir le monde". Pour Remysen, cité par Van de Winkel (2010, p.85), il aiderait " à justifier les propos d'un locuteur en créant un effet d'évidence et en mettant en avant un argument difficilement contestable car, toujours selon cet auteur, « (...) le discours identitaire repose non pas sur le monde réel, mais sur la perception et la représentation de ce monde et ces représentations modulent les stratégies de comportement des individus en rapport à leurs stéréotypes ». Ainsi Van de Winkel rajoute qu'en "décrivant l'Autre, les stéréotypes participent à la construction identitaire des sujets-transmetteurs qui s'y identifient par opposition. Comme chaque groupe d'appartenance veut se constituer comme un « nous », ce « nous » a besoin de l'Autre pour le faire par le biais de l'identification. En effet, c'est dans le refus de s'identifier à cette altérité, dans son exclusion, qu'il peut s'affirmer et se composer en une entité autosuffisante" (2010, p.85).

Dans cet extrait, nous pouvons observer comment le regard sur l'autre peut se transformer dans la relation:

EE2 :

MG: "Beaucoup plus tard, vers 18-19 ans, j'ai commencé à avoir des copains, entre autre un qui venait du Mexique, il a débarqué en Suisse parce qu'il voulait faire des études; très

vite on a commencé à parler, il me demandait ce que je pensais des étrangers; au début j'avais certes un discours de droite et peu à peu en parlant avec lui (grâce lui je me suis ouvert) et avec d'autres je me suis ouvert un peu plus à d'autres".

M: "Ce qui a changé mon regard sur l'autre, c'est que je suis sorti avec un portugais. Mais tu sais moi j'ai des idées de vieille fille Suisse et tout cela fait partie de mon éducation". (p.3) (...) M: "Moi je suis donc sorti avec ce garçon portugais pendant 5 ans, j'ai rencontré sa famille (...), moi cette histoire m'a marquée; pour une fille qui est née en Suisse cela me paraît tellement improbable. C'est vrai que cela m'a touchée." (p.3)

MG: " Et bien à la suite du film (sur les requérants), une étudiante avait dit que "s'ils ne s'adaptent pas ils dégagent", et bien beaucoup ont été choqué de ces propos, on en avait parlé entre nous. C'est un peu des messes basses, quand elle n'est pas là on en parle, à la cafétéria, en dehors des cours" (p.4).

4.1.3. Rapport à l'autre :

Deux concepts importants qui ressortent de cette première analyse et qui vont servir de fil conducteur à l'élaboration de ce travail à savoir l'altérité et l'identité. Vulbeau (2006) relève que ces deux concepts servent aujourd'hui à étudier les interactions entre identité et altérité et de poser deux hypothèses, en premier « celle d'un face-à-face local entre le soi et l'autre. Ce vis-à-vis est rendu possible par la globalisation des mobilités choisies ou subies, la standardisation des modes de vie mais aussi les résistances et les détournements. Ensuite, de façon plus complexe, c'est envisager l'interaction interne, chez certains sujets, du soi et de l'autre. Cette dernière hypothèse s'intéresse aux métissages comme produits spécifiques du croisement des altérités et des identités ».

« La question de l'Autre ne se résume donc plus à celui qui est au-delà d'un territoire géographique mais se complexifie par l'existence de multitude d'Autres existants sur un même territoire virtuel ou réel. Chaque groupe étant un corps morcelé, un être social hétérogène, il doit retrouver son unité pour se définir et affronter ses autres actuels. Et c'est dans le refus de s'y identifier que ce « nous » peut le faire » (Van de Winkel, 2011, p.89). Ainsi lorsque l'étudiant place un Autre stéréotypé et dévalorisé dans son discours, il maintient inconsciemment les frontières en lui et l'Autre. De son côté se maintient une forme de stabilité, tandis que l'Autre, le bouc émissaire, voit son espace fragilisé.

EE3 :

A: "C'est vrai qu'à Genève on est tellement mêlé, que moi cela ne me choque pas (parle du voile). On en voit tout le temps dans le bus." D: "C'est commun" A: "Oui on en voit partout, c'est tellement commun que moi cela ne m'interpelle pas plus que cela (p.2). (...) A: " J'avais des amies qui étaient plus ouvertes sur ce sujet alors avec tout cela je me suis ouverte aussi. Enfin je me suis fait ma propre opinion." (p.2) D: "En fait l'interculturalité est omniprésente chez nous et à force on ne la voit plus, tellement on est habitué. On a beaucoup de tolérance, même sans le vouloir." (p.2).

4.1.4. Les stéréotypes et les préjugés

A ce stade de notre recherche nous avons rencontré dans les discours des étudiants un certain nombre de stéréotypes et préjugés. Nous tenons à mentionner que le stéréotype n'est pas forcément négatif comme on pourrait l'imaginer. A ce titre nous citerons Alexander Frame (2011): "A l'image de nos sociétés pluriculturelles, chaque individu est un être socialement complexe, qui fait appel à plusieurs identités dans ses interactions sociales. Les stéréotypes ne constituent ainsi qu'une « modalité de représentation » possible de l'Autre, parmi plusieurs. (...) Raccourcis cognitifs emblématiques et salutaires, les stéréotypes permettent à l'individu de porter un premier regard simpliste, sur les membres d'un groupe social jusqu'alors inconnu. (...) les stéréotypes sont souvent forgés et entretenus sans contact avec l'Autre qui en fait l'objet. Pour cette raison, lorsqu'on fait appel aux stéréotypes dans la communication interpersonnelle, ils sont susceptibles de défavoriser la prise en compte de cet Autre dans sa complexité, et d'occulter son caractère proprement individuel. Or, les stéréotypes et autres représentations sociales sont trop figés pour constituer les seules modalités de représentation possible dans une interaction sociale. (...) La notion de prototype permet de caractériser cette représentation de l'Autre qui peut intégrer des acquis de l'expérience individuelle, en incluant, mais en dépassant souvent, les représentations sociales et les stéréotypes. » (p.273).

Ce qui nous paraît important de relever, c'est de pouvoir, dans un premier temps, reconnaître ces stéréotypes, puis dans un deuxième temps de les dépasser et pour ceci, il faut oser la rencontre avec l'autre.

Ci-après quelques citations d'entretiens qui nous a paru important de mentionner parce qu'elles évoquent les thématiques principales de ce travail.

4.1.5. Incompréhension de l'autre :

EE3 :

A: "Moi je pense que c'est à eux de s'adapter, c'est déjà eux qui viennent, mais bon en étant pas trop strict. Sinon on va jamais s'en sortir. D: "Pour moi c'est une rencontre, c'est pas un qui doit faire l'effort plus que l'autre." (p.3) (...) A: "Enfin je me suis fait ma propre opinion. Je ne suis pas très politique". (p.2)

Comme mentionné dans le chapitre précédent, ces citations confirment l'importance de l'échange avec l'Autre afin de pouvoir dépasser les préjugés et stéréotypes.

4.1.6. Sur les propos racistes et la honte:

EE2 :

MG: "Pour moi c'est disproportionné de telle propos. J'ai vécu 8 ans avec une bosniaque, qui a passé par ces étapes quand elle est arrivées en Suisse. (...) Je me souviens que la personne qui avait dit cela, avait des propos plus extrémistes. Quand je quitte mon pays, je ne peux pas tout oublier et reconstruire une nouvelle identité, c'est pas possible". (p.1) (...) MG: " Et bien à la suite du film (sur les requérants), une étudiante avait dit que "s'ils ne s'adaptent pas ils dégagent", et bien beaucoup ont été choqué de ces propos, on en avait parlé entre nous." (p.4) (...) M: "Mais tu sais je ne suis pas raciste du tout, c'est difficile à expliquer." (p.3) (...) M: " Moi personnellement je ne me positionnerai pas sur cette question. Je n'oserais pas. " (p.4)

EE3 :

A: "Mon père parfois j'en ai honte. Il a des tendances UDC, ses propos me choquent et font débats dans ma famille. Je me sens mal pour certaines choses. Elle s'adresse à D: "Tu vas plus me parler? Après je me sens mal, je me dis merde, j'ai honte mais c'est lui." (p.3-4)

4.1.7. Posture ambivalente de l'étudiant « Suisse » :

Plusieurs étudiants "suisse" avait "peur" d'exprimer leurs avis à leurs collègues: "Si je parle et que je dis "vous les étrangers vous n'avez qu'à aller ailleurs, si vous ne voulez pas vous adapter", je serai dans la position du raciste. Alors je me tais mais je n'en pense pas moins".

Dans ces quelques lignes nous avons ainsi un élément supplémentaire à notre réflexion, c'est la posture que prend cet étudiant, en ce mettant non pas dans la position d'agresseur

comme on pourrait l'imaginer mais dans celle de victime. Monique Eckmann nous donne des pistes importantes à notre réflexion: « Il est important de ne pas penser les agresseurs et les victimes comme des postures qui s'excluent l'une et l'autre, mais plutôt comme un processus dynamique et interchangeable. Être victime n'est pas une identité mais une expérience (Eckmann, 2004) et on n'est pas éternellement victime et pas non plus dans toutes les situations. Cela dépend toujours du moment et du contexte, c'est-à-dire que dans une situation donnée une victime peut devenir agresseur » (Eckmann, 2009, p.194).

4.1.8. Sur la question du voile et des minarets :

Sur cette question, nous pouvons très bien observer les mécanismes que nous avons mis en lumière auparavant. Les étudiants dans leurs tentatives d'explication en parlant de l'autre, se réfère à eux, à leur religion qui serait plus "intérieur" contrairement à l'autre qui montrerait sa religion. Nous ne pouvons analyser en détail les extraits qui suivront. Ils nous montrent bien dans les différentes explications les glissements possibles vers les stéréotypes et préjugés, qui laissés ainsi peuvent mener au racisme, dû à un manque de connaissance et à l'incertitude que l'étudiant doit gérer, en choisissant inconsciemment pour épargner sans doute un moi identitaire fragile, des explications radicales et rassurante pour lui: "(...) *dans le cas du maillot de bain ou du voile, j'aurai tendance à dire, "écoute, tu es en Suisse, tu t'adaptes".*

EE2

M: "Dans le canton de Vaud il y avait une famille musulmane qui a refusé que leur fille soit en maillot de bain. Moi ça me dérange, mais c'est difficile d'expliquer plus. Moi je suis partagée". MG: " Moi dans ce cas ce qui m'intéresse, c'est de savoir qu'elle est la motivation des familles d'interdire leur fille d'aller à la piscine. Si la motivation est religieuse, je vais pas contre, si dans l'anamnèse tu te rends compte qu'elle a eu un abus sexuel, alors là je suis d'accord. Moi je suis pratiquant mais intérieurement et je ne vais pas emmerder les gens avec ça. Quelqu'un me dit que ma religion est de la merde, je le laisse penser ce qu'il veut. J'ai l'impression que si une mère me dit cela, c'est qu'elle veut imposer cela. C'est difficile ces questions". (p.2) (...) M: " Par contre dans le cas du maillot de bain ou du voile, j'aurai tendance à dire, "écoute, tu es en Suisse, tu t'adaptes". (p.2) (...) MG: "Pour moi parfois c'est de la provocation les signes religieux" (p.2) (...) MG: "Moi ce qui m'intéresserait, ce serait de faire venir une femme musulmane, pratiquante, qui a un problème avec la pudeur et qui parle de ce qu'elle ressent." (p.3) (...) MG: " Par exemple, on a des étudiants musulmans

pratiquants et qui portent le voile et bien dans l'école cette discussion n'a jamais eu lieu. C'est tabou." (p.4)

EE3 :

D: "Pour moi les minarets cela ne me dérange pas et je ne pense pas que cela va défigurer le paysage. C'est vrai que c'est un symbole religieux ; qu'est-ce que cela implique, qu'est-ce que cela peut provoquer, je ne sais pas exactement."

Kaufmann Jean-Claude (2004). L'invention de soi: une théorie de l'identité.(p.140) "Le port du voile en Occident par exemple est bien souvent d'avantage à analyser dans le cadre d'une trajectoire de distinction personnelle (n'interdisant d'ailleurs pas la coquetterie et la séduction), d'un mode singulier de construction de soi dans un environnement complexe, que comme le simple effets d'un archaïsme et d'un conformisme social. L'emprise communautaire d'autrefois fait de plus en plus place aux identifications individuelles".

4.2. Analyse globale des entretiens exploratoires:

Parler de l'autre revient donc à parler de soi. Mais lorsque l'on parle de l'autre, "différent", cela met en danger les structures internes de l'étudiant, le propulse dans une position incertaine, et le renvoie à faire référence à des certitudes, afin que son monde interne ne s'effondre ou ne se fractionne pas.

4.2.1. le besoin de certitudes face à l'autre :

Afin d'illustrer plus précisément nos propos, les citations ci-dessous nous confortent dans l'idée de ce besoin de certitude face à l'incertitude.

EE2

M: "Ce que j'attends c'est qu'on prenne des exemples avec la religion. (...) Moi j'aimerais avoir des règles qui m'expliquent comment je dois faire avec certaines cultures; rien que le rapport au corps, au touché en Occident et ailleurs." (p.3)

Quand l'inconfort intérieur de l'étudiant mène à des solutions toutes faites « prêt à penser » :

EE2

MG: "Il doit y avoir une demande de leur part et une demande de la nôtre. L'intégration doit se faire dans les deux sens. (...) Si on prend l'exemple des minarets, je pense qu'il n'est pas nécessaire d'en avoir. La Suisse est de tradition judéo-chrétienne, donc pourquoi mettre des minarets? On ne leur interdit pas de pratiquer leurs religion, il y a d'ailleurs de lieux de prière. (...) Moi si je vais dans un pays musulman je vais pas leurs demander de construire des clochers, mais juste qu'on me laisse un lieu de prière. Pourquoi chez nous on doit changer nos traditions, c'est impliqué dans la culture. Il faut se référer à l'avis de la population." (p.1-2) (...)

M: "Dans le canton de Vaud il y avait une famille musulmane qui a refusé que leur fille soit en maillot de bain. Moi ça me dérange, mais c'est difficile d'expliquer plus. Moi je suis partagée".

MG: " Moi dans ce cas ce qui m'intéresse, c'est de savoir ce qu'elle est la motivation des familles d'interdire leur fille d'aller à la piscine. Si la motivation est religieuse, je vais pas contre, si dans l'anamnèse tu te rends compte qu'elle a eu un abus sexuel, alors là je suis d'accord. Moi je suis pratiquant mais intérieurement et je ne vais pas emmerder les gens avec ça. Quelqu'un me dit que ma religion est de la merde, je le laisse penser ce qu'il veut. J'ai l'impression que si une mère me dit cela, c'est qu'elle veut imposer cela. C'est difficile ces questions". (p.2)

MG: «Moi ce qui m'intéresserait, ce serait de faire venir une femme musulmane, pratiquante, qui a un problème avec la pudeur et qui parle de ce qu'elle ressent." (p.3) (...)

MG: " Par exemple, on a des étudiants musulmans pratiquants et qui portent le voile et bien dans l'école cette discussion n'a jamais eu lieu. C'est tabou." (p.4) (...)

M: "Cela va peut-être te choquer (en regardant MG) mais mon père quand j'étais adolescente m'a dit:" je t'interdis d'avoir un petit copain noir." Non mais c'est hyper choquant, mais moi je ne considère pas mon père comme raciste." (p.4) (...)

M: " Moi personnellement je ne me positionnerai pas sur cette question. Je n'oserais pas. " (p.4) (...) MG: " Oui bien sûr, cela serait plus utile que les cours. Mais en petit groupe parce que si tu exprimes vraiment tes idées tu peux vite être taxé d'UDC ou de fascho." (p.4)

Ainsi, nous avons remarqué à travers les différents entretiens exploratoires, des similitudes entre les enseignants dont parle Payet (2006) et les étudiants que nous avons interviewés. Cette recherche de stabilité dont parle le sociologue, est fréquemment « bousculée » chez les étudiants infirmiers : nous nous sommes aperçus, que lorsque l'étudiant se retrouve à parler de l'autre, une zone de tension, et d'inconfort émerge en lui. Comment comprendre cette zone de tension ? En évoquant l'autre, l'étudiant se retrouve pris dans une sorte de « piège » où il se doit de questionner sa propre identité. Comme l'étudiant est en phase de se constituer une identité stable, à la recherche de vérités, de certitudes, la confrontation à l'autre, peut « réveiller » chez lui des conflits identitaires antérieurs non résolus. Cette identité ainsi fragilisée, le renvoie dans une zone d'inconfort, d'incertitude.

En fonction des expériences de vie positives et négatives, l'étudiant s'est construit peu à peu une représentation qui se traduit par une posture. Tant que l'étudiant est face au même, il est rassuré, mais dès qu'il se trouve dans une posture où il n'a plus de repère, par conséquent en zone d'incertitude, il va se référer à des expériences ou discours connus (discours des parents, de médias). Il retourne alors dans une position de certitude, convenue et rassurante.

4.2.1.1. **Paradoxe de l'incertitude :**

A ce stade, nous aimerions rajouter un élément important à cette incertitude, à savoir l'anxiété. Comme le relève Gudykunst (1998), l'incertitude est corrélée à l'anxiété, ce qui a pour effet de rendre plus instables les relations entre les participants à une interaction de ce genre. Gudykunst, soutient qu'un niveau élevé de d'anxiété aurait tendance à encourager l'individu à favoriser des représentations stéréotypées de l'Autre. (Frame, p.281)

Nous pensons que si nous laissons l'individu dans ces zones d'incertitude, donc d'anxiété, cela pourrait masquer "une souffrance cachée". Eckmann (2009, p. 13) insiste sur le fait que si on ne fait rien de cette souffrance, le risque pour les acteurs concernés est qu': "(...) une intériorisation de la violence et des stigmates enferme les acteurs dans des catégories de repli identitaires".

Ainsi la notion de l'identité individuelle et l'identité collective est questionnée dans la rencontre avec l'autre. Anne-Marie Drouin-Hans (2006, p. 24)), illustre cette articulation entre "identité et altérité": "Si l'identité se construit, elle se construit sous le regard des autres et dans le rapport aux autres, en partie conflictuel ou d'opposition. C'est vrai pour l'identité

individuelle et collective comme l'analysait de Certeau (L'étranger, 1969) à propos de l'intolérance à l'égard de l'étranger : « Une société se définit par ce qu'elle exclut. Elle se constitue en se différenciant. Former un groupe, c'est créer des étrangers. Il y a là une structure bipolaire essentielle à toute société : elle pose un « dehors » pour qu'existe un « entre nous » ; des frontières pour que se dessine un pays intérieur ; des « autres » pour qu'un « nous » prenne corps. » " (p.24-25).

De manière idéale, l'individu devrait pouvoir supporter cet état d'incertitude et sortir ainsi d'une posture trop centrée sur lui-même. Il pourrait ainsi, de manière temporaire, éviter la stigmatisation et s'ouvrir à l'Autre.

4.2.1.2. L'étudiant face à cette incertitude, recherche des repères dans les transmissions parentales ?

Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres précédents, l'étudiant fait donc fréquemment référence à la socialisation primaire. Nous aimerions étayer nos propos avec cet extrait sur les différentes socialisations de Bernard Lahire (2009): "On distingue notamment la période de socialisation « primaire » (essentiellement familiale) de toutes celles qui suivent que l'on nomme « secondaires » (école, groupe de pairs, travail, etc.). L'enfant incorpore une série d'expériences sociales dans la plus grande dépendance socio-affective à l'égard d'adultes. Elle conduit cependant souvent à se représenter le parcours individuel comme un passage de l'homogène (la famille) à l'hétérogène (l'école, le travail, les réseaux d'amis). Mais différentes observations empiriques viennent contredire ce schéma. Tout d'abord, l'hétérogénéité est toujours présente au cœur de la configuration familiale. (...) Enfin, les socialisations secondaires, même réalisées dans des conditions socio-affectives différentes, peuvent concurrencer le monopole familial. (...) une matrice de socialisation radicalement contradictoire avec celle de leur famille. (...) Chacun de nous est porteur d'une multiplicité de dispositions qui ne trouvent pas toujours l'occasion de se manifester : c'est pour cette raison que nous avons parfois l'impression de vivre un décalage personnel avec le monde social. Sentiments de solitude, d'incompréhension, de frustration sont les fruits de cet inévitable écart entre ce que la société nous permet à un moment donné d'« exprimer », et ce qu'elle a mis en nous au cours de notre socialisation. Norbert Elias dans la « société des individus » : « On développe en lui (l'enfant) de multiples aptitudes que ses fonctions d'adulte ne lui permettront

pas d'utiliser dans le cadre d'une telle structure, de multiples penchants que l'adulte devra réprimer. » Parce que nous sommes porteurs de capacités de savoirs et de savoir-faire qui doivent durablement vivre à l'état de veille, nous pouvons alors ressentir un malaise : notre « moi authentique » (« personnel » et donc pensé comme « a-social ») ne trouverait pas sa place dans le cadre contraignant de la société. C'est donc bien parce que le monde social est différencié, et que nous sommes porteurs de dispositions et capacités plurielles que nous pouvons vivre ces petits ou ces grands soucis qui finissent parfois par accabler nos existences. Certains malaises naissent de la multiplicité des investissements sociaux pouvant devenir au bout du compte incompatibles : ainsi la conciliation de la vie privée et de la vie professionnelle peut donner lieu à de profonds déchirements" (p.208).

Voici quelques citations qui illustrent le fait que l'étudiant s'appuie sur la socialisation primaire.

EE2 :

MG: " J'ai une famille de droite, j'ai baigné là-dedans, en entendant que les "étrangers il y en a trop"; mon grand-père maternel qui était lui était peut-être un peu fascho, a vécu a une période où il y avait beaucoup d'italiens qui arrivaient sur Genève, et disait qu'on allait se faire bouffer par eux. Mais en fin de compte on s'est pas fait bouffer; il a vécu dans cette peur de l'autre. Et bien tu vois, quand toi tu es gamin, que tu entends cela, tu reçois ce genre de message, automatiquement cela fait partie de ton identité". (...) (p.3)

M: "Ma famille est suisse, mon grand-père est UDC. Et puis moi je te dis franchement il y a pas longtemps je votais UDC. " (p.3) (...)

MG: "(...) Tu as reçu tout cela. C'est comme quand tu regardes les médias, on peut te faire croire n'importe quoi. Et bien quand tu nais, tu vis dans une famille, on te rabâche des trucs, tu les bois, tu les manges, tu les intègres et après toi tu les penses, tu te construis avec ce que tu as reçu". (p.3) (...) *M: "Dans ma famille ma mère est plutôt à gauche, mais le reste de la famille est de droite, et j'ai toujours baigné là-dedans." (p.3) (...)*

M: "Cela va peut-être te choquer (en regardant MG) mais mon père quand j'étais adolescente m'a dit: " je t'interdis d'avoir un petit copain noir." Non mais c'est hyper choquant, mais moi je ne considère pas mon père comme raciste; ma mère m'a toujours dit que la culture dans un couple, la différence culturelle est importante. Elle est persuadée que

quand il y a une différence de culture trop importante c'est difficile. C'est difficile de construire quelque chose avec quelqu'un qui n'est pas de la même culture que toi. Et bien moi je partage cela. (...) Mais moi j'ai été éduquée comme cela." (p.4)

Par conséquent, les transmissions familiales et institutionnelles entrent en conflit dans le processus de construction identitaire (instable) de l'étudiant. Comme nous l'avons remarqué à plusieurs reprises dans les entretiens où le rapport à l'autre est discuté, et notamment dans la question de la prise en soin de patients « étrangers », les références à la transmission des valeurs parentales font résonances chez l'étudiant (ce qui appartient à l'étudiant dans sa construction identitaire, transmissions des valeurs parentales, transmission des valeurs de l'infirmier par l'école). Dans les entretiens menés avec les étudiants, cet inconfort et gêne en référence aux valeurs transmises des parents et gardées par l'étudiant ont éveillé notre attention. Par exemple une étudiante qui fait référence aux positions politiques de son père, exprime une gêne en le partageant avec un autre étudiant interviewé:

EE3 :

« Je me suis dit mais qu'est-ce que cela va me changer à moi. C'est leur liberté. A moi cela ne change rien." (p.2) (...) "Au tout début j'étais contre puis après en discutant avec ma mère j'ai compris. Ma mère avait un regard plutôt ouvert sur les autres. Mon père plutôt fermé." (p.2) (...)

A: "Moi je prends un peu des deux. Ma mère est très engagée dans la religion protestante. Bon maintenant je ne vis plus avec eux, c'est différent. C'est clair qu'il y a de grandes influences. Il y a certaines valeurs que je veux garder et qu'ils m'ont transmises. C'est un peu bête mais par exemple bien manger à table. (...) Après il y a beaucoup de choses où je prends de la distance; par exemple mon papa je le trouve trop fermé sur certains points, comme sur les étrangers. Mon père parfois j'en ai honte. Il a des tendances UDC, ses propos me choquent et font débats dans ma famille. Je me sens mal pour certaines choses. Elle s'adresse à D: "Tu vas plus me parler? Après je me sens mal, je me dis merde, j'ai honte mais c'est lui." (p.3-4)

4.3. Construction des entretiens semi-directifs: de l'entretien exploratoire à l'entretien semi-directif; en ligne de fond le parcours de vie de l'étudiant

Suite aux entretiens exploratoires où nous avons pu mettre en lumière cette "zone d'incertitude" qui était présente en l'étudiant; nous avons constitué une grille basée sur le parcours de vie de l'étudiant. Ainsi à travers ces entretiens nous espérons accéder aux événements de vie importants pour la personne ainsi que les rapports sociaux que cette dernière a entretenus. A ce propos, Marc Bessin (2009, p.17), au sujet des parcours de vie dans les entretiens de recherche, ajoute: "Certains événements de la vie sont prévus, institués, d'autres sont plus inattendus et encore moins désirés. D'autres types d'événements viennent complètement transformer la vie des personnes et le récit qu'elles en font (Leclerc-Olive, 1997). Pourtant, ces ruptures, mises en scènes dans les récits biographiques, vont au-delà des dynamiques personnelles. Si les événements marquent et structurent les parcours des personnes, ils sont aussi la résultante de processus sociaux et constituent des moments de recomposition, de redéfinition, tant de soi que des rapports sociaux dans lesquels ils s'insèrent. Ils interrogent ce qui allait de soi, ce qui était jusqu'à présent significatif pour les personnes, pour la société. L'idée que quelque chose se joue dans la dynamique des événements biographiques s'est petit à petit imposée".

Nous avons effectué 10 entretiens individuels semi-directifs. Les étudiants qui ont accepté de faire ses entretiens, étaient tous volontaire. Ils étaient intéressés de raconter leurs parcours de vie, de l'enfance jusqu'à ce jour. Ainsi sur ces 10 entretiens, tous illustrent des parcours de vie d'une grande richesse et très émouvant pour la plupart, nous avons choisi dans présenter 3 avec des profils différents. Dans ces parcours nous avons constaté une grande solitude face aux problèmes rencontrés. Nous avons donc décidé de mieux comprendre l'émergence de celle-ci dans notre société.

4.3.1. Evolution de la famille depuis le XVIIIème siècle et ses répercussions sur l'individu: l'émergence de la solitude

Pour Doucet (2007, p.11-12): "La Modernité des Lumières, située dans la deuxième moitié du XVIIIème siècle, a fait de la famille le lieu privilégié de la vie privée en Occident. La famille se sépare donc du reste de la société. (...) On peut alors parler d'une certaine solitude de la famille.(...) C'est ainsi qu'avec la Modernité, la famille devient le lieu par excellence de

l'intériorité. Dès la fin du XIX^{ème} siècle se profile une organisation familiale différente avec une disposition nouvelle des pièces de la maison où, notamment, la chambre conjugale est séparée de la chambre des enfants. (...) Beck nomme "la première individualisation. (...) Selon Edgar Morin: "(...) les problèmes de la vie individuelle, privée, les problèmes de la réalisation d'une vie personnelle se posent désormais, avec insistance, non plus seulement au niveau des classes bourgeoises mais de la nouvelle grande couche salariale en développement." Pour Doucet, "la quête de soi se jouerait sous le regard des autres. (...) L'individu s'attacherait de plus en plus à son quotidien alors que ce quotidien est sans cesse menacé de rupture. La perspective de la réalisation personnelle est attirante, d'autant plus que l'individu veut expérimenter des styles de vie. Il peut ainsi vivre une expérience aujourd'hui et revendiquer de vivre son contraire demain." (2007, p.12). Doucet insiste sur cette dimension où l'individu est de plus en plus avec les autres et cela dans toutes "les sphères de la vie sociale. Elle montre que des auteurs comme François Dubet mentionne que l'élève veut être considéré comme une personne individuelle par son professeur, Vincent de Gaulejac, lui montre à quel point l'individu se veut le "sujet de son histoire". Dans son quotidien, le sujet ne veut plus "se perdre dans la masse " et tente, selon Doucet, le difficile équilibre entre les rôles joués et ce qu'il définit comme étant son authenticité. François de Singly parle lui de "la seconde individualisation" qui troublerait la logique entre les sphères publiques et privées. Toujours selon Doucet, les individus ne voudraient plus d'un clivage entre les deux sphères. L'individu voudrait "agir à l'extérieur sans pour cela renoncer à ses intérêts personnels" (2007, p.13).

Quelques mots sur la famille d'origine qui est la première forme de socialisation chez l'individu. Parler de la famille, peut nous donner des pistes sur des événements (heureux, malheureux) passés durant les différentes périodes de vie d'un individu. Elle peut être significative comme le relève Doucet (2007, p.126), qu'elle peut être (parfois, selon nous), à l'origine d'explications de douleurs actuelles chez une personne.

4.3.2. Illustration de trois parcours de vie d'étudiants

Si nous avons choisi de présenter ces trois portraits, c'est pour essayer de mettre en évidence la construction de l'altérité à travers ces différents de parcours de vie. Nous allons également essayer comprendre comment la socialisation secondaire vient moduler la socialisation primaire.

Portrait 1:

Portrait de Claire¹

Claire est une jeune femme de 26 ans. Elle termine sa dernière année de Bachelor pour devenir infirmière. Elle est de taille moyenne, elle porte de longs cheveux jusqu'aux épaules. Elle est vêtue d'un jeans et d'une chemise ample par-dessus. Elle semble un peu réservée, gênée. Je l'invite à s'asseoir dans un fauteuil en coin de bureau. L'espace dans mon bureau n'est pas très grand. Elle me dit rapidement qu'elle espère arriver à répondre à mes questions. Je lui réexplique l'objet de mon travail dans les grandes lignes, car je souhaite qu'elle n'en sache pas trop afin que cela n'interfère pas dans ses propos. Je lui dis que nous allons discuter et retracer, parcourir les événements de sa vie depuis son enfance jusqu'à ce jour. Elle semble rassurée. Elle commence par son lieu de naissance, qui est Genève. Son père et sa mère son de Genève. Lui est né dans le canton de Vaud mais a vécu à Genève et elle est née à Genève. Son père avait un fils d'un premier mariage, qui avait 14 ans à sa naissance en 1985. Elle insiste sur le fait que "c'était un très grand frère". Il vivait tous dans le même appartement en ville un peu en dehors de la ville de Genève. Les souvenirs qu'elle garde de ses parents quand elle était enfant, est qu'ils étaient "plutôt cool, ma mère plus que mon père". Son père était enseignant dans le secondaire et sa mère faisait des études à « l'uni en sciences humaines ». Elle se souvient de l'éducation qu'elle a reçue, sympa, équilibrée et mentionne qu'elle a toujours compris les choses qu'elle pouvait faire, des choses qu'elle ne pouvait pas. Elle décrit un environnement familial ouvert, où il y avait les copains de son frères qui venaient à la maison. Elle aussi a pu inviter beaucoup d'amis à la maison. Ses parents la laissaient libre de ses fréquentations. Fréquemment ils invitaient aussi des amis à la maison. Elle se souvient qu'elle partait en vacances avec ses parents et des amis de ceux-ci, avec leurs enfants. Quand ses parents travaillaient et qu'ils n'étaient pas là quand elle rentrait de l'école, elle se rendait chez les amis de ces derniers qui avaient des enfants de son âge. Claire décrit cette période jusqu'à l'école primaire comme heureuse et cool et cela l'a fait rire en y repensant. Son frère est parti de la maison quand elle avait 8 ans et en riant elle rajoute qu'"il n'est pas parti bien loin, il était dans le même immeuble". A la période de l'adolescence, elle décrit une crise où

¹ Prénom fictif

elle était en rejet de ses parents mais que cela restait, selon elle, quelque chose d' "assez normal". Elle se souvient d'un déménagement plus en campagne, qui était difficile pour elle car elle avait l'habitude de son quartier, de la proximité avec le monde. Elle s'est sentie plus isolée à ce moment. Elle a demandé à rester dans le même cycle pour ne pas être "trop déracinée" de son quartier et de ses amis. En effet elle raconte avec attachement qu'elle tenait à son quartier, ses amis qui vivaient dans le même immeuble qu'elle et avec qui elle a fait ses classes. Ce déménagement a été "désécurisant" pour elle. Sa mère l'amenait parfois en voiture, autrement elle prenait le bus pour aller au cycle ou voir ses amis. Au cycle elle était en latine et recevait souvent le week-end des copines chez elle. La maison dans lequel elle a déménagé était une vieille maison familiale du côté de sa mère. Au début elle trouvait que c'était l'horreur mais aujourd'hui elle l'apprécie. Elle repense à sa mère qui était "vachement sympa", car elle l'amenait faire des activités, voir ses amis et même inviter des copines passer le week-end. Ses parents ont continué de lui faire confiance dans ses sorties et elle rajoute qu'elle ne leur a pas donné d'occasion de ne pas lui faire confiance. Ainsi, elle avait rarement des heures strictes pour les rentrées nocturnes et les gens qu'elle invitait chez elle était en général appréciés des parents. Quand je lui demande s'ils parlaient politique à la maison, elle me répond qu'elle se souvient quand elle était enfant de repas très animés avec ses parents et leurs amis. Elle ajoute que les discussions sur la politique, la société ont toujours été présent. Ses parents se sont engagés à l'époque entre autre pour la Palestine. Elle situe ses parents plutôt à gauche. Cet engagement pour la politique est antérieur à sa naissance. Ses parents ont accueilli à plusieurs reprises des réfugiés politiques chez eux. Claire a vécu cela comme une chance de rencontrer des gens. Elle réalise aujourd'hui combien c'était riche. Elle appréciait néanmoins retrouver aussi ses copines par moment et surtout à l'adolescence, elle avait aussi d'autres intérêts. Durant son enfance, Claire dit avoir beaucoup écouté et questionné ses parents, car les problématiques liées à la politique étaient assez complexes et elle ajoute en riant qu'elle ne comprenait pas tout. Elle ne se souvient pas de conflits à cette époque. Aujourd'hui, elle n'est pas toujours d'accord, mais elle semble plus proche des idées de sa mère sur les questions de société, de politique, de ce qui se passe dans le monde. Elle dit voir les choses avec la même sensibilité, ouverture que sa mère. Avec son père qui est plus âgé, elle a l'impression qu'en vieillissant "il s'est un peu radicalisé pour certaine chose". Elle ne sait pas s'il s'est radicalisé ou s'il est devenu plus provocateur qu'avant. Elle ne semble plus très bien quoi penser. Elle n'est pas toujours très d'accord avec lui et trouve qu'il manque

de nuance. Je lui demande ce qu'elle pensait des votations concernant les minarets. Elle rit et me répond qu'ils étaient pour car la question ne se posait pas. Elle ajoute en riant: "on était contre l'initiative qui était contre les minarets. Pour ces grosses questions on est en général d'accord, et c'est chouette de pouvoir en discuter. Mais mon père, il a toujours raison, on va pas lui faire changer d'avis". Claire pense que toutes ces discussions qu'elle a eues ou entendues de ses parents, lui ont permis d'avoir un intérêt pour ce qui se passait "en dehors de sa bulle, de sa petite vie". Elle pense que c'est ancré en elle et que toutes les valeurs que ses parents lui ont inculquées et qu'elle apprécie, comme le respect des autres, l'ouverture, le partage, lui paraissent pour elle des "choses" de base. Après une année au cycle Claire est allée dans une école d'art, car elle ne voulait pas faire des études mais de l'art. Elle avait 14 ans à cette période. Elle a beaucoup apprécié ce qu'elle a appris dans cette école, mais trouvait que cela allait trop vite et qu'au niveau des "apprentissage intellectuels" il lui manquait quelque chose. C'est pourquoi elle s'est inscrite au collège et a terminé avec une maturité option artistique. Quand je lui demande si elle était à l'aise d'établir des contacts avec des jeunes de son âge elle répond qu'à l'école des arts décoratifs, elle était avec des gens qui étaient plus âgés qu'elle. Cela l'intimidait beaucoup et elle ne se sentait pas très à l'aise. Elle dit en riant qu'elle se sentait "comme un bébé" mais qu'elle a pu se faire des amis avec qui elle a des contacts jusqu'à ce jour. Au collège elle a connu des étudiants qui font partie encore de son groupe d'amis aujourd'hui. Elle garde de très bons souvenirs du collège avec des professeurs très engagés dans leur travail.

Après le collège, Claire a voulu prendre une année sabbatique mais elle n'avait pas de projet très précis, elle savait juste qu'elle voulait voyager, apprendre l'anglais et gagner un peu d'argent. Elle pensait aussi commencer les Beaux-arts. Au final, elle a voyagé (New-York, République dominicaine) mais surtout travaillé (centre commercial, EMS). Ses parents lui ont dit: "Très bien, si tu arrêtes les études là, et bien il faut que tu travailles parce que nous on ne va pas te donner de l'argent!" Pendant cette année (elle avait 20 ans), elle a beaucoup réfléchi à savoir si elle voulait commencer les Beaux Arts. Elle se souvient qu'elle allait voir des amis qui avaient commencé cette école: "(...) j'allais de temps en temps là-bas et je ne me suis pas sentie. J'avais l'impression que j'allais devenir folle, parce qu'enfin, le travail artistique, il est nourri uniquement par ce que l'on vit et puis j'avais l'impression que j'allais tourner autour de moi tout le temps en fait. Et puis à ce moment-là ça n'allait pas le faire; j'avais l'impression que je n'arriverais pas à être tout le temps cette source, à ce moment

je ne me sentais pas prête, quoi!". Finalement, elle s'est inscrite en histoire de l'art et des religions. Elle a beaucoup aimé l'histoire des religions, mais elle a eu de la peine à trouver du sens parce qu'elle avait l'impression que c'était éloigné de la vie. Cette année a été une "nourriture intellectuelle" pour Claire. Mais elle n'avait pas l'impression d'être dans la vie, que cela n'était pas utile: "quel sens cela avait et puis moi dans la société, qu'est-ce que j'apportais si j'étudiais cela et si je faisais de cela ma vie? Bref, je ne voyais pas le sens". En milieu d'année, les questions devinrent plus importantes. Ses parents avaient peur qu'elle se perde, qu'elle ne finisse rien. Je demande à Claire si elle a pu partager ses doutes et questionnements avec ses parents. Elle pense que ses parents avaient déjà peur quand elle était en année sabbatique qu'elle arrête les études. Elle pense qu'ils avaient envie qu'elle fasse des études à l'université comme eux. Elle a beaucoup discuté avec sa mère, de ce qu'elle pourrait faire d'autre, quelle profession pouvait réunir ses intérêts tout en sachant qu'elle ne pourrait pas trouver la "formation parfaite". Et puis elle s'est finalement intéressée au métier d'infirmière. Quand je lui demande comment lui est venu cet intérêt pour cette profession, Claire répond en riant qu'elle ne sait pas que cela lui est venu "comme ça, du jour au lendemain". Elle pense qu'elle se sentait "tellement loin de la vie", qu'elle avait besoin de se rapprocher des gens. Durant sa formation Claire évoque deux périodes difficiles ; tout d'abord, elle a dû réapprendre à travailler, à apprendre les choses « par cœurs », chose qui n'était pas aisé pour elle, puis la confrontation avec la souffrance dans les stages qui lui a provoqué une grande tristesse. Claire semble très émue, touchée quand elle reparle de certaines situations. En stage, elle a rencontré « pas mal de situations limites ». Elle se souvient de préjugés et propos racistes qu'elle a entendu de la part de soignant et qui l'on choqué. Elle pense que ces propos sont dus au manque de connaissance de savoir des professionnels.

Ce que l'on retient dans le parcours de Claire:

Dans le parcours de Claire, la construction de l'altérité, semble s'être construite dès son enfance. En effet l'engagement de ses parents pour des causes politiques diverses l'ont fait baigner dans un univers ouvert à l'autre. Elle a pu trouver des réponses aux multiples questions qu'elle se posait enfant. Il est intéressant de noter qu'à l'adolescence Claire a cherché à se distancier de l'engagement de ses parents. A cette époque elle s'est tournée vers ses amis,

qui lui ont permis de continuer sa construction identitaire, en se différenciant de ses parents. Dans les évènements de vie à relever, il y a une rupture importante lors du déménagement dans la maison familiale en campagne qui la coupe de son ancrage avec son réseau d'amis qu'elle avait constitué depuis de nombreuses années. On perçoit aussi des éléments de solitude dans cette période de l'adolescence. On observe que Claire a intégré certaines valeurs transmises par ses parents, puisqu'elle semble arriver à gérer certaines périodes de doute et d'incertitude.

Concernant l'articulation entre la socialisation primaire et secondaire, pour Claire il ne semble pas y avoir de tension. Elle retrouve un discours connu et qui va dans le sens de l'ouverture à l'autre. Les attentes de l'institution sont donc remplies puisqu'elle semble avoir acquis ces notions. Cependant, nous tenons à relever que Claire a été choquée par les propos racistes de certains soignants, qu'elle a discuté en individuel avec certains enseignants, mais cela n'a pas abouti à une réflexion plus importante au sein de l'école.

4.3.3. Portrait 2:

Portrait de Paul²

Paul est un homme de 46 ans. Il termine sa dernière année de Bachelor pour devenir infirmier. Il est de taille moyenne. Le jour de l'entretien, il porte une chemise blanche et un pantalon gris clair. A son arrivée devant mon bureau il me sourit. Il me dit qu'il est un peu pressé car il doit passer un examen le lendemain. Je le remercie de me consacrer du temps pour cet entretien. Je l'invite à s'asseoir dans un fauteuil en coin de bureau. Une fois les modalités de l'entretien expliquées, nous commençons. Paul est né au Rwanda en 1964. Il rit en me disant qu'« évoquer son enfance lui semble un peu loin ». Paul est issu d'une famille de 11 enfants, il avait la 7^{ème} place dans la famille. Son frère aîné avait 15ans de plus que lui, il a du reste été tué lors des événements politiques en 73. Il y a eu, au cours des années, des départs précipités pour des raisons politiques. Il garde néanmoins de bon souvenir avec sa famille, socialement et sur le plan de l'éducation.

Paul a vécu son enfance en campagne, avec sa famille. Ses parents étaient des cultivateurs et son père avait également une fonction d'enseignant; financièrement, ils vivaient bien, ce qui était aussi un atout sur le plan social. Enfant, il fréquentait une école à 4-5km de chez lui. Il s'y rendait à pied, matin et retour le soir. Puis dans les années 80, de nouvelles écoles se sont construites plus près, à 2km.

Sur le plan sanitaire, le dispensaire le plus proche était à 30km. Puis dans les années 80, ils ont en construit un à 4-5 km de sa maison ; ce qui changea le rapport au niveau de l'accès au soin. Le paludisme était très présent dans la région, les gens souffraient et les décès étaient fréquents ; Paul a été épargné, dit-il en riant.

A l'époque de sa naissance, le Rwanda vivait une sorte d' "apartheid à la rwandaise" ; Paul faisait partie de l'ethnie discriminée, les tutsis. Au fil des années de discrimination par le pouvoir (les hutus), beaucoup de tutsis furent chassés, tués ou sont partis à l'étranger. Dans la famille du père de Paul, sur 6 enfants, seul lui et son petit frère ont survécu. Ses grands-parents paternels ont été tués dans les années 60, ainsi que ses frères et sœurs.

² Prénom fictif

Cela se passait dans le sud du Rwanda.

A la naissance de Paul, le pays vivait une sorte d'accalmies. Beaucoup de personnes ont été déportée dans des régions sauvages, où il y avait la mouche tsé-tsé. Beaucoup sont mort, mais son père et son frère ont à nouveau survécus. Ils ont été déportés dans des endroits différents et se sont retrouvés dans les années 80, sans savoir jusqu'à là que l'autre était toujours en vie.

Durant toutes ces années, son père avait beaucoup travaillé la terre et réussi ainsi à en faire une terre cultivable et riche. Puis la savane et les forêts ont été brûlées, et la mouche tsé-tsé a diminué. Ces zones devinrent intéressantes, car riches et cultivables, et furent donc envahie par d'autres populations. Dans cette région, il restait très peu de tutsis vivants ; Paul et sa famille se sont donc retrouvés entouré par des populations qui quelques années avant cherchaient à les tuer.

Les rapports sociaux étaient donc des rapports « diplomatiques » pour la survie. Les voisins pouvaient être amis mais également ennemis ; mais dans le cadre de la paix, ils arrivaient à cohabiter. Paul décrit donc un climat de méfiance. Cependant, il raconte que ses parents étaient des « chrétiens pratiquants convaincus », il a donc été éduqué dans un esprit de l'amour à l'autre, du pardon et de l'acceptation. La méfiance existait donc, mais en même temps, il cherchait ceux qui pouvait être des alliés ; par la complicité d'amitié ou la culture rwandaise en soi, car dit-il, la culture tutsie ou hutu n'existe pas, c'est une fabrication coloniale.

A l'école, les deux ethnies étaient mélangées, la vie sociale était partagée par tous. Dans ces circonstances politiques, Paul explique que c'est la victime qui doit faire les efforts de rapprochements ; s'il ne le fait pas, il est voué à l'extermination parce que la haine est déjà là. Le père de Paul avait plus de moyens financiers que son entourage, étant donné sa fonction d'enseignant. De ce fait, il avait également les moyens pour cultiver. Il possédait aussi un cheptel de bovins, ressource importante. De ce fait, il avait une certaine considération sociale et en tant que tutsi, il a pu ainsi « acheter » ses droits, me dit-il en riant. Grace à cela, Paul a pu faire des études, car en ce temps-là, un tutsi n'avait pas ce droit..

Paul raconte aussi son étonnement de trouver toujours des gens qui ont un cœur ouvert, malgré le fait que le droit leur permet de faire du mal. Il explique cela par la Foi, par

l'éducation, par la prise de position personnelle. Dans les années 60, son père s'est évadé de prison grâce à un gardien, il s'est tout d'abord caché dans une maison, puis dans un missionnaire catholique.. Là, il y avait un prêtre blanc qui avait participé à la tuerie, et un autre qui sauvait des gens. Son père fût donc sauvé par un prêtre puis ensuite déporté dans des zones où il y avait la mouche tsé-tsé, pour « mourir gentiment » par les intempéries et les circonstances... Paul venait de naître, il a donc retrouvé son père là-bas. (...) Après l'école primaire, Paul se souvient de la "carte d'identité"; une carte à mention ethnique, soit tutsi ou hutu ou autre population pygmée.. Selon de quelle ethnie les personnes étaient, elles avaient des droits, des priorités. Il se souvient que tous les lundis, les enfants tutsis étaient humiliés. Le maître disait : "les tutsis levez les bras" et tous les enfants hutus criaient et hurlaient derrière. Au départ, les enfants levaient les bras et au fil du temps, les doigts régressaient; c'était l'humiliation régulière. Lorsque l'enseignant était tutsi, il devait aussi pratiquer ces directives mais le faisait de manière différente; il faisait l'appel, tous simplement. En secondaire, cette pratique existait aussi car c'était une directive du ministère de l'éducation.

Malgré cela, Paul se souvient avoir joué avec tous les enfants pendant la récréation, excepté certains qui avaient déjà intégré la haine de l'autre et qui jouaient méchamment et leur faisait mal, dit-il en riant. Paul ne garde pas des souvenirs trop douloureux de son enfance, il explique avoir intériorisé toutes ses situations difficiles et a appris à vivre avec. Il en parlait très peu chez lui, car il considère ses parents comme les premières victimes, il les protégeait.

Puis Paul est retourné à la maison pour aider ses parents, car il n'avait pas d'accès à l'école secondaire à l'époque. Il a commencé l'école secondaire à 18 ans jusqu'à 23 ans environ, dans un internat. Il étudiait le métier d'enseignant le soir à la lampe à pétrole, dans la maison qu'il louait avec d'autre étudiant. En 1990, après deux ans d'attente pour obtenir son passeport, Paul est arrivé en Suisse comme étudiant à l'université de Genève. Malheureusement le contexte politique au Rwanda, à cette époque fait qu'il perd son statut d'étudiant. Il doit donc demander l'asile politique. Il s'est donc retrouvé dans le système d'"accueil" des requérants d'asile; avec la guerre au Rwanda il s'est retrouvé destitué de tout. Il a vécu un grand paradoxe en Suisse: alors qu'il venait d'un pays où on ne lui reconnaissait pas les droits et qu'il devait toujours se battre pour y accéder, il arrive en Suisse où on lui reconnaissait des droits en tant qu'être humain mais en même temps raconte-il, "il y avait toujours une petite

clause que l'on mettait sur les étrangers". Ses souvenirs sur cette période sont beaucoup d'humiliation répétée. Paul a rencontré des personnes en Suisse qui lui ont fait confiance et soutenu durant cette durée. Il a pu travailler grâce au soutien de son employeur. Avec cet argent il a pu subvenir à ces besoins et sortir deux de ses frères du Rwanda. Avec tristesse, il évoque la mort de ses parents pendant la guerre, ainsi que d'autres membres de sa famille.

Paul a commencé sa formation d'infirmier en 2004. Il a à ce jour obtenu son diplôme d'infirmier.

Ce que l'on retient dans le parcours de Paul:

Dans un premier temps il nous semble important de mentionner que Paul, comme le dit Graber (2010, p.94) est confronté en arrivant en Suisse, à un nouvel environnement qui peut être un véritable "choc culturel". "(...) entre le pays d'accueil imaginé et la réalité il peut y avoir un fossé parfois conséquent".

Le parcours Paul est jalonné de pertes, d'humiliations, de méfiance, de violence, mais aussi d'entre-aide, "de pardon et d'acceptation". Nous avons constaté que dans son discours il n'y a pas la dimension de "honte" vis-à-vis de ses parents comme on a pu l'entendre dans d'autres entretiens. Au contraire, Paul semble avoir fait siennes, les valeurs transmises par ses parents: "*Cependant, il raconte que ses parents étaient des « chrétiens pratiquants convaincus », il a donc été éduqué dans un esprit de l'amour à l'autre, du pardon et de l'acceptation.*" Elles semblent d'ailleurs encore très présentes dans son discours actuel. Nous faisons l'hypothèse que si dans le discours de Paul, il ressort peu une fragilité identitaire, c'est peut-être dû à son âge. Paul à 46 ans tandis que les autres étudiants interviewés avait entre 20 et 25 ans. L'autre

point que nous aimerions relever, ce sont les nombreuses blessures (humiliations, pertes) qu'il a pu vivre dans son enfance et qui semblent avoir été "intégrées" en lui. Cependant, nous constatons qu'il semble qu'à la place d'intérioriser les nombreuses humiliations vécues, Paul les a "externalisées" (de Gauljac, 2008, p.59) et projetées à l'extérieur. C'est une manière d'extérioriser sa souffrance; on le voit lorsqu'il exprime sa déception quand à la politique en général.

Mayhoua Moua en évoquant l'expérience migratoire qui " (...) est généralement associée à la dialectique rupture/continuité (et) qui se joue sur le double terrain pays d'origine/pays d'accueil. C'est Abdel malek Sayad qui a introduit la notion de « double absence » pour décrire les conséquences d'un parcours d'immigré, présent ni ici ni là-bas (Sayad, 1999, p.199) ». (p.173)

4.3.4. Témoignage de Leila³, étudiante infirmière qui porte le foulard:

Dans cet entretien nous avons pu comprendre et mettre en évidence les premières formes de socialisation et par la même sa construction de l'altérité. Leila arrive en Suisse à la préadolescence. Elle est musulmane et porte le voile depuis l'âge de 9 ans. Comme on l'a vu précédemment, ceci a suscité diverses réflexions et remarques au sein de l'école et dans son stage à l'hôpital. Nous avons trouvé intéressant qu'elle puisse raconter son parcours de vie du Liban à son arrivée en Suisse ainsi que les diverses difficultés qu'elle a rencontrées et les stratégies adoptées.

EE5 Citation de l'étudiant :

M: "Mon enfance je l'ai passée dans mon pays, qui est le Liban, j'y ai vécu jusqu'à l'âge de 10-11 ans, puis après je suis venue en Suisse." (...) M: "Comme on était dans un immeuble, c'était voilà je vais aller voir ma voisine, ma voisine va venir chez moi. C'était ça, c'était les amis de l'immeuble. Et puis celle de l'école, les copines de l'école on les voyait pas beaucoup en dehors, parce que voilà on était encore jeune, on n'habitait pas toutes dans le même quartier et il n'y avait pas beaucoup de transport public, comme ici." (p.2) (...) (...) M: " Au

³ Prénom fictif

Liban, je n'avais pas le droit descendre en bas de chez moi toute seule. (...) Les voitures, les gens aussi. Et bien elle avait peur du viol. Peur qu'ils me prennent, et ben c'était ça. (p.4) (...) là-bas au Liban il n'y a pas de parc en bas des immeubles" (p.4) (...)

Analyse :

Dans cet exemple, l'étudiante fait référence à son enfance et nous percevons dans son discours les premières formes de socialisation avec l'Autre, les enfants de l'immeuble qui semblent avoir la confiance de la mère. Par contre à l'extérieur de l'immeuble, certains éléments de « dangerosité » sont perceptibles, « les voitures, les gens ». Les limites géographiques, les peurs de la mère (que sa fille soit violée ou enlevée) semblent intégrées dans le discours de l'étudiante. Ce qui est intéressant de noter, c'est la comparaison entre l'ici (Genève), le lieu d'où parle l'étudiante, et le là-bas (Liban), où l'on sent ce danger, perceptible en bas de l'immeuble, tandis qu'à Genève, les parcs en bas des immeubles, semblent faire tampon, entre l'immeuble et la rue, synonyme de dangerosité pour elle.

Nous pouvons lire ainsi, à travers le discours de l'étudiante, une internalisation des processus de socialisation primaire (discours de la mère sur les dangers potentiels en bas de l'immeuble). On perçoit ainsi dans cette phase de socialisation primaire, qu'est l'enfance, le « filtre » d'un autrui significatif, en l'occurrence les discours de la mère, qu'elle pose sur le monde social environnant. Dans cet exemple, l'autrui significatif qu'est la mère (ou le père), s'occupe de la socialisation et dont « les attitudes vont construire mon identité » (Molinet, 2009, p.100).

Un autre point important que nous pouvons analyser dans ce discours, ce sont les frontières (Van de Winkel, p.88) qui s'étendent ou se rétractent en fonction de la pertinence de d'établir une distinction entre le « eux » et le « nous ».

A travers cet exemple nous comprenons un peu plus comment l'enfant à travers ces processus intègre peu à peu la notion d'altérité et comment cette différence entre le « nous » et l'Autre se construit peu à peu.

Ci-dessous, Leila explique les raisons pour lesquelles elle porte le voile.

M : je l'avais déjà au Liban, oui. (31'20'') dès l'âge de 9 ans. Parce que voilà, à l'âge de 9 ans y'a tout le monde qui le met au Liban alors du coup je voulais faire comme eux, c'est ça l'idée.

F : Pourquoi les gens au Liban le portent-ils à l'âge de 9ans ? Y a-t-il une raison ? Pourquoi 9 ans et pas avant, y a-t-il une raison particulière ?

M : Non, en fait il y a des filles qui le portent à l'âge de 12ans, 11ans, et moi, je ne sais pourquoi j'ai choisi de le mettre à l'âge de 9 ans, mais comme moi j'avais vu les autres qui le mettaient j'avais envie de faire comme elles. C'était juste cette idée mais je ne comprenais pas vraiment c'était quoi la religion. Comme on fait la prière, je savais que je devais prier, c'est tout.

F : D'accord.

M. Je priais parce que ma mère elle priait, mes frères ils priaient, c'est tout. Mais pourquoi ils priaient, je ne savais pas. Et ça aussi c'était le devoir de ma mère de m'expliquer. Comme elle n'a pas vraiment eu le temps de m'expliquer ou voilà c'est un peu difficile pour elle éduquer ses enfants en même temps, comme on était quatre aussi avec mes deux demi-sœurs, c'était un peu difficile pour elle de prendre vraiment du temps pour nous.(32'30''), de nous expliquer. Pour elle, par exemple tu ne peux pas descendre dans la rue, oui mais pourquoi je ne peux pas descendre dans la rue, parce que tu peux pas. Un point c'est tout. Elle nous expliquait rien.

F : Vos demi-sœurs, elles portaient le foulard ?

M : Oui, au Liban il y a tout le monde qui le porte. Surtout dans mon quartier, c'était aussi une question de quartier..

F : Votre maman aussi ?

M : Ma mère aussi. Mes tantes, il y avait tout le monde. Surtout la famille de mon père elle est trop pratiquante, (32'56 '') trop religieuse. Mais bon mon père il s'en fout un petit peu. Dans le quartier il y avait tout le monde qui le portait.

F : Pouvez-vous expliquer pourquoi est-ce que vous portez le voile ou le foulard?

M : Bien sûr, en fait c'est juste une question, de ne pas vraiment montrer la beauté, par exemple les cheveux, quand on montre les cheveux c'est pas comme le foulard ; y a des gens à qui le foulard va bien sur les cheveux, voyez ce que je veux dire ? et bien comme il faut pas trop montrer leur beauté aux hommes, pour pas avoir du contact, par exemple si un homme va venir vers moi, il va me dire « ah tu es belle, on va sortir ensemble et avoir un contact », c'était cela la raison. Il faut pas trop montrer notre corps, la beauté de notre corps, pour pas que les hommes regardent la beauté de notre corps.

F : Quand porte-t-on le voile, devant qui, avec qui ?

M : C'est toute personne avec qui je peux me marier. Donc devant mes frères, je peux l'enlever, devant ma mère, devant mon père, mes oncles, tout ce qui est famille je peux l'enlever. Par contre mes cousins non, car mes cousins je peux me marier avec eux ; dans ma religion on peut se marier avec mes cousins. Alors du coup quand je suis venu ici, ils me demandaient pourquoi tu le mets, ben voilà, parce que je devais le mettre. Au bout d'un moment j'avais bien envie de l'enlever. Je disais à ma mère et bien voilà maintenant j'aimerais l'enlever. Ma mère me disait « mais non, tu peux pas l'enlever, ça ne va pas, tu l'as déjà mis depuis 2 ans, tu vas pas l'enlever ». Du coup elle ne m'a pas laissé l'enlever, mais ne m'a pas expliqué le pourquoi.

F : Votre maman le porte actuellement?

M : Oui, oui on le porte toujours.

F : Et vos demi-sœurs ?

M : Elles ne le portent pas comme maintenant, comme elles sont venues avant moi, il n'y avait pas ma mère qui était là, et qui leurs disaient non. Donc voilà, elles se sont dites, je vais m'intégrer dans cette culture, je vais m'intégrer dans ce pays, alors peut-être je l'enlèverais. Mais elles ne l'ont pas enlevé quand même, mais quand elles sont allés travailler, ben ils lui ont dit, vous ne devez pas le porter, le foulard. Et ben elles l'ont vite enlevé. Elles ont même pas essayé, elles se sont dites je ne vais pas me casser la tête. A l'école ici, il n'y avait pas des gens qui..., mais on en parlera plus tard de l'âge adulte.

F : Pour vos demi-sœurs, est-ce qu'on peut s'intégrer en portant le foulard ou il ne faut pas le porter?

M : Pour s'intégrer il ne faut pas porter le foulard, pour elles, c'étaient pour le regard ; elles disaient que le regard des autres les dérangeait. Mais moi le regard des autres je m'en fous. Moi je le porte parce que je suis pratiquante, ce qui m'intéresse, c'est ma relation avec Dieu, c'est pas ma relation avec les gens. Je peux très bien m'intégrer avec des gens en le portant. Si vous arrivez pas à vous intégrer avec les gens, c'est votre problème, c'est pas mon problème à moi, c'est votre problème à vous si vous n'arrivez pas à vous intégrer avec ces gens-là, avec le foulard je veux dire. C'est encore un débat entre elles et moi, aujourd'hui encore (rire). Parce que elles, quand elles étaient à l'école, leurs copines, elles leurs soutenaient pas. C'est pas comme maintenant, moi j'ai des copines, qui me soutiennent et j'arrive bien à m'intégrer avec elles, même avec le foulard. Elles arrivent très bien à me comprendre. Mais je pense qu'à leurs époque à elles, avant 6 ans, je pense pas qu'il y avait ce soutien-là.

F : Voyez-vous une similitude entre porter par exemple une croix pendentif (ou autre signe religieux) qui représente un signe religieux chrétien et le port du voile afin de montrer son appartenance religieuse?

M : En fait, c'est pas du tout la même chose. Pour une croix, je peux très bien mettre moi un petit collier où c'est marqué Allah, comme on le dit en arabe. C'est vrai c'est la même chose. Mais porter le foulard, cela fait partie de ma religion. Ma religion elle me demande de porter le foulard. Mais est-ce que pour porter un pendentif c'est leur religion qui le demande ? Pour moi, porter le foulard c'est ma religion qui le demande. Voilà.

F : Revenons à votre parcours de vie, comment s'est passée la période de l'adolescence ?

M : Il n'y a jamais eu de problèmes de racisme. Par rapport à l'adolescence je n'ai jamais eu de problème d'intégration.

F : Vous étiez plutôt soutenue comme vous le disiez auparavant ?

M : Oui j'étais plutôt soutenue, c'est juste, des questions comme : « tu n'as pas chaud ? » moi je répondais que c'était bon que j'avais l'habitude. Mais à part cela, jamais aucun

problème avec les copines.

F : A l'école, il y avait les cours de sport, la piscine, comment faisiez-vous ?

M : Non, je n'allais pas à la piscine. Si on sortait on allait au parc, ben pendant l'adolescence on allait en ville, on faisait les magasins, on achetait des habits. Bon par exemple moi je suis plutôt ouverte. Par exemple il y a des filles, leurs mères ne les laissent pas sortir avec leurs copines parce que elles ont peur ; c'est comme ma mère elle avait toujours peur que je m'intègre dans le monde, comme avoir un petit copain. Pour ma mère c'était non. Avoir un petit copain, c'était plus tard tu vas avoir des relations avec lui, il va t'embrasser, il va y avoir du contact. Ça ma mère elle avait peur de cela. Elle essayait toujours de m'expliquer que voilà, eux ils n'avaient pas la même culture que toi. Alors pour moi je me disais, à eux leur culture elle leur permet de faire tout cela, mais moi ma culture ne me permet pas. Mais en même temps j'avais quand même envie d'avoir un petit copain, avec qui je peux partager mes émotions, avoir un contact par exemple, mais ma mère non. Elle avait toujours cette idée par rapport aux copains. Si c'est pas sérieux tu ne vas pas te marier avec lui. L'adolescence était trop basée su cela. Mais moi je voulais avoir un copain et j'ai eu un copain, même deux (rire). Mais je faisais attention, il n'y avait pas de contact entre moi et lui. Il me prenait la main, mais n'avait pas le droit de m'embrasser, parce que je savais que dans ma culture on ne me laissait pas faire cela. Ben quand je me posais la question de savoir pourquoi j'ai pas le droit de faire cela, d'avoir un copain, c'est ça qui me questionnait et j'ai demandé à ma mère pourquoi je porte le foulard, pourquoi je porte le foulard, pourquoi j'ai pas le droit.

F : C'était vers quel âge ?

M : J'avais 14-15 ans.

F : Votre maman vous a donné plus de réponses ?

M : Non pas beaucoup. Je suis plutôt allée vers mes sœurs. C'est mes grandes sœurs qui m'ont plus expliqué pourquoi je le portais, pourquoi je n'avais pas le droit d'avoir des petits amis. Je disais mais je peux très bien avoir un petit ami sans avoir ce contact-là. Ben du coup j'ai pu avoir des petits amis, sans quelle le sache, des fois elle me choppait, des fois elle savait que je parlais avec un gars au téléphone. C'était beaucoup cela. Par rapport à mes

frères, cela nous a beaucoup éloignés à cause de cela. Ma mère leurs disait regarde ta sœur ce qu'elle fait, du coup comme on n'avait pas cette relation qui était trop forte entre moi et eux, ben du coup cela nous, ben du coup notre relation s'est cassée à l'âge de l'adolescence. C'était juste à cause de cela. On n'arrivait pas à se parler, on n'arrivait pas à se mettre d'accord. Voilà.

(...)

Analyse :

Dans ce passage très dense, nous aimerions relever deux points; le premier fait référence au modèle parental, et le second, fait référence aux stratégies que Leila a dû développer dans son exil pour faire face à deux mondes qui s'oppose: l'Occident et l'Orient.

Nous avons constaté que Leila s'élève à plusieurs reprises contre sa mère qui ne donne pas de réponses à ses nombreuses questions. Dans un premier temps elle s'est basée lorsqu'elle était au Liban sur une forme d'inconscient ethnique (von Overbeck, 2010) pour trouver ses réponses. Puis dans un deuxième temps elle s'est tournée vers ses sœurs plus âgées qui l'ont dirigée dans ses doutes. On sent dans ce qu'elle retient du discours de sa mère, beaucoup de peur vis-à-vis de l'étranger, qu'elle avait au Liban et qu'elle a emmené avec elle dans son exil.

Leila semble avoir développé des stratégies d'adaptation importantes entre les attentes en lien avec sa culture familiale et sa religion ainsi que celles du pays d'accueil. On constate que la pression sociale sur ses sœurs afin qu'elles abandonnent le foulard est extrêmement violente.

Dans l'entretien qui suit, nous avons trouvé important de percevoir comment Leila s'est adaptée à deux mondes qui semblent s'opposer mais qui au final trouve des similitudes entre eux. Nous pensons notamment au passage où Leila évoque son rapport au corps et à la pudeur.

F : Dans vos stages vous avez fait des toilettes à des hommes, mais que pensez-vous des situations où un homme musulman refuse une toilette à une infirmière ?

M : Je pense que c'est plus une question de pudeur. Moi je suis capable de faire une toilette à un homme, mais si un homme me fait une toilette, non, je m'excuse, je me cache. Une fois je devais aller faire une radio, j'ai demandé que j'aie une technicienne en radiologie, je ne voulais pas un homme, juste une question de pudeur. J'ai toujours caché mon corps et tout à coup, montrer mon corps à un homme, c'est un peu,..., ma religion j'ai tout à fait le droit de montrer mon corps à un infirmier ou un médecin.

F : Et si ce n'est pas possible ?

M : Ben j'accepterai, et lui il doit me mettre à l'aise, comme on apprend ici à l'école, respecter cette pudeur. Par rapport à ma religion il n'y a aucun problème, pour un infirmier qui est en train de faire son travail, il est diplômé. Je peux me déshabiller si il doit faire un soin, m'aider. Mais c'est une question de pudeur.

F : Qu'est-ce que l'infirmier pourrait faire pour vous rassurer, pour respecter votre pudeur ?

M : C'est sa façon de faire. Il va me dire qu'il va cacher tout cela, demander mon aide, essaies-toi, c'est sa façon de parler, façon de faire. Si un infirmier vient vers moi, il est brusque, il va me déshabiller tout à coup, il va me laver d'une façon un peu, ben oui ben non, là vous me touchez pas, c'est donc sa façon de faire. Il doit m'expliquer, regarder ensemble comment on peut faire. C'est plutôt une question de pudeur pas de religion. Ma religion me permet de me déshabiller devant quelqu'un qui est dans le médical.

F : Est-ce que le foulard est une manière de cacher certaine partie du corps intime ?

M : Oui cela fait 10 ans que je le porte, que je cache mon corps, que je ne montre pas ma peau, mes cheveux, c'est quand même difficile d'enlever tout à coup, de me montrer à un homme qui n'est pas de ma famille. Si c'est une musulmane qui ne porte pas le foulard, si elle doit avoir une prise de sang, ou faire un ECG, elle va montrer seins, ça peut être moins difficile que pour une porteuse de foulard qui a toujours caché son corps. (1h01)

F : Comment vous êtes-vous senties intégrée dans l'école et comment a été perçu le fait que vous portiez le foulard selon vous ?

M : Comme ma sœur est technicienne en radiologie, elle était dans l'école, dans les

ateliers, elle était pas trop soutenue, donc du coup elle l'a enlevé, elle avait pas trop le choix. Pendant la formation elle n'a pas porté le foulard, elle mettait juste une petite casquette ou un petit chapeau. En première année, ses copines elles ne s'approchaient pas d'elle, elle était toute seul, elle mangeait seule à la cafétéria ; le fait qu'elles ne s'approchaient pas d'elle, elle s'est dit qu'elle allait l'enlever, et le regard ne serait pas la même chose. Moi non. C'était tout le contraire. C'était respecté. J'avais dit pendant l'entretien et elles m'ont dit que j'avais le droit de porter le foulard pendant les cours, mais pendant les ateliers je devais l'enlever. Mais je leurs ai répondu que cela faisait 10 ans que je le portais et que cela serait difficile pour moi de l'enlever comme ça d'un coup ;j'ai demandé si je pouvais mettre un petit foulard, où je montre mes cheveux derrières, ou un peu devant, mais pas ici (elle montre le dessus de sa tête), je peux pas, cela va être difficile pour moi. Au cabinet médical, je ne le portais pas je mettais un petit foulard. Elle m'a dit la dame, ok, pas de problèmes tu peux faire cela pendant tes stages, l'atelier. Et puis pendant les ateliers, T. m'a dit, tu n'as pas le droit de porter ce foulard là pendant les ateliers, mais tu peux mettre un petit foulard. C'était ok et ben je suis allé en stage et j'ai mis ce petit foulard, il n'y avait pas de problèmes.

F : Pour vos sœurs cela a été différent...

M : Pour mes sœurs cela a été différent, elles l'ont enlevé.

F : Cela a été douloureux pour vos sœurs de l'enlever ?

M : Oui beaucoup. Elles sont arrivées ici à 18 ans, elles n'étaient pas petites. Moi je pense que quand j'étais petite, cela m'a permis de plus connaître les gens, j'ai pu m'intégrer plus comme j'étais petite. J'ai pu mieux m'ouvrir, à mieux m'approcher des gens que elles, moi je ne sais pas c'est quoi la cause, mais voilà. Moi j'étais soutenue par mes copines elles non.

F : Et en stage comment cela s'est passé ?

M : J'ai dû rencontrer le directeur de l'hôpital. A deux semaines de la fin du stage, j'ai été vue par le directeur. J'avais un foulard mais je n'avais pas laissé dépasser mes cheveux. Le directeur de l'hôpital a rencontré le directeur des soins et j'ai été convoquée. Du coup j'ai dû mettre un foulard de couleurs et laisser dépasser plus mes cheveux derrières.

F : Donc si vous montrer vos cheveux un peu devant et derrière c'est bon ?

M : Par rapport à ma religion cela ne joue pas. Pour eux, si on voit un peu de cheveu, « on ne dirait pas que tu es musulmane ». Après une professionnelle a rencontré une enseignante de l'école et lui a dit qu'il y avait eu un grand problème, mais ce n'est pas vrai. Elle lui a dit qu'« à la fin elle s'est foutue de notre gueule, on lui a dit d'enlever ce foulard et elle a mis un petit foulard et laissée ces cheveux devant et derrière, cela ne se fait pas, il faut qu'elle l'enlève complètement ». Du coup la prof m'a vu et m'a dit que c'était un gros problème. En fait je portais un bandana. Pour eux ce qui est important c'est qu'on ne voyait pas que j'étais musulmane, mais après ils n'étaient plus d'accord que je porte ce bandana pour des raisons d'hygiène. La prof m'a dit que c'était inadmissible ce que j'avais fait, et elle m'a dit que ce travail n'était pas fait pour moi.

F : Que pensez-vous du point de certains étudiants ou professionnels, qui disent que « les migrants si ils ne s'adaptent pas aux soins ils n'ont qu'à partir » ?

M : Pour moi si vous avez pris cette décision de venir dans un pays étranger et de travailler ici pour avoir une meilleure qualité de vie, si vous arrivez pas à vous intégrer vous pouvez pas prendre les choses positives de ce pays et puis leur donner du négatif. Voilà vous voulez venir dans ce pays il faut respecter tout cela, et puis vous arrivez à survivre, si vous n'arrivez pas alors rentrer dans votre pays. C'est vraiment une question de respect, d'intégration. Comme en France ils ont interdit le port du voile intégral, alors si vous ne respectez pas cela alors rentré dans votre pays, si vous n'acceptez pas alors rentrez chez vous. Ici à Genève je porte le foulard mais c'est accepté, si ce n'est pas accepté et que je veux le porter et bien je n'ai qu'à rentrer dans mon pays le porter. Mais ici c'était accepté.

F : Vous êtes-vous déjà sentie discriminée ?

M : Oui actuellement je cherche un appartement avec mon mari et on a eu beaucoup de refus. Sur mon permis ils voient sur la photo que je porte le foulard. J'ai un permis C. Ma vie d'adulte se passe bien autrement. Je travaille dans un EMS, je vais passer le permis et me marier...

5. Conclusion

Pour répondre à la question de recherche nous constatons que suivant les parcours de vie, il y a bien une tension entre ses deux socialisations (primaire et secondaire). Nous avons vu que la seconde vient "moduler" et parfois déstabiliser, l'étudiant ou l'individu suivant ses postures. Nous avons vu que lorsque l'étudiant se retrouve dans un cadre où la socialisation primaire va dans le sens de ce qu'attend l'institution, à savoir l'ouverture à l'autre, les deux socialisations se modulent avec un minimum de tension mais sans pour autant que cela suscite des débats. Par contre dans le cas contraire, on ressent des tensions importantes. C'est là à notre avis que ces tensions pourraient être la source de discussion et débats créatifs plutôt que de rester dans une posture rigide et délétère pour tous.

Pour conclure nous aimerions reprendre la citation de Frame (2011, p.271) que nous avons proposée en début de recherche: "La mondialisation, (...), nous met de plus en plus souvent en contact rapproché avec un Autre considéré comme étranger, au sein même de nos sociétés devenues pluriculturelles. Quel impact la proximité accrue de l'Autre, réelle ou imaginée, peut-il avoir sur nos interactions sociales, notamment lorsqu'elles mettent en contact des membres de différents groupes « culturels », qu'ils soient majoritaires ou minoritaires ? » On perçoit bien dans cette phrase les différents enjeux qui font partie de notre quotidien.

D'une part, nous avons vu que cette proximité à l'autre peut générer différents comportements, comme l'individu qui tient des propos virulents à l'égard des étrangers, celui qui éprouve de la honte et de la gêne de penser ainsi, mais qui se "cache" - comme pour s'excuser - derrière l'éducation qu'il a reçue de ses parents, celui qui est outré par ce discours et pour finir, celui qui se tait.

En fonction des expériences de vie positives et négatives, l'individu s'est construit une représentation qui se traduit par une posture. Tant que ce dernier est face au même, il est rassuré, mais quand il est dans une posture où il n'a pas de repère, dans une zone d'incertitude, il va chercher à s'étayer sur du connu. Nous pouvons faire ici un lien avec les propos de l'étudiante en début de travail et ceux du professionnel par rapport au port du voile. Nous constatons que ces situations génèrent des tensions et des conflits qui sont dus à des incompréhensions entre deux cultures différentes. L'autre, l'étranger est vécu comme

dangereux pour l'individu, car il pourrait mettre en danger son monde interne. L'individu essaie de rassembler ce conflit interne ou dissonance cognitive mais n'y parvient pas.

A la suite de cette analyse, nous proposons trois postures différentes: la première posture serait celle de la **créolisation** (Ghasarian, 2010), soit la négociation entre sa propre culture et celle de l'autre. La deuxième est une posture dite de **crystallisation**, c'est le retrait dans des position de certitude que nous avons développé plus haut. Et la troisième posture, celle que propose Berger et Luckman, est celle de l'**alternation** qui fait que l'on prend totalement la culture de l'autre. Il est à noter qu'une personne peut avoir ces attitudes plurielles à différents moments de son existence.

Le dernier point que nous aimerions évoquer c'est le rôle primordial de l'institution et de l'enseignant. En effet la prise en compte de l'altérité, doit se faire à tous les échelons de l'institutions (formation des enseignants). Nous pensons que des espaces de parole contenant devrait être mis en place au sein de l'institution. Ceci permettrait d'évacuer les tensions et surtout amènerait une meilleure compréhension et prise en charge des étudiants afin qu'il puisse exprimer ses souffrances, débattre de sujets en lien avec la migration, comme par exemple le port du voile dans les soins. Cela permettrait une meilleure compréhension des une et des autres et éviter ainsi un renforcement des stéréotypes et des préjugés.

6. Bibliographie

6.1.Littérature

- ▶ BALLAIN, R, GLASMAN,D, RAYMOND, R, (sous la Dir de) 2005, *Entre protection et Compassion. Des politiques publiques travaillées par la question sociale (1980-2005)*, Editions PUG.
- ▶ BEAUD, S. & WEBER, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- ▶ BAJOIT, G. (2000). *Jeunesse et société : la socialisation des jeunes dans un monde en mutation*. Bruxelles : Editions De Boeck.
- ▶ BERGER, P. & LUCKMANN, T. (1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- ▶ BERNOUX, Ph. (2010). *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*. Paris : Edition du seuil.
- ▶ BIDAR, C. (1997). *L'amitié, un lien social*. Paris : Edition La Découverte.
- ▶ BRASSIER-RODRIGUES, C. (2011). *Style d'apprentissage, style d'enseignement et identité nationale*. L'identité plurielle, Rouquette.
- ▶ CLAVAL, P. (2003). *Géographie culturelle : une nouvelle approche des sociétés et milieux (pp. 49-55)*. Paris : A. Colin.
- ▶ CAMILLERI, C. et VINSONNEAU, G. (1996). *Psychologie et culture : concepts et méthodes*. Paris, Armand Colin.
- ▶ DE JONCKHEERE, C., BERCHER, D. (2003). *La question de l'altérité dans l'accueil psychosocial des migrants*. Genève : ies éd., centre de recherche sociale.
- ▶ De SINGLY, F. (rééd.). (2007). *L'individualisme est un humanisme*. La Tour d'Aigues : l'Aube.

- ▶ DORTIER, J.-F. (2004). *Le dictionnaire des sciences humaines*. Paris : Ed. Sciences Humaines.
- ▶ DOUCET, M.-C. (2007). *Solitude et sociétés contemporaines; une sociologie clinique de l'individu et du rapport à l'autre*. Québec: PUQ.
- ▶ DUBAR, C. (2007). *La crise des identités*. Paris : PUF.
- ▶ ECKMANN, M. & al. (2009). *L'incident raciste au quotidien*. Genève : ies éditions.
- ▶ ERHENBERG, A. (2010). *La société du malaise*. Paris : Odile Jacob.
- ▶ ELIAS, N. (1987). *La société des individus*. Paris : Fayard.
- ▶ FERRAND, A. (2011). *Appartenances multiples, opinion plurielle*. Villeneuve d'Aacq: Presses Universitaires du Septentrion.
- ▶ GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : les Editions de Minuits.
- ▶ GRABER, M. & al. (2010). *Les étudiants d'Afrique subsaharienne; représentations et discours des acteurs des Hautes écoles de la santé et du social sur les processus et les conditions d'apprentissage*. Genève: éditions IES.
- ▶ GHASARIAN, Ch. (Ed.) (2002). *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux. (pp. 5-28)*. Paris : Armand Colin.
- ▶ KAUFMANN, J.-CL. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité*. Paris: Armand Colin.
- ▶ LUTRAND M.-CL. & YAZDEKHASTI, B. (2002). *Au-delà du voile*. Paris: L'Harmattan.
- ▶ MEAD, G. H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- ▶ PERCHERON, A. (1993). *La socialisation du politique*. Paris: Armand Colin.
- ▶ ROUQUETTE, S. (sous la direction) (2010). *L'identité plurielle; images de soi, regards sur les autres*. Paris: Presses Universitaires Blaise Pascal.
- ▶ SAYAD, A. (2006). *L'immigration ou les paradoxes de l'altérité*. Paris: Raisons d'agir.

► THOMAS, L-V. (1985). *Rites de mort : pour la paix des vivants*. Paris : Fayard.

► Van GENNEP, A. (1969). *Les rites de passages*. Paris : Librairie Critique.

6.2. Formation :

► Von OVERBECK O, S. (2011). *Formation à l'ethnopsychanalyse*. Fondation de Nant. Corsier-sur-Vevey (Suisse).

6.3. Revues :

► CHANGKAKOTI, N. (2005). *A la rencontre de l'autre: poésie du malentendu*. Association pour la recherche interculturelle (ARIC), (41), 88-101.

► JAMES, F. (2003). *Significations culturelles du symptôme*. Revue Médecine & Hygiène, (2419), 78-82.

► OGAY, T., LEANZA, Y., DASEN, P.R., CHANGKAKOTI, N. (2002). *Pluralité culturelle à l'école: les apports de la psychologie interculturelle*. VEI Enjeux, 129, 36-64.

► LAYAT, C. (2005). *La prise en charge de patients requérants d'asile en médecine ambulatoire : une question d'approche thérapeutique*. Association pour la recherche interculturelle (ARIC), (41), 28-42.

► PAYET, J.-P. (2006). *L'interculturel est-il soluble dans la modernité ? Fragilités et défis de la formation des enseignants à la complexité culturelle*. Formation et pratiques d'enseignement en questions, 4, 205-215.

6.4. Références électroniques :

► BIERENS DE HAAN, D. / Revue Médicale Suisse. (2008, 20, juin). La revue de formation continue. *Quand la parole ne fonctionne plus. Patients d'autres cultures et troubles somatoformes*.

Accès : <http://revue.medhyg.ch/article.php3?sid=31102>

► DURIEUX-PAILLARD, S., LOUTAN, L. / Revue Médicale Suisse. (2010, 07, mai). La revue de formation continue. *Diversité culturelle et stéréotypes : la pratique médicale est aussi concernée*.

Accès : <http://revue.medhyg.ch/article.php3?sid=30656>

► DROUIN-HANS A.-M. / Presse universitaire de Caen. (2011, 05, mai). *Le Télémaque. Identité.*

Accès: <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-17.htm>

► HUDELSON, P., STALDER, H. / Revue Médicale Suisse. (2010, 03, mars). La revue de formation continue. *Diversité socioculturelle et formation médicale.*

Accès : <http://www.revue.medhyg.ch/article.php3?sid=30655>

► IVANCIU, N. / Revue Signes, Discours et Sociétés. (2010, 05, janvier). *L'interculturel et les pièges des interactions en milieu professionnel.*

Accès : <http://www.revue-signes.infodocument.php?id=248>

► PERRIN, N. / Revue de la Haute école pédagogique. (2011, 02, février). *La méthode inductive, un outil pertinent pour une formation par la recherche ? Quelques enjeux pour le mémoire professionnel.*

Accès: <http://www.revuedeshep.ch/pdf/vol-2/2004-2-perrin.pdf>

► DE SARDAN, J-P. O. / Enquête. Les terrains de l'enquête. (2011, 07, février). *La politique du terrain.*

Accès: <http://enquete.revues.org/document263.html>

► HES-SO

Accès: <http://www.hes-so.ch/>

► HEIG-Vaud

Accès : <http://www.heig-vd.ch/Default.aspx?tabid=105>

► HES-Genève

Accès: <http://www.hesge.ch/>

7. Annexes

Voir séparément

Entretiens 1 à 6

8. Remerciements

Ce mémoire n'aurait pu être élaboré sans le concours des personnes suivantes que je tiens ici à remercier vivement.

- Madame Odile JOLY-RISSOAN, pour ses conseils, ses orientations, ses encouragements, son soutien.
- Les collègues, Brigitte, Claudine, Julie, Gisberta et Micheline qui m'ont soutenu et partagé mes questionnements et errements
- Jeanne pour sa gentillesse de m'avoir accueilli à Chambéry.
- Tous les enquêtés qui ont bien voulu m'accorder un peu de leur temps en acceptant de me recevoir et de livrer sincèrement quelques aspects de leur vie. Les échanges que nous avons eu constituent, en effet, la « matière » de ce travail.
- Et enfin, je remercie tout spécialement Corinne, Nicolas, Claude et Christiane pour m'avoir soutenu et encouragé depuis si longtemps.



9. Documents joints hors fichier Word

9.1. Guide d'entretien Trajectoire et parcours de vie

9.2. Questionnaire sur l'interculturalité