



Module d'analyse des récits

Démarche poursuivie

Ce module a pour objectif de fournir des pistes pour l'interprétation et l'analyse de récits produits en groupe. La démarche que nous poursuivons consiste à présenter les récits, leurs interprétations par les participants ainsi que les principaux outils de décodage identifiés par les chercheurs. Le lecteur pourra donc faire le lien entre ces différents éléments.

LE RECIT CHOISI

Les récits présentés ici sont uniquement ceux qui ont fait l'objet d'une analyse en groupe. Les récits analysés sont choisis par le groupe. Il est arrivé, comme en classe passerelle, que le récit choisi en groupe ne corresponde pas strictement à la problématique de l'ethnisation des rapports scolaires. Bien que nous guidions l'analyse en groupe, le choix des récits dépend *in fine* de ce que les participants identifient comme étant le plus important pour eux au moment de l'analyse.

L'INTERPRETATION DES PARTICIPANTS

Par « interprétations », nous entendons ce que les participants proposent pour comprendre le récit choisi, lui donner du sens, mettre en évidence ce qui n'apparaît pas nécessairement a priori, mais qui est néanmoins pertinent. La portée de ces interprétations peut être très large, comme lorsqu'il s'agit des enjeux sociétaux sous-jacents des récits, ou beaucoup plus restreinte, lorsqu'il s'agit par exemple de comprendre les raisons du comportement de tel ou tel protagoniste de la narration. Il est également important de préciser que les interprétations des participants peuvent être convergentes ou divergentes et que nous n'essayons pas, dans l'animation de l'analyse en groupe, de trouver un consensus.

Les interprétations des récits sont donc présentées telles qu'elles ont été proposées par les participants, dans une forme orale retranscrite. Nous avons choisi de les présenter telles quelles dans un souci de transparence ainsi que pour préserver la liberté d'analyse du lecteur. La dynamique des débats concernant l'interprétation des récits varie d'un groupe à l'autre. Certains groupes sont plus « analytiques » que d'autres. Certaines analyses en groupes « prennent mieux que d'autres », c'est-à-dire qu'elles suscitent plus ou moins de participation de la part des protagonistes. L'analyse produite par le groupe d'enseignants est par exemple plus élaborée que celle produite par un groupe de jeunes primo arrivants.

Les interprétations seront ici regroupées au sein d'un tableau qui permet de mettre en évidence les convergences et divergences de vue des protagonistes.

LES OUTILS ET CONCEPTS ANALYTIQUES PROPOSES PAR LES CHERCHEURS

En regard des interprétations de récit proposées par les participants, nous présentons les essais d'analyse proposés par les chercheurs lors des analyses en groupe et après coup, à la relecture du travail réalisé. Le but de cette démarche est de proposer une analyse permettant de prendre du recul par rapport aux interprétations proposées par les participants et de les rendre plus intelligibles. Parfois, ces analyses font intervenir certains outils conceptuels issus de la littérature sociologique, afin d'approfondir les interprétations proposées par les participants ou encore de les éclairer sous un jour différent¹. Il est clair que ces essais d'analyse ont un caractère hypothétique et peuvent être remis en question. Ils reflètent certaines options théoriques qui nous semblent pertinentes, mais qui n'en sont pas pour autant incontestables. Certains d'entre eux ont d'ailleurs été nuancés par les participants en cours d'analyse.

L'intérêt de cet exercice est double : d'une part, restituer le cœur de méthodologie utilisée dans le cadre des analyses en groupe de manière à inciter d'autres acteurs à l'utiliser et d'autre part, proposer quelques outils de décodage sociologiques, mis en lien avec des problématiques concrètes, de façon à les rendre appréhendables par d'autres. La présentation des outils de décodage sociologique est ici extrêmement synthétique, afin de ne pas alourdir la lecture de ce module. Nous renvoyons au module « outils de décodage » pour une explication plus approfondie des outils et concepts analytiques utilisés.

¹ Ces outils renvoient donc, via une numérotation, aux numéros des outils conceptuels présentés dans le module « boîte à outils ».

Première analyse en classe « DASPA »

THEMATIQUES

Langues et intégration/acculturation ; langues et identité ; primo arrivants.

CONTEXTE

Nous avons eu l'opportunité de mener deux analyses en groupe au sein d'une classe de primo arrivants bénéficiant du statut DASPA (dispositif d'accueil des élèves primo arrivants), à Bruxelles. Ce dispositif a pour objectif la mise en œuvre auprès des primo arrivants d'un encadrement spécifique, notamment au niveau de l'apprentissage du français, orienté vers l'intégration au système socio-culturel et scolaire belge. Il s'agit en particulier de donner aux primo arrivants les moyens de s'adapter au système scolaire belge francophone et de s'y intégrer le plus rapidement possible.

Les spécificités du groupe rencontré, en particulier le jeune âge des participants et leur maîtrise inégale de la langue française ont fortement influencé le déroulement de l'analyse en groupe. Notons également que la présence de leur enseignant principal a été nécessaire pour stimuler la discussion et a probablement influencé la dynamique de l'analyse dans le sens d'un certain « self contrôle » du groupe. Les discussions ont également été influencées par le lien encore assez ténu de ces jeunes avec l'institution scolaire bruxelloise, institution qu'ils étaient, au moment de l'analyse, en train de découvrir.

RECIT : « LE FRANÇAIS A L'ÉCOLE »

Depuis le début de l'année, comme vous veniez de pays différents, on a décidé au début de vous laisser le droit de d'expliquer les choses, d'expliquer en arabe, de demander des explications en espagnol, de vous laisser beaucoup plus... Parce que la règle ici à l'école pour tous les élèves, c'est qu'on ne parle que le français, sachant que dans l'école on a des élèves, qui sont peut-être nés en Belgique, mais ils sont d'origine marocaine ou beaucoup d'autres origines.

Alors au début comme vous êtes une classe un peu spéciale, pour vous aider à vous adapter, on avait décidé de rester un petit peu, entre guillemets, laxistes et donc de vous laisser un petit peu faire. Mais étant donné que ça a un petit peu dégénéré - avec T., tu es celui qui parle le plus arabe et souvent pas seulement pour aider, mais pour faire des blagues, raconter des bêtises - et en même temps pour vous mettre sur le même pied d'égalité avec tout le monde (l'interdiction est généralisée dans l'espace scolaire), on a décidé depuis décembre de faire ce petit système de petites barres : quand vous avez parlé français sur la journée, on essaye un peu de vous récompenser et vous voyez que vous avez réussi parfois à

faire une semaine, 3 jours ou 4 jours en parlant que le français, sachant que l'on ne fait pas la police derrière vous, en train de vous écouter. Cette règle vaut dans la classe, mais aussi dans l'école et donc dans la cour aussi et c'est ça que l'on essaye de faire avec vous depuis décembre. Je pense que pour certains ça réussit plutôt bien, parce que même ceux qui ont des difficultés à parler, et même T., t'as fait des efforts depuis janvier, tu parles un petit peu moins arabe, donc ça, c'est bien. Pour nous, cette règle-là c'est positif pour vous.

INTERPRÉTATIONS

Dans le cadre de cette analyse en groupe, les interprétations ont essentiellement pris la forme de positionnements variés par rapport à la mesure de réglementation de l'usage, par les élèves, de leurs langues maternelles dans les locaux de l'école. Nous présentons ci-dessous un tableau regroupant d'un côté les interprétations convergentes et divergentes et de l'autre un commentaire analytique proposé par les chercheurs.

	Interprétations des participants	Propositions analytiques
1.	<i>C'est normal, parce que nous sommes en Belgique. Ici et tout le monde parle le français et ne parle pas les autres langues. C'est normal, mais c'est difficile et des fois, je traduis dans ma tête le français dans ma langue.</i>	Ces interprétations convergent dans le sens d'une acceptation des nouvelles règles liées à l'usage des langues par les élèves. Ils font référence à la nécessité de maîtriser le français dans un contexte principalement francophone. C'est une lecture instrumentale, à caractère pédagogique, qui est opérée. La dimension « normative » de cette mesure semble dans un premier temps reconnue et acceptée par les élèves.
2.	<i>C'est normal, même à la maison c'est la langue je l'on parle le plus.</i>	
3.	<i>C'est normal de parler français. A Bruxelles on parle le français donc aussi à l'école il faut parler le français. Avec mon père je parle le français.</i>	
4.	<i>Moi je préfère parler le français, pour mieux comprendre le français. Chez moi je peux parler la langue que je veux, c'est ça que je pense.</i>	
	Question de l'animateur : « Si vous étiez directeur ou directrice de l'école, vous pourriez interdire les autres langues ? »	
5.	<i>Moi je ne vais pas interdire parce qu'eux ils ne comprennent pas, je vais prendre quelqu'un pour traduire juste pour comprendre, mais ils ne vont pas exagérer. S'ils comprennent très bien le français, je peux l'interdire.</i>	Apparaissent des critiques de cette interdiction, critiques qui restent sur le terrain strictement pédagogique : l'écart par rapport à la règle doit être envisagé, mais uniquement dans une dynamique d'apprentissage du français. La langue maternelle serait donc prescrite dans une logique
6.	<i>Moi je ne suis pas d'accord avec la direction. Si les élèves ne comprennent pas très bien le français, il faut les aider, sinon ils vont se sentir mal.</i>	

7.	<i>Moi je ne vais pas interdire tout, tout. Par exemple si tu es nouveau tu peux parler l'arabe, mais pas pour autre chose, si tu parles pour autre chose je vais faire punition.</i>	instrumentale (pédagogique) et proscrite dans une logique expressive (ludique, récréative...).
	Question de l'animateur : « Quelle importance donnez-vous au français et à votre langue maternelle ? »	
8.	<i>Le français, c'est à l'extérieur, pour parler avec les gens.</i>	
9.	<i>C'est important de parler français à la maison, mais ce n'est pas obligatoire. Tu risques d'oublier ta langue maternelle, tu peux un peu l'oublier.</i>	Ici, la langue peut être comprise comme un élément essentiel du processus de construction identitaire.
10.	<i>Moi je pense de rentrer plus tard dans mon pays donc c'est important de ne pas oublier ma langue maternelle.</i>	Dans ce cas spécifique, la quête d'un point d'équilibre entre la maîtrise de la langue maternelle et celle du pays d'accueil devient un enjeu central de cette construction identitaire.
11.	<i>Moi je préfère parler ma langue maternelle à la maison parce que mon père ne comprend pas très bien le français et puis au pays j'ai des amis qui ne comprennent pas le français.</i>	
	Question de l'animateur : « En se projetant dans le futur, les élèves qui envisageant de rester en Belgique pensent-ils que ce serait important de parler dans sa langue maternelle à leurs futurs enfants ? »	
12.	<i>C'est important de parler à ton enfant la langue maternelle parce que si un jour il part au pays les gens ne comprennent pas et ils vont dire que depuis qu'il est venu ici il parle français et il ne parle pas notre langue, son père ne l'a pas éduqué très bien.</i>	La crainte de perdre la maîtrise de la langue maternelle est mise en lien avec une double question : l'utilité du français quant à un hypothétique retour au pays d'origine et son utilité dans les interactions familiales, notamment avec les parents ne le maîtrisant pas. En filigrane pourrait se poser une question plus profonde, celle d'un sentiment de « mutilation identitaire », ressenti dans l'éventualité de la perte de la maîtrise de la langue maternelle.
13.	<i>Si un jour tu deviens ministre ou président (dans ton pays d'origine) personne ne va te comprendre, comprendre ta langue. Si un jour tu as une entreprise et tu ne sais pas parler la langue du pays, personne ne va pas comprendre.</i>	
	Question de l'animateur : « Aujourd'hui à Bruxelles, au-delà de la carte d'identité, comment vous vous sentez à l'intérieur : belges ou de la nationalité de vos parents ? »	
14.	<i>Les deux, belge et marocain.</i>	Les réponses sont hétérogènes : certains ont déjà intégré cette nouvelle facette identitaire liée au
15.	<i>Je suis belge, je me sens belge.</i>	

16.	<i>Moi j'ai la carte d'identité belge et espagnole, mais pas marocaine, mais je me sens le trois.</i>	pays d'accueil, d'autres demeurent attachés à l'identité d'origine et d'autres encore revendiquent une identité composite.
17.	<i>Moi je me sens palestinienne, même si je parle différentes langues et même si j'avais la carte d'identité belge, je me sentirais palestinienne</i>	
18.	<i>Je me sens somalienne.</i>	
19.	<i>Les deux, belge et guinéen. Parce que la guinée c'est le pays de mes parents et la Belgique c'est là où je vis actuellement et je commence à me sentir belge, mais il ne faut jamais oublier le pays d'où je viens.</i>	
Question de l'animateur : « Ceux qui ne se sentent pas belges, est-ce que vous pensez qu'en apprenant le français vous allez de plus en plus vous sentir belges ? »		
20.	<i>Non, parce que dans mon pays la Côte d'Ivoire, la majorité parlent français. On parle tout le temps le français</i>	Certains jeunes refusent l'identité belge sur base d'un sentiment d'aversion pour leur nouvelle réalité de vie. Pour ces primo-arrivants, cette « imperméabilité identitaire » pourrait être le corollaire d'un sentiment de déracinement forcé, en lien avec leur parcours familial. Pour eux, l'apprentissage de la langue française ne serait pas perçu comme un vecteur d'intégration, mais simplement comme une contrainte sociale.
21.	<i>Non, parce que je n'aime pas la Belgique. Au Portugal il n'y a pas de voitures et les animaux sont libres dans la rue.</i>	
22.	<i>Moi je ne veux pas être belge, parce que je n'aime pas ici, Bruxelles.</i>	

SECONDE ANALYSE EN CLASSE DASPA

THEMATIQUES

Ethnisation des relations entre élèves, xénophobie, vivre ensemble à l'école.

RECIT : « LES RACISTES »

A la récréation, dans la cour, on jouait au foot avec Y. et on s'est disputé lui et moi. Je lui ai rappelé une règle et il a commencé à dire des choses. Il a commencé à parler des phrases bizarres et on a commencé à se battre. Des phrases, des insultes racistes par rapport à la couleur de la peau. Pendant le jeu il avait dit des choses et moi j'ai demandé qu'il arrête et après il a continué et on a commencé à se battre et Mme J. nous a séparés.

INTERPRÉTATIONS

	Interprétations des participants	Propositions analytiques
1.	<i>Parce que c'est naturel d'être racistes, parce que son père est raciste et donc le fils est raciste.</i>	Concernant les attitudes à caractère raciste, deux thèses explicatives sont mises en avant : celle d'une transmission parentale d'un racisme appris à la maison et celle d'une socialisation à la culture de rue, porteuse dans certains cas, de traits racistes. Cette dernière lecture semble défendre implicitement la culture familiale, humaniste par essence, et ne peut accepter l'idée d'une socialisation au « mal ».
2.	<i>Il se peut que les parents ne soient pas racistes. Moi je pense que c'est juste l'enfant qui est raciste. Les parents n'éduquent pas au mal.</i>	
3.	<i>L'insulte vient de la rue. Surtout qu'ici les arabes, algériens, marocains ils forment des groupes, de gens de 15 ans. Ils forment des groupes. Là ils commencent à apprendre des insultes très graves et franchement ce n'est pas la faute des familles, mais des amis.</i>	
4.	<i>Avant de le frapper, il aurait pu le dire à Mme pour éviter les problèmes.</i>	
5.	<i>On répond aux idiots par le silence.</i>	
6.	<i>Moi j'ai déjà été frappé. J'ai plusieurs fois dit à l'éducatrice sans résultat. J'ai eu le même problème, la fille disait qu'est-ce que tu fais là, retourne dans ton pays et après quatre mois ça tape vraiment sur les nerfs.</i>	
	Question de l'animateur : « Au fond, ce sont des choses que vous découvrez en Belgique ou que vous connaissiez déjà avant ? »	

7.	<i>Non, en Guinée il y a du racisme entre les différentes ethnies.</i>	Les attitudes sont hétérogènes, mais il est utile de mettre en évidence que même récemment arrivés en Belgique, la plupart de ces jeunes ont déjà été confrontés à des comportements xénophobes.
8.	<i>Moi j'ai fait un gros tour du monde et j'ai vu des racistes qu'ici à Bruxelles.</i>	
9.	<i>En Espagne aussi il y a du racisme, les gens te disent « dégage, rentre chez toi ».</i>	
10.	<i>La première fois que je suis venue ici, il y avait un raciste qui m'a demandé d'où je venais et quand je lui ai dit que je venais du Portugal il m'a dit que je n'étais pas la bienvenue ici. Mais c'était en dehors de l'école.</i>	
Question de l'animateur : « Ici à l'école, il y a du racisme ? »		
11.	<i>Dans l'autre bâtiment de l'école, il y a beaucoup de racistes, ils sont très méchants avec nous. Parce que même si on est assis sur le même banc ils disent qu'ils ne veulent pas être assis à côté d'un noir.</i>	Nous sommes en présence d'épisodes de racisme scolaire entre élèves. Nous attirons l'attention sur le fait que les épisodes identifiés voient impliquer des élèves tous issus de l'immigration. La question de la cohabitation entre élèves, en milieu multiculturel, est posée avec force. Ces mêmes épisodes dévoilent la présence d'un racisme de nature biologique (vis-à-vis des élèves d'origine africaine) et d'un racisme de nature ethnique, fondé sur l'origine nationale. Autre aspect qui nous semble significatif, est celui d'une institution perçue comme impuissante, voire indifférente à cette typologie de problématique.
12.	<i>Moi aussi j'ai eu des problèmes avec trois filles, elles me disaient « qu'est-ce que tu fais là ? » Elles m'insultaient devant le prof : « oui, ferme ta gueule, qu'est-ce que tu fais là, retourne dans ton pays ». Je suis désolée, ça, c'est raciste. On n'était pas dans la même classe et elles disaient : « oui, elle pue ». Moi normalement je m'énerve trop vite et je frappe. Mais cette année je me suis calmée, calmée pendant quatre mois, mais après j'ai frappé les trois en même temps. Dès que tu frappes ou tu t'énerves ou tu les pousses, j'ai vu que les gens arrêtent et depuis que j'ai frappé les trois filles j'ai vu qu'elles ne m'ont plus parlé ni insulté.</i>	
13.	<i>Ce racisme ne porte pas sur la religion puisque nous sommes de la même religion (elle est palestinienne musulmane et les filles en question sont d'origine turque, tchéchène et albanaise, de confession musulmane), mais sur le pays parce que tout le temps elles parlent de mon pays : « qu'est-ce que tu fais là, retourne en Palestine ».</i>	
14.	<i>Moi c'est à cause de ma peau, quand moi et mon amie sommes dans la salle de gym, elles</i>	

	<i>n'arrêtent pas de dire : « ça pue ici, ça pue ici ».</i>	
15.	<i>Tous les professeurs savent, j'ai parlé avec les éducatrices, avec le PMS, mais franchement ça n'a rien changé.</i>	
16.	<i>Moi je pleurais, mon père m'a demandé qu'est qu'il y avait, mais je n'ai rien dit, j'ai gardé ça pour moi.</i>	

Analyse en école secondaire : les jeunes de 5^{ème} éco

THEMATIQUES

Le voile islamique et ses représentations, relations enseignants/élèves, stigmatisme social, radicalisme/militantisme.

CONTEXTE

L'école dans laquelle nous avons réalisé ces analyses en groupe est une école du centre de Bruxelles. Elle était auparavant considérée comme une école « élitiste » au sens où elle attirait principalement des jeunes issus de famille au statut socioprofessionnel élevé et d'origine belge. Elle était également considérée, au niveau pédagogique, comme une école de bon voire de très bon niveau.

D'après les témoignages recueillis auprès de plusieurs enseignants, la population de cet établissement s'est profondément modifiée avec l'application du décret Inscription. La grande majorité des jeunes actuellement inscrits dans l'école est désormais d'origine immigrée et issue de familles au statut socioprofessionnel nettement plus modeste par rapport à la population initiale. Par conséquent, l'école doit actuellement faire face à de nombreuses problématiques dont nous postulons qu'elles sont liées à une forme d'ethnisation des relations scolaires.

Notre intervention a eu lieu au sein d'une classe de 5^{ème} ECO, auprès d'une douzaine de jeunes âgés de 16 à 17 ans, principalement issus de l'immigration. En effet, la classe ne comptait qu'une seule jeune fille d'origine belge. L'intervention s'est déroulée en deux séances de deux heures, la première séance ayant permis d'identifier un récit et de l'analyser collectivement, la seconde séance ayant principalement permis de proposer quelques outils d'analyse et de les discuter avec les jeunes.

RECIT ANALYSE : « RENCONTRE AU SUPERMARCHÉ »

Pour moi c'est plutôt un cas de discrimination religieuse. C'était en deuxième secondaire. Je faisais des courses avec ma mère. J'ai rencontré mon professeur. J'étais une assez bonne élève. Je portais le foulard. Quand elle m'a vu, elle était choquée. Quand je lui ai dit bonjour, elle m'a regardé, elle a reculé et elle a rigolé. Ensuite elle est partie. Elle était choquée. Ça m'a perturbée, car je ne comprenais pas sa réaction.

Après, en fait ça m'a vraiment blessé parce que j'étais en deuxième et... j'aimais vraiment bien cette prof et son cours. Après j'ai commencé à pleurer. Mais à l'école, c'était comme s'il ne s'était rien passé. Genre « bonjour » et tout ça. Elle s'est comportée normalement.

C'est le genre de chose qui arrive assez souvent. Je crois qu'il ne faut pas généraliser. Tout le monde ne réagit pas de cette manière. Ce n'est pas pour ça que je vais développer un sentiment de haine vis-à-vis des personnes... qui ne pratiquent pas ma religion. Je pense que tout le monde est libre et... S'il y a certaines personnes comme ça, il y en a d'autres qui ne le sont pas.

INTERPRÉTATIONS

	Interprétations des participants ^{sol} ∴	Propositions analytiques
1.	<i>Une fois qu'on a vécu ce genre de chose, on a peur de se montrer telle qu'on est. On ne se sent plus libre. On a peur d'être regardée de cette manière-là.</i>	La scène se déroule principalement dans le registre non verbal. L'enseignante évite, volontairement ou non, de saluer son étudiante, alors que cette dernière se présente sous l'aspect d'une jeune fille voilée.
2.	<i>Ce n'était pas dans son intérêt de blesser Yamina. Peut-être qu'elle voulait juste rigoler, du fait qu'elles se sont vues. C'est vrai que de ne pas échanger de paroles, c'était un peu bizarre. Peut-être que dans sa tête, c'était juste...</i>	Nous pourrions avancer l'hypothèse que le voile s'apparente à ce que E. Goffman appelle « stigmaté », c'est-à-dire un attribut d'identité qui exclut celui qui le porte du cercle des personnes qui jouissent de droits sociaux, tels que la politesse. L'étudiante, porteuse d'un stigmaté au sens de Goffman, perd son droit à la politesse habituelle. (5/6 ²)
3.	<i>Je pense que ce qu'a fait le professeur, ce n'est pas très bien. Il faut voir comment réagir à cette situation. Peut-être que pour elle, s'était bien d'avoir agi comme ça, mais pour Yamina, c'était différent. Ce qui est bien dans l'attitude des deux, c'est qu'après cet évènement, ça n'a pas changé leurs relations. Elles se disaient bonjour normalement.</i>	En se référant toujours à cet auteur, nous pourrions postuler que l'évitement ostensible des salutations a pour effet de faire « perdre la face » à l'étudiante qui devrait être en droit d'être saluée si elle n'avait été porteuse de ce « stigmaté tribal ». (5/6)
4.	<i>En dehors de la religion et du port du voile, je trouve que c'est un manque de respect de voir son élève et de partir sans dire bonjour.</i>	A cette rupture de l'ordre normal des interactions, certains étudiants considèrent qu'il faudrait réagir par l'offensive, en montrant que l'on refuse d'être victime de l'ordre interactionnel imposé par
5.	<i>Je trouve ça aussi irrespectueux d'avoir rigolé et de ne pas avoir dit bonjour, mais d'un autre côté, je ne peux pas juger la prof parce que peut-être qu'elle était étonnée et que ça l'a un peu fait rire. Elle n'en est pas pour autant raciste et elle n'a pas nécessairement porté un jugement. D'ailleurs, en classe, ça n'a rien changé.</i>	
6.	<i>Avant de se moquer de sa croyance religieuse, elle devait au moins la saluer. Donc c'est du mépris. Donc il n'y a aucun respect. Yamina a bien réagi à l'école. Moi je pense qu'il faut pouvoir se faire respecter. Moi j'aurais réagi autrement. Je lui aurais fait savoir ma pensée.</i>	

² Cette analyse renvoie donc aux outils théoriques 5 et 6 de la « boîte à outils », c'est-à-dire la notion de « Stigmaté » selon E. Goffman et « stigmaté vs norme ».

7.	<i>Il y a différents types d'attitude : certains stigmatisent durablement et de manière très sensible, avec d'autres c'est plus discret et ça tend même à s'effacer, comme avec l'enseignante. Peut-être que l'enseignante a évolué grâce à cet évènement.</i>	l'enseignante. D'autres étudiants indiquent que ce qui se joue dans le deuxième acte de l'histoire, à l'école, pourrait être une clef d'interprétation. Le retour à l'ordre habituel des interactions montrerait que l'enseignante aurait évolué « grâce » à cet événement, aurait compris à quel point son attitude avait été déplacée. Cette interprétation indique que ce qui importe est la question de savoir qui, de l'enseignante ou de l'étudiante, « sort » vainqueur de cet épisode.
8.	<i>Mais en réalité ça ne s'efface pas ! Ce n'est pas parce que c'est discret que ça n'existe pas.</i>	
9.	<i>Je pense que le professeur a été déçu et surpris que Yamina, qui porte le voile, puisse avoir des bons points à son cours.</i>	Ce qui pourrait également se jouer, à un autre niveau, dans ce récit, c'est le fait que réussite scolaire et port du foulard islamique semblent incompatibles pour certaines personnes. Un des enjeux sous-jacents de ce récit serait les représentations des jeunes filles voilées dans la société « non musulmane » et singulièrement, au sein du corps professoral.(7)
10.	<i>Je pense que la prof associait le fait de porter le voile à « une musulmane pure et dure ». Donc quand elle a vu Yamina porter ça, elle a été très étonnée.</i>	
11.	<i>Je pense qu'elle l'a reconnu et quand elle l'a vue, elle a directement pensé à la « soumission ». Elle pensait qu'elle était soumise. D'habitude quand quelqu'un voit quelqu'un porter le voile, surtout jeune, on pense que ce sont les parents qui l'ont imposé. Mais cela peut être un choix.</i>	Ces représentations semblent faire l'association entre le port du voile et une manière radicale d'être religieux. Elles interprètent le rapport des femmes aux hommes ainsi qu'à la famille et à la communauté comme un rapport de soumission peu compatible avec la réussite scolaire.(7)
12.	<i>Moi je suis musulman non pratiquant, mais ça m'énerve beaucoup quand certaines personnes se disent « elle n'a que 14 ans et elle porte déjà le voile ». On associe le voile à la soumission, mais le voile, tu le mets quand tu es prête. Peut-être qu'elle était déjà prête à l'époque</i>	Pour Yamina, cette représentation des femmes voilées est tronquée et ne correspond pas à sa perception d'elle-même, jeune femme moderne et libre.
	<i>C'est vrai que dans certaines familles, on impose le voile, mais en général, c'est plutôt un choix personnel.</i>	En reprenant la théorie de Hugues, qui distingue entre caractéristiques principales et caractéristiques accessoires d'un statut, on pourrait
13.	<i>Le prof n'a pas eu de mauvaises intentions. Elle voyait Yamina avec son esprit ouvert. Dans la religion islamique, il y a souvent l'idée de renfermement. De pensée droite. Donc la prof s'est dit qu'avec son ouverture d'esprit, Yamina</i>	

	<p><i>pouvait surmonter ce renfermement. Ce n'est pas nécessaire pour elle. Mais ce n'est pas intentionnellement qu'elle a oublié son bonjour.</i></p>	<p>dire que l'étonnement de l'enseignant viendrait du fait que les caractéristiques principales de Yamina, c'est –à dire étudiante brillante, ne correspondent pas aux attentes relatives quant aux caractéristiques accessoires, c'est-à-dire, celles d'une femme totalement émancipée d'un éthos religieux.</p>
<p>·</p>	<p>Question de l'animateur : le voile islamique peut-il être perçu comme un stigmate au sens où l'entend Goffman, à savoir un attribut qui justifie une mise à l'écart du groupe dominant d'individus considérés comme « infâmes » ? Ici, le stigmate est à comprendre comme une métaphore : le sens du stigmate physique est élargi par Goffman à un signe distinctif, qui peut même être moral. Dans ce cas, cela ne pourrait-il pas contribuer à expliquer l'attitude de l'enseignante dans le récit ?</p>	
<p>14</p>	<p><i>Le texte dit que les stigmates se transmettent de génération en génération. Ça ne peut pas changer. Des personnes de même nationalité auront toujours le même stigmate.</i></p>	<p>D'une part, le concept de « stigmate » suppose l'existence d'un rapport de force entre groupes dominants et dominés. D'autre part, il suppose les protagonistes soient conscients de ce rapport de force et de la place qu'occupe chaque protagoniste. Or, ce qui est mis en évidence par les participants, c'est que ce rapport de force n'est pas nécessairement accepté tel quel par les protagonistes « stigmatisés », ce qui suppose qu'ils ne perçoivent pas nécessairement leur stigmate comme tel.(5/8)</p>
<p>15.</p>	<p><i>Ce qui diffère, c'est qu'aujourd'hui, ce qui est considéré comme un stigmate pour quelqu'un, n'est pas un stigmate pour d'autres. (Sous-entendu, ce qui est stigmate et ce qui ne l'est pas dépend du point de vue)</i></p>	<p>En ce sens, le refus de salutation par l'enseignante suivi d'une attitude à nouveau normale au sein de l'école, pourrait être perçu comme une manière de faire comprendre à l'étudiante, au travers d'une sanction symbolique, sa position de stigmatisée dans les rapports sociaux, à partir du moment où elle porte le voile islamique.</p>
<p>16.</p>	<p><i>Je suis d'accord avec cette idée : la personne peut être stigmatisée par quelqu'un et pas par d'autres.</i></p>	
<p>17.</p>	<p><i>Ce qui est particulier, c'est que cette stigmatisation était limitée dans le temps, dans la mesure où lorsque je suis rentrée à l'école, cette stigmatisation n'existait plus.</i></p>	
<p>18.</p>	<p><i>Une autre remarque à faire est que tout le monde ne stigmatise pas nécessairement, même dans le groupe dominant. Il y a aussi des personnes qui s'adaptent, qui acceptent la différence et ne la considèrent pas comme un stigmate. Mais ça prend du temps.</i></p>	
<p>19.</p>	<p><i>Ce qui est intéressant aussi, c'est qu'avant même d'être stigmatisés, se sachant différents, on se dit qu'on risque d'être stigmatisés...C'est comme si on prévoyait une stigmatisation future alors qu'elle n'est pas encore arrivée... On a peur</i></p>	<p>L'idée principale va dans le sens de l'intégration, par les individus, d'un risque de stigmatisation future. Les individus prévoient et intègrent la stigmatisation comme une</p>

	<i>du jugement que les autres vont porter. On y est particulièrement attentifs.</i>	possibilité. Cela n'est-il pas susceptible de les rendre particulièrement sensibles et enclins à considérer comme stigmatisant ce qui ne l'est pas nécessairement ?
20.	<i>Dans le cadre du voile, pour les jeunes filles qui souhaitent le porter, l'intégration d'une possibilité de discrimination est un sentiment qui a des conséquences. Certaines personnes, sachant qu'elles vont être stigmatisées, hésitent à le porter.</i>	Cela rejoint également l'idée d'un « retournement du stigmaté », c'est-à-dire le fait de brandir l'élément stigmatisant comme un étendard, en faire un objet de fierté, dans une posture qui confronte ou affronte le groupe dominant sur ses normes plutôt que dans une posture « accommodante », voire déférente.
21.	<i>La réaction qu'on risque de causer fait qu'on se pose des questions. Parfois, ça peut même générer des réactions inverses, comme une envie plus forte de montrer son « stigmaté », son voile, plus forte que celle qui existait à la base. L'idée sous-jacente est de montrer que les préjugés des gens sur les femmes voilées sont faux. Ce qui était un souhait devient désormais une conviction.</i>	Le retournement du stigmaté peut faire en sorte que le voile perde sa dimension religieuse et ne devient qu'une affirmation identitaire dans une logique d'affrontement (2/4)
22.	<i>Oui, et c'est dangereux ce mécanisme, car on rentre dans le jeu de celui qui stigmatise.</i>	
23.	<i>On considère que les personnes qui mettent le voile doivent être fortes mentalement, justement du fait de cette stigmatisation existant dans la société belge. Le fait de « braver » les réactions stigmatisantes devient un motif de fierté, car cela prouve la « force de conviction des femmes qui mettent le voile ». Au contraire, une trop grande sensibilité au regard des autres serait le signe d'une certaine fragilité mentale.</i>	
	Question des animateurs ? Est-ce que cette situation ne risque pas d'amener un repli sur sa propre identité, un retrait ? Est-ce que ça n'encourage pas à cultiver encore plus sa différence ?	
24.	<i>Il me semble en effet qu'il y a certaines personnes qui se renferment et qui disent être très différentes. En faisant cela, elles donnent raison à ceux qui stigmatisent au prétexte de l'existence d'une différence. Ma position est tout autre : je voudrais prouver à ceux qui stigmatisent qu'ils se trompent en montrant une autre image des femmes voilées, une image qui ne confirme pas les stéréotypes. Personnellement, je ne vis pas dans un milieu où « tout le monde vous stigmatise ». Cela m'encourage à penser qu'il est possible de modifier la perception des gens.</i>	D'une part, est pointé le risque d'un durcissement identitaire, voire d'une « radicalisation identitaire » comme conséquence d'un « retournement du stigmaté », avec comme corolaire une forme de dichotomisation du champ social, où des minorités ethniques deviendraient des groupes identitaires dont les oppositions se nourrissent et s'entretiennent mutuellement. (2/3/4)
25.	<i>Il y a un autre cas qu'il faut mentionner, c'est le</i>	D'autre part, l'étudiante affirme avoir l'intention, en portant le voile,

<p><i>fait que certains étrangers qui ont eux-mêmes été stigmatisés stigmatisent également. Comme par exemple Eric Zemmour qui trouve que ce ne sont que les noirs et les arabes qui foutent la merde.</i></p>	<p>de changer les représentations courantes des femmes voilées, considérées comme soumises et peu éduquées.(7) Nous reprenons ici l'approche de Hugues : il s'agirait de transformer le rapport et les attentes entre caractéristiques principales et caractéristiques accessoires du statut de femme voilée. Cette attitude pourrait être comprise comme une forme de militantisme qui tente (1) de concilier valeurs musulmanes et indépendance féminine et (2) de faire accepter cette association dans le champ scolaire. (7)</p>
<p>Intervention des animateurs : En affichant plus spécifiquement un élément de notre identité, comme le voile, ne réduit-on pas notre identité à ce seul élément ? N'encourage-t-on pas des attitudes discriminatoires ? A-t-on conscience de ce que l'on communique ?</p>	
<p><i>Le voile est un élément visible qui prend beaucoup de place, mais il y d'autres éléments de la croyance religieuse qui prennent beaucoup de place « intérieurement », mais qui ne sont pas visibles. Ils n'en sont pas moins importants. Pourquoi accorde-t-on tant d'importance à cet élément à en particulier ? Ne surestime-t-on pas son importance ?</i></p>	<p>L'idée des « identités plurielles » portée par le sociologue B. Lahire est que l'éducation et la socialisation des individus, endossées par de multiples acteurs dans des situations variées, sont par nature hétérogènes. Il en résulte que l'identité des individus est composée de multiples facettes qui constituent une sorte de répertoire - lui aussi hétérogène - au sein duquel ils puisent en fonction des situations et de leurs stratégies.</p>
<p><i>Même si le voile communique quelque chose, inflige-t-il quoi que ce soit à celui qui ne le porte pas ? Quelles conséquences a-t-il pour celui qui ne le porte pas ?</i></p>	
<p><i>De plus, l'affichage de différences ne concerne pas que le voile. On n'interdit pas aux femmes de s'habiller de manière voyante ou provocante. Pourquoi leur interdirait-on de s'habiller conformément à leurs croyances religieuses ?</i></p>	<p>Si l'on applique cette idée aux jeunes filles issues de l'immigration qui portent le voile islamique, on pourrait considérer ceci comme la mise en avant stratégique (provocatrice ?) d'un aspect particulier de leur personnalité.(4)</p>
<p><i>Si on n'accepte pas l'affichage de différences, on risque de vivre dans une société où tout le monde prétend être identique, une société qui prétend à l'uniformité, ce qui n'est pas bon non plus, car ça manquerait franchement de richesse</i></p>	<p>Face à cette idée, plusieurs réactions tendent à contester le caractère provocateur du port du voile : on</p>
<p><i>Ma mère qui est une musulmane croyante, elle critique le voile, car elle dit que c'est une</i></p>	

<p><i>provocation. Elle dit que comme on est dans un pays de tradition chrétienne, et que déjà on tolère beaucoup de choses, il faut s'adapter à ces traditions. Donc pour faciliter la cohabitation, il faut afficher ses signes religieux sur un mode « mineur ». Mettre une burqa pour exprimer aux autres que « tu es encore plus religieux », c'est ridicule. Ça risque de renforcer l'idée que tous les musulmans sont des intégristes.</i></p>	<p>défend l'idée par exemple que le voile n'est qu'un des signes de l'identité musulmane, signe auquel les gens attachent trop d'importance ; on défend l'idée d'une société « multiculturelle » où les différences devraient pouvoir s'exprimer librement ; on affirme qu'on ne comprend pas en quoi le voile peut choquer ; on pointe le caractère également provocateur d'autres formes d'expression vestimentaire.</p>
<p><i>Si tes parents se sentaient marocains et avaient cette attitude « prudente », toi tu es belge, né en Belgique, et tu ne devrais pas encore te sentir « invité » comme tes parents le faisaient.</i></p>	
<p><i>L'islam est une religion « du juste milieu ». Les personnes qui ne la connaissent pas tendent vers l'extrême.</i></p>	

Première analyse groupe d'enseignants

THEMATIQUES

Couple mixte, ethnisation des relations profs/élèves, assignations identitaires, intégration/acclimatation, frontières ethniques.

CONTEXTE

Le contexte est le même que celui de la classe de 5^{ème} éco, dans la mesure où l'analyse en groupe s'est réalisée dans la même école. Il est utile de remarquer que le groupe d'enseignantes était composé d'anciens et de nouveaux. Il s'agissait uniquement de femmes, dont une (la narratrice du premier récit choisi) est d'origine marocaine.

Au niveau de la présentation de l'analyse en groupe, nous avons choisi ici de restituer également l'étape des « questions d'information ». Il s'agit des questions que le groupe a souhaité poser à la narratrice juste après la narration, afin de préciser certains éléments de compréhension du récit. Souvent, ces questions permettent de mieux comprendre ce récit et ainsi que les interprétations et analyses qui suivront.

LE RECIT : « MON PETIT FLAMAND »

Donc c'était un samedi. On était en plein dans la rue Neuve, près de l'Innovation. J'avais mon mari qui était avec moi. Pour moi, devant moi, je ne le trouve pas spécialement typé « belge ». Il a plus l'air d'un italien ou d'un espagnol, franchement. Il est blanc, mais il a les cheveux noirs, les yeux très clairs. Pour le style, il aime bien se laisser un soupçon de barbe, un peu comme vous. On marchait main dans la main. J'ai vu mes élèves, des albanaises musulmanes, qui m'ont regardé avec un grand sourire. Moi je suis très visuelle alors je remarque qu'ils regardent « voum » (bruit illustrant les mouvements de tête de ses élèves, suivant ce qu'ils regardent) ce que j'ai dans la main, c'est-à-dire la main de mon mari, puis ils regardent « voum » sa figure puis, « voum » l'horreur totale ! Hrrrr (bruit d'asphyxie)... Un blanc !

Et puis c'est tout quoi. On a avancé, le week-end s'est terminé. J'arrive donc la semaine suivante à l'école. Le cours se passe normalement... bien que... je sens quand même une petite gêne. Je ne sais pas exactement quoi. On ne me regarde pas de la même manière. On n'écoute pas avec la même attention... Je griffonne un peu, je rêve un peu... C'est peut-être moi aussi qui interprète, j'en sais rien. Et puis à la fin du cours « - Hé madame, on vous a vu samedi avec votre mari et... il est blanc hein ? – Oui il est blanc. Pourquoi ? Moi je suis noire ? » Je n'ai pas très bien réagi, je le sais bien, avec du recul. Je n'aurai pas choisi ces termes-là. Et elles m'ont dit « ah, mais il est belge en fait ». Et j'ai dit « Oui, et alors ? » Je

n'avais qu'une envie, c'était que le groupe parte. Moi je suis quelqu'un qui regarde mes élèves dans les yeux. Et je sais que quand je fais le regard d'une personne, c'est qu'il y a une gêne qui s'installe. Quand je regarde un peu à droite et à gauche, c'est que je veux un peu esquiver.

QUESTIONS D'INFORMATION

- *Q : Au fait, ton mari, est-ce qu'il est musulman... pratiquant ?*
- *R : Mon mari en fait euh... Comment t'expliquer ? Je ne peux pas te dire oui, je ne peux pas te dire... En fait, il y a des choses qui l'intéressent. Et ce qui l'intéresse et bien il prend. Parfois il dit « c'est super beau ce que tu es en train de faire. Génial, je me plonge dedans ». Et puis il y a des choses où, non. Par exemple la prière, moi je me prépare, et lui, cool, à l'aise, non ! Genre « je n'en ressens pas le besoin ». Tu vois ce que je veux dire ?*
- *Et puis, la cuisine. Manger d'une certaine façon. Il y a des choses que j'achète. Il mange comme moi quoi, en gros. Par exemple, moi je ne mange pas de porc. Et lui, il ne va pas dire « ah non, j'ai envie de manger du porc » alors que ça pourrait lui dire de manger du porc ; mais non, ça il s'en fout.*
- *Q : Donc il n'est pas musulman ?*
- *R : A la base, non, mais il y a des choses qui l'intéressent.*

- *Q : Et ton mari s'est marié selon les traditions musulmanes ?*
- *R : Oui. (...) On a fait un mariage religieux d'abord et avant tout à la maison, avec des imams qui sont venus pour me marier religieusement. Il y avait effectivement Sélim, la maman de Sélim, tout le monde. Des amis qui sont belges, et qui avaient très peur de venir, parce qu'il y avait des Imams alors on allait nous marier dans une langue étrangère...*

- *Q : Qui est Sélim ?*
- *R : Sélim est mon mari.*
- *Ok d'accord. Tu disais tout le temps « mon mari » et maintenant tu dis « Sélim »*
- *R : Oui, Sélim. Et donc tout le monde était fort stressé et puis ça s'est super bien passé. Au contraire ils ont vu qu'on peut discuter, que c'était gai. Il faut arrêter d'avoir peur. Les imams ont discuté en français, enfin, plus en « français » qu'en français (tu vois ce que je veux dire...). On s'est donc mariés religieusement. (...) Donc il y a quand même certaines choses traditionnelles auxquelles je réponds, mais pas tout non plus. Mon père... il s'en foutait : « Tant mieux, tu n'auras pas une belle-mère chiante ».*

- *Parfois, dans ma famille ou dans le regard des gens c'est « ah la pauvre ». Le jour de la fête, dans le regard des gens, on allait divorcer, c'était clair. Quand j'ai fait rentrer mon époux dans la salle... (elle mime le silence)... et le papa... et les frères de mon mari... je ne te dis pas (silence). Il y avait un orchestre masculin. Pour eux, c'est un mariage qui a commencé sous l'augure de la mécréance donc ça ne pourra que... Il y a des gens qui sont dingues. Moi, la plupart des gens que je fréquente, on a la même vision des choses. Mais je suis frustrée, car il y a peu de personnes... Il y a ce peu de*

personnes qui ont autant d'influence sur... Ça ça me frustre. Sur internet, j'entends des horreurs.

- *Q : Oui, tu restes quelqu'un d'origine maghrébine.*
- *R : oui voilà. Pire : j'ai l'impression qu'il y a certaines personnes qui ne vous accordent même pas le crédit de vos arguments : « tu mens... il y a une bombe en dessous de ton jeans, tu vas la faire péter... » Ça parfois, c'est c... Moi je sais où est ma place donc je m'en fous. Moi j'ai bien trouvé ma place. Mais avec certaines personnes on sent que cette place-là on ne l'aura jamais. On sent qu'on est dans « non, non, tu restes une maghrébine, ne me la fait pas à moi... » C'est ces personnes-là qui me dérangent le plus. On n'est même plus dans la discrimination, on est dans le racisme, qui pour moi n'a pas de fondement. Pourquoi est-ce que le fait que chez moi le matin je fasse mes ablutions peut les déranger ? Alors si je suis à la salle des profs et que je me mets à prêcher la bonne parole, je comprends que ça puisse déranger, mais là je suis chez moi...*

INTERPRETATIONS

	Interprétations des participants	Propositions analytiques
1.	<i>Quand les élèves nous voient dans notre vie intime, ils sont toujours un peu étonnés. En voyage scolaire, si un prof met des pantoufles, un pyjama, etc. cela étonne les élèves. Un compagnon, une compagne, c'est la même chose.</i>	Nous sommes ici en présence d'une situation caractéristique d'une relation pédagogique ethniciée. L'enseignante fait l'objet d'attentes de la part de certains élèves sur base d'une caractéristique culturelle (la religion) supposée commune. Ce ne sont pas les mêmes attentes qu'envers d'autres collègues. (2/3)
2.	<i>S'ajoute à cela le cliché que A. (l'enseignante), son mari doit ressembler à ça... un grand brun aux yeux noisettes... et le fait que certains élèves essayent de mettre une pression sur les enseignants, comme si ils avaient un petit pouvoir, celui de mettre mal à l'aise.</i>	
3.	<i>Non seulement ça les étonne, mais en plus, ils sont un petit peu demandeur d'en savoir un peu plus concernant notre vie. Ils ont des scénarii pour chacun d'entre nous. Et là, le scénario ne collait plus du tout...</i>	Cette ethnisation de la relation pédagogique s'exprime au travers de manifestations à forte dimension normative : des pressions, implicites ou explicites, sont formulées au travers de la relation pédagogique. Dans ce cas-ci, on pourrait postuler que la réaction des élèves consiste en une forme de rappel à l'ordre. Même s'il s'agit de curiosité, cette curiosité comporte une dimension normative. (2/3)
4.	<i>Mais, et cela j'en suis convaincu, il y a une idée de connivence communautaire qui existe et là, elle a « rompu » le pacte ! Il y a de la déception vis-à-vis de ce à quoi elles s'attendaient, une sorte de trahison.</i>	
5.	<i>Narratrice : Je sais que dans le regard de certains élèves, mais pas tous, je suis une « vendue ». Il y a quelque chose qui ne colle pas. Dans certains cours par exemple, lorsqu'on</i>	

	<i>aborde l'histoire des religions, il y a certaines élèves (musulmanes) qui me disent qu'elles ne veulent pas discuter avec moi parce qu'elles savent qu'elles n'ont pas le même point de vue.</i>	
6.	<i>Si je me mets à leur place « tous les musulmans doivent faire comme ça », en tout cas, c'est ce qu'on leur dit. Alors elle, c'est une déviante, car elle ne fait pas comme la femme musulmane, qui doit se marier avec un homme musulman. Ma question c'est « comment gère-t-elle ça ? Comment a-t-elle osé ? Dans sa famille, comment ça se passe ? » Nous, on n'aurait peut-être osé.</i>	Le sociologue F. Barth postule l'existence de « frontières ethniques » au sein du champ social, frontières qui séparent des groupes d'individus et les confinent au sein d'ensembles cohérents. Ce confinement peut être imposé de l'extérieur (la majorité) ou de l'intérieur (la minorité). Si l'on applique cette idée au cas qui nous occupe, on pourrait penser que ces jeunes filles poussent pour un autoconfinement. Elles disent à l'enseignante, de manière sous-jacente : « Il y a ici, des limites à ne pas dépasser, celles de la relation conjugale. Mais toi tu l'as dépassée, tu es un transfuge, voire un traître, parce que tu as dépassé cette limite-là ». L'enjeu du récit serait donc celui du dépassement des frontières ethniques.(2/3)
7.	<i>Après, si les élèves viennent vers elle, c'est peut-être que les élèves aussi se disent « tiens, il y a peut-être des choses des choses qu'on n'est pas obligés de faire, si on n'en a pas envie ». On peut peut-être aussi s'écarter de la norme. Elles sont jeunes donc...</i>	A l'inverse, ce que l'enseignante a dit de l'attitude de certains collègues, qui tendent, selon elle, à l'enfermer au sein d'une certaine idée de l'identité musulmane, est un confinement qui vient de l'extérieur. Lorsqu'on te rappelle constamment ton origine, on peut parler d'un « exoconfinement » qui diffère donc de l'endoconfinement produit par ces jeunes filles. (2/3)
8.	<i>Narratrice : Il y a une chose qui me fait rire. Qu'on se mette bien d'accord. Il n'y a pas de transgression. Sauf pour les ignorants, parce que la religion musulmane n'interdit absolument pas de se marier avec un non-musulman. C'est les habitudes, et on fait comme ça. Il y a même des mariages qui ne se font pas entre musulmans, car le musulman est pakistanais et l'autre est musulmane marocaine. Il y a des gens qui sont butés. Il faut un marocain et pas seulement un marocain du Maroc. Attention si c'est un Tangerois et que l'autre est un rif, c'est la catastrophe. Donc attention, je n'ai rien transgressé du tout. Il n'y a aucun souci à se marier avec un non-musulman, je l'affirme.</i>	
9.	<i>Comme toi, je pense que peut-être que ces filles étaient curieuses de savoir « le pourquoi du comment », dans la perspective de leur vie future. Mais peut-être que j'idéalise la situation</i>	Cela nous ramène à la question de l'intégration (ou de l'acculturation) que l'on attend des personnes issues de l'immigration. Jusqu'où peut-il aller, dans l'esprit de ces jeunes filles ? Lorsque cette question de l'intégration est posée, tout le monde dit être prêt à « s'intégrer »,
10.	<i>Moi aussi au début, je pensais qu'elles s'identifiaient à A., mais finalement cette interprétation me plait bien aussi. Mais je me pose la question parce que quand je vois ces</i>	

	<i>gamines, elles ne sont pas du genre à oser transgresser les règles.</i>	mais il subsiste une ambiguïté forte quant à ce qui est attendu des uns et des autres. Dans les faits, cette intégration est souvent fortement limitée. Ici, la limite est la sphère du privé. On ne peut s'ouvrir au point d'ouvrir la sphère du privé, et accéder à ce qu'on appelle en sociologie l'intermariage, le mariage avec cet autre, l'autre issu d'un autre groupe ethnique, d'une autre religion, etc. Jusqu'où les gens sont-ils prêts à aller en termes d'intégration, tant dans la société d'accueil majoritaire que dans les groupes minoritaires ?(2/3)
11.	<i>Cela me fait penser au fait qu'une des deux jeunes filles sort avec Y., qui est polonais. Alors ça change la donne, c'est peut-être qu'elle se demande comment on fait, comment on vit ça... Ça doit bien faire plus de trois ans qu'ils sont ensemble. Et papa et maman ne sont pas au courant. Elle ne peut pas découcher.</i>	
12.	<i>Narratrice : Je suis d'accord avec cette idée. Je crois qu'il y a des élèves qui veulent savoir « Pourquoi un belge ? Et comment ? » C'est vrai, les élèves veulent toujours connaître nos histoires personnelles. Mais j'ai fermé la porte, j'ai coupé court cette conversation. Mais je sais qu'elle aurait pu dériver vers « tiens, mais comment vous l'avez connu... et ça n'a pas posé problème, etc. » Par ce que je pense que malgré tout, la plupart sont fermés et ne connaissent pas leur propre religion.</i>	
13.	<i>Narratrice : moi ici, j'ai parfois l'impression d'avoir, excusez l'expression « le cul entre deux chaises ». Je suis bizarre dans la communauté des bizarres musulmans. Je ne suis pas une bonne musulmane chez les musulmans. Mais parfois aussi au sein des musulmans, j'ai l'impression que je suis une « sale musulmane ». Je me dis attends, mais... je ne sais pas... je suis moi-même en fait et je ne vois pas en quoi ma pratique pourrait déranger. Elle est chez moi à la maison. Je ne fais rien ici. Je ne vois pas en quoi ma pratique pourrait déranger. Et je sens que...je dérange</i>	L'interprétation de la narratrice renvoie ici à l'idée développée par A. Sayad de l'illégitimité des enfants d'immigrés. Ces enfants ayant été « transformés » par le pays d'accueil, ils développent une identité et des pratiques considérées comme illégitimes par leurs parents. Par contre, pour la société d'accueil, ils demeurent « des enfants d'immigrés », fondamentalement différents. Cette double impossibilité les renverrait dans une sorte de « no man's land identitaire ». C'est ce que Sayed appelle la « double absence ».
	Question de l'animateur : <i>Cette position-là, que tu as adoptée pour ton mariage, est-elle facile à tenir ?</i>	
14.	<i>Narratrice : Franchement, il y a des jours où c'est fatigant. Après, il faut dire qu'il suffit parfois de s'entourer des bonnes personnes. On sent les choses. On sait les personnes qui nous apprécient et pourquoi elles nous apprécient. Et l'inverse également. Et puis, dans une relation,</i>	

	<p><i>je ne suis responsable que de 50%. Si j'ai un conflit avec une personne, que par exemple quelqu'un me dit « il n'y a que pendant le ramadan que tu es sympa ». Ça me fait franchement rire. Je me dis, cette femme-là, elle est complètement tarée. Les marocains, les arabes, ça me fait marrer. Moi, la personne qui me dérange, c'est celle qui est dans la subtilité. Celle qui ne te dit pas clairement les choses, qui est dans l'hypocrisie. Mais je ne me prends pas la tête. Mes parents m'ont inculqué certaines valeurs, mais ils m'ont également dit « tu fais ce que tu veux, je t'aimerai toujours autant ».</i></p>	
	<p>Question de l'animateur : <i>Tout à l'heure, vous avez dit que vous pensiez avoir mal réagi aux questionnements de vos élèves. Pourquoi</i></p>	
<p>15.</p>	<p><i>Oui, les mots étaient mal choisis. Belge je le suis. Je suis né en Belgique. Dire « il est blanc » et répondre « oui et alors, moi je suis noire ? », ce n'était pas juste. Elles m'ont perturbé en fait. Avec du recul, je pense que j'aurai dû dire « blanc, qu'est-ce que ça veut dire pour vous ? » C'aurait été mieux. D'autant que moi je ne ferme pas le dialogue avec mes élèves, et là j'ai l'impression de l'avoir fermé. Je n'ai pas compris ma propre réaction. J'aurais dû dire « Et alors, ça te choque ? Ça te fait quoi de me voir avec mon mari ? Après, j'aurais peut-être eu des réponses mensongères, mais au moins il y aurait eu discussion.</i></p>	<p>Dans les propos de cette enseignante, il est question de frontières ethniques, et précisément du sentiment d'avoir perdu une occasion, lors de l'interaction avec ses élèves, de questionner ces frontières, de les rendre perméables, voire de les faire disparaître en refusant la dichotomisation nous/eux (2/3)</p>
<p>16.</p>	<p><i>Le problème, c'est que si on parle de cela, on ouvre une porte. Comment aborder ces questions sans stigmatiser un groupe ou un autre ? Je vois bien en français que lorsqu'on aborde certaines problématiques, c'est difficile. Ça dégénère vite et donc on marche sur des œufs. C'est aussi le fait d'éviter d'avoir des soucis au niveau de cette foutue pseudo neutralité... On ne va pas être soutenus par la hiérarchie. On a aussi des problèmes pour aborder certaines matières : la génétique, la préhistoire... Tenir l'église au milieu du village n'est pas facile. Avec les « Identités Meurtrières », je sais que je vais faire ça le jour où je suis en forme parce que ça va partir... et moi je vais devoir être intellectuellement au top</i></p>	

	<i>du top pour arriver à gérer la discussion.</i>	
	<i>Question de l'animateur : De ce point de vue-là, avez-vous eu l'impression qu'il y a eu rigidification identitaire au fil du temps ?</i>	
17.	<i>Il y a eu une évolution brutale, liée au décret inscription. L'école a changé du jour au lendemain et du tout au tout. Il y a 3-4 ans d'ici. Avant, tout était bien mélangé. Avant ils étaient noyés dans la masse. C'était enrichissant.</i>	
18.	<i>Ça a toujours été une école mélangée. Rappelez-vous tel événement, on avait déjà plus de quarante nationalités à l'école. Mais maintenant, ce n'est plus le cas. Ce n'est plus de la mixité. Ça devient une école de quartier. Et ça a changé plusieurs choses. On réagit avec les moyens du bord, comme tel dispositif pédagogique (un moment de dialogue entre profs et élèves). Ça permet aussi de désamorcer ou bien de parler de certains problèmes concrets, en mettant les choses sur la table et en ayant des discussions parfois très poussées sur certains sujets. A les obliger à s'investir dans ce qu'ils disent, à faire preuve de franchise. Moi je trouve que c'est pas mal</i>	

Seconde analyse en groupes d'enseignants

THEMATIQUES

Ethnicisation des relations entre enseignants, frontières ethniques, intégration/acclturation.

CONTEXTE

Cette brève analyse en groupe est née spontanément des discussions qui ont suivi la première analyse en groupe présentée ci-dessus. Après avoir analysé une situation d'ethnisation des relations entre enseignants et élèves et des frontières ethniques, les participants à l'analyse en groupe ont voulu mettre en lumière ce qui se passe également entre enseignants. L'analyse prend la forme d'une discussion entre l'enseignante d'origine musulmane, la narratrice de ce deuxième récit et les autres participantes.

LE RECIT : « LA SALLE DES PROFS »

Dans le lycée, il y a plusieurs profs maghrébins. Dans la salle des profs, une fois je suis rentrée, et c'était la même chose. D'un côté les belges et d'un autre les autres. C'était tchac/tchac. Est-ce que c'est inconscient ? Parce que nous on s'entend super bien. Il y a comme ça parfois des... Ça m'a une fois choquée parce que je me suis dit « de quel côté je vais ? ».

INTERPRETATIONS

	Interprétations des participants	Propositions analytiques
1.	Enseignante d'origine marocaine : <i>Tu as raison. Ce qui se passe c'est que quand on arrive dans la salle des profs, il y a plein de monde, c'est assez intimidant. Les gens parlent ensemble, on ne sait pas où se mettre. Dans ce cas, c'est plus facile de s'asseoir avec « le paumé du coin ». Donc en fait on se retrouve entre paumés. Parce qu'il faut bien dire une chose : toi, quand j'arrive dans la salle des profs, tu me fais un sourire, tu m'invites. Mais parfois, j'ai honte de déranger. Je n'ose pas déranger des collègues qui sont déjà en train de parler. Avec toi, ça va, mais c'est parce que tu m'invites...</i>	
2.	Narratrice : <i>mais je ne fais pas cela avec tout le monde. Il y a d'autres profs de la même origine que toi que je sens tellement différent, tellement</i>	

	<i>loin de moi, que je n'ose pas.</i>	
3.	<i>Il y a des profs, essentiellement les profs de religion islamique, quand tu leur dis bonjour, ils ne te répondent pas. Tu le fais une fois, deux fois puis tu te dis « basta ». Alors je pars dans mes clichés. Je me dis « ça y est, c'est parce que je suis une bonne femme, cheveux courts ». C'est comme avec certains parents : tu tends la main, ils reculent de trois mètres... Tu te dis « ok, ça va ».</i>	Il est question d'un sentiment de distance culturelle entre profs d'origines différentes, se traduisant par de murs symboliques au sein de l'espace scolaire. (2/3)
4.	<i>Avec les profs de religion islamique, quand on donne morale ou religion, on a l'habitude d'être mis sur le côté. Ils viennent, ils font cinq écoles et ils restent entre eux. Et quand tu les croises dans les couloirs, ils sont extrêmement embarrassés...</i>	
5.	<i>Enseignante d'origine marocaine : Le problème, c'est qu'il y a des personnes à qui j'ai tendu le bras, et le bras a été coupé directement. C'est ça le retour, malheureusement. On a l'impression que quoi que tu fasses, on pense que c'est de l'hypocrisie. Quoi que tu fasses, avec des personnes comme ça, tu ne peux pas avancer.</i>	
6.	<i>Enseignante d'origine marocaine: Pire encore, avec des profs de la même origine que moi, on te nie parce qu'on pense qu'on va être associé à toi. C'est comme si on te disait : « tu es marocaine, laisses tomber » (d'essayer d'intégrer à l'autre groupe « ndlr »). Ok, je suis marocaine et je discute avec toi, mais ce n'est pas pour ça qu'on va former un groupe à part.</i>	La question de la dichotomisation interethnique est soulevée, mais dans le sens inverse, celui d'une attention à ne pas être perçu, identifiée comme faisant partie de ceux qui sont de l'autre côté de la frontière (eux). C'est un processus de « désindentification », qui est finalisé à s'inscrire dans une réelle logique d'intégration vis-à-vis de ses collègues. (2/3)
	<i>Question de l'animateur : Cela signifie-t-il que tu t'éloignes de la personne pour démontrer que tu es dans une logique d'intégration ?</i>	
11.	<i>Enseignante d'origine marocaine : Exactement. C'est comme si je lui disais (ndlr) : « on se calme : on ne se connaît pas encore. Moi-même j'aimerais m'intégrer. Moi-même je ne trouve pas enrichissant de ne rester qu'avec toi parce que tu es de la même origine que moi.</i>	

12.	<i>C'est comme avec les espagnols ou les italiens, c'est fini le temps où ils ne restaient qu'ensemble !</i>	Il y a eu, dans l'histoire de la Belgique, d'autres vagues d'immigration, avec des frontières qui étaient bien présentes, mais qui se sont estompées avec le temps. Il en ressort une vision dynamique des frontières : elles peuvent être changeantes, mouvantes et ne se cristallisent pas nécessairement.
13.	<i>Mais il faut dire que cela peut être très difficile à vivre, cette position-là. Je connais une personne, d'origine marocaine, qui ne pratique pas toujours la religion musulmane, qui boit, fume et mange du porc. Mais c'est difficile. Par exemple il est dans un restaurant et qu'il boit un verre de vin, il est fusillé du regard.</i>	Non seulement la question des prescriptions/proscriptions qui garantissent le respect de la frontière ethnique est ici soulevée, mais aussi celle du dépassement de cette même frontière, avec pour corollaire le risque de se voir considéré comme étant un transfuge et d'être sanctionné symboliquement (2/3)
14.	<i>Enseignante d'origine marocaine : C'est comme mon grand frère. Lui, ses copains ne sont que des petits flamands. Mais lui, il a vite réglé le problème. Il ne fréquente plus les personnes de son origine. Il ne fréquente que les amis avec lesquels il s'entend.</i>	

Analyse en groupe en maison de jeunes

THEMATIQUES

Ethnicité, assignations identitaires, « flamanisation » vs intégration, exclusion, décrochage scolaire, mobilité scolaire.

CONTEXTE

Cette analyse s'est donc déroulée au sein d'une maison de jeune d'un quartier populaire et anciennement industriel, à Bruxelles. L'analyse en groupe s'est déroulée en trois séances, auprès de jeunes essentiellement d'origine marocaine. Un personnel encadrant également d'origine marocaine. La présence de certains éducateurs s'est révélée précieuse pour susciter la présence des jeunes et stimuler leur participation. Il faut toutefois mentionner qu'elle a peut-être également constitué une source d'auto censure pour les jeunes, qui a pu influencer légèrement le cours du travail.

Les analyses en groupe produites dans cette organisation ont été moins « structurées » que celles qui ont été réalisées dans les établissements scolaires, du fait des conditions de réalisation différentes et en particulier, du fait de l'impossibilité de rendre la présence des jeunes obligatoire. En effet, il a été impossible de réunir exactement les mêmes personnes d'une séance à l'autre et même au sein d'une même séance. De ce fait, il a été nécessaire d'appliquer la méthode d'analyse avec encore plus de souplesse qu'à l'habitude. Nous notons néanmoins que ces séances d'analyse en groupe ont été particulièrement riches et éclairantes, malgré les difficultés.

LE RECIT

C'était à l'Athénée Royale X. J'étais assis avec quelques copains d'ici. On a vu deux garçons avec des casquettes et des écharpes autour de leur nez. On ne les reconnaissait pas. Ils ont couru et ils ont arraché le sac d'une fille. Ils sont partis « vers l'intérieur » en courant. Cinq minutes après, j'étais en train de manger ma collation, des éducatrices sont venues chez moi. Je ne savais pas pourquoi. Ils m'ont dit : « avec qui tu as volé le sac ? » J'ai répondu : « je n'ai pas volé de sac ». Ils m'ont dit : « si tu n'assumes pas, on va appeler la police ». J'ai dit « je ne vais pas assumer, je n'ai rien fait ». Et puis ils ont appelé mes parents. C'est une histoire sans fin. Ils m'ont amené vers l'accueil. J'avais deux proviseurs en face de moi. Ensuite, ils m'ont fait rentrer chez le Préfet. Il m'a dit : « raconte ton histoire ». J'ai dit « je n'ai rien fait, j'étais juste assis, j'ai vu deux garçons qui ont arraché le sac et c'est tout... »

QUESTIONS D'INFORMATION

- Q : *Et la victime, elle n'était pas là ?*
- R : *Si, la victime est venue et a dit que c'était moi. Moi je n'avais ni écharpe ni casquette.*
- Q : *Qui était la victime ? Était-elle belge ?*
- R : *Non, mais c'était une blonde, une brésilienne.*
- Q : *Ça s'est passé à l'école ?*
- R : *Dans la cour.*
- Q : *Y'avait pas d'autres témoins ?*
- R : *Oui, y'avait d'autres témoins. Des jeunes d'ici. Y'avait I. et R., des éducateurs d'ici. Ils ont dit « il n'a rien fait, il était avec nous ». Mais ils n'ont rien voulu savoir.*
- Q : *Et la police, est-elle venue ?*
- R : *Non.*
- Q : *le sac n'a pas été retrouvé ?*
- R : *Si, il a été retrouvé aux toilettes.*
- Q : *Vos parents ont été convoqués ?*
- R : *Direct, sur le moment.*
- Q : *Pourquoi avez-vous été pointé ?*
- R : *Parce que j'étais au mauvais endroit au mauvais moment.*
- Q : *Mais pourquoi ils l'ont accusé ? Avait-il les mêmes habits ? Pourquoi les autres avec qui il était n'ont pas été accusés ?*
- R : *Je n'avais pas les mêmes habits, mais j'avais le même gabarit. Sauf qu'il était un peu plus gras que moi.*
- Q : *donc vous savez qui est le voleur ?*
- R : *Non ! Et puis même, je ne l'aurais pas dénoncé !*

INTERPRETATIONS

	Interprétations des participants	Propositions analytiques
1.	<p>Intervention de l'éducateur : <i>c'est quelqu'un d'innocent, mais c'est aussi quelqu'un qui fout parfois un peu le bordel. Entre amis, sans plus. Pas question de vol ou quoi que ce soit. Mais j'ai déjà remarqué : il est toujours là où il ne faut pas. Dans les moments où... S'il sort de chez lui, boum, c'est lui. Vous voyez ce que je veux dire ? Ça m'est déjà arrivé quand j'étais jeune. Ce qu'il a ressenti, je l'ai déjà ressenti. D'autres jeunes ici aussi. Dans des moments comme ça, on ne sait vraiment pas expliquer. On se dit : « est-ce que c'est moi qui suis fou, ou bien c'est la personne qui est en face de moi qui croit que c'est moi ? » T'as beau dire que ce n'est pas toi...</i></p>	<p>Cette situation fait apparaître une lecture ethnicisée de la réalité scolaire. Les jeunes supposent (à tort ou à raison) que l'établissement scolaire concerné est influencé, dans ses décisions, par des a priori fondés sur une lecture ethno-raciale de la délinquance en milieu scolaire.</p> <p>De cette lecture ethnique et raciale découle, selon les jeunes, le fait que chaque individu supposé appartenir au groupe « arabe » peut être accusé d'un méfait commis par un autre membre du groupe. Les jeunes</p>

2.	<p><i>Narrateur : A ce moment-là, ils avaient renvoyé beaucoup d'arabes. Il n'y avait que des arabes qui se faisaient renvoyer. Il y a plus d'arabes maintenant. Ils voulaient « nettoyer un peu l'école ».</i></p>	<p>mettent ainsi le doigt sur une caractéristique essentielle de l'ethnisation des rapports sociaux, à savoir l'effacement des caractéristiques individuelles devant les caractéristiques supposées du groupe ethnique.</p>
3.	<p><i>Là-bas, les profs renvoient beaucoup les élèves. Ils accusent beaucoup pour rien. Et toujours la même race. Moi aussi je me suis fait renvoyer de là-bas. Des fois on fait des bêtises et on le sait. Mais parfois aussi, ils vous accusent pour rien. Quand ils voient que c'est vous qui faites le plus de bêtises, ils se disent « qui va faire ça à part vous ». Alors ils vous accusent directement. Forcément. Si moi je fais plus de bêtises, mais que cette fois-là, c'est quelqu'un d'autre, alors ils vont vous accuser vous directement.</i></p>	<p>Dans ce contexte, la responsabilité individuelle s'effacerait également devant la responsabilité collective de sorte que chaque individu pourrait être tenu responsable des actes d'autres membres du groupe. Les individus sont, en quelque sorte, contaminés par les fautes commises par d'autres. (5/7/8)</p>
4.	<p><i>C'est du racisme</i></p>	<p>Le comportement individuel subirait ainsi un « marquage ethnique » qui</p>
5.	<p><i>J'étais dans un groupe d'amis où beaucoup sont partis ou qui se sont fait renvoyer. Ils croyaient qu'on était la mafia.</i></p>	<p>par effet de contamination caractériserait et disqualifierait la minorité ethnique dans son ensemble.</p>
6.	<p><i>C'est un jeune arabe, marocain, et les arabes, ils disent qu'on a une sale réputation, c'est pour ça qu'ils l'ont présumé coupable.</i></p>	
7.	<p><i>Narrateur : Il n'a pas bien répondu. D'une part il a raison et de l'autre non. Il y a du racisme c'est vrai. Mais ça ne concerne pas toutes les personnes de l'école. Il y a quelques profs de religion qui sont maghrébins, mais c'est tout. Les autres, comme on dit chez nous, ce sont des flamands.</i></p>	<p>« L'arabité », en tant que représentation de l'identité d'une certaine frange de la population, est devenue un ensemble de traits caractéristiques et de comportements : un éthos, plus que le partage d'une origine culturelle. De ce fait, on peut perdre son « arabité » et devenir « flamand »,</p>
8.	<p><i>Il y a certains profs, arabes, qui ne sont pas racistes. Qui nous comprend. Parmi eux, certains sont arabes et d'autres non. Je ne sais pas, mais il y a peut-être aussi des arabes, non des marocains, qui sont racistes envers nous. Qui sont racistes sur l'Islam par exemple. Des arabes « flamanisés ». Ça veut dire qu'ils sont devenus un peu trop flamands. Ils sont arabes, mais flamands.</i></p>	<p>en passant d'un éthos à l'autre, devenir un transfuge, en quelque sorte. C'est comme si l'identité assignée et son corollaire comportemental finissaient par être intégrés par certains membres du groupe stigmatisé. Cela signifie aussi que dans les représentations de l'identité ethnique, la dimension comportementale peut primer sur la supposée dimension biologique.</p> <p>La dimension négative de cette</p>

		identité assignée peut également être assumée, voire revendiquée. Cette attitude correspondrait alors à l'idée du retournement du stigmate, attribut d'identité, même négatif, que l'on brandit et valorise, pour défier, subvertir, le système de valeurs dominant.
	Animateur : <i>Mais comment reconnaissez-vous ces arabes « flamanisés » ?</i>	
9.	<i>Ça se voit tout de suite. Par exemple vous êtes en classe. S'il y a quelqu'un qui fait du bruit ou qui jette un truc ou quelque chose, ils ne vont pas se retourner vers les flamands, ils vont direct venir chez les arabes. C'est direct. C'est le point de repère.</i>	
10.	<i>Même si vous avez fait une petite connerie. Si dans un groupe, on a fait une connerie. Dans le groupe il y a untel qui est un flamand et les autres c'est des arabes. Ils vont renvoyer direct les arabes. Dans la poubelle. Les flamands, ils vont leur dire « oui, ne refaites plus ça... ». Finalement, il ne reste que des flamands et des arabes flamanisés.</i>	L'idée est que la mauvaise réputation des uns « contamine » ceux qui sont de même origine du fait de leur origine plutôt que de toute autre caractéristique. Selon nos interlocuteurs, le partage de cette origine supposée commune justifierait qu'au sein de l'institution, on s'autorise à punir l'un pour la faute de l'autre. (5/7/8)
11.	<i>Oui, mais si tu fous la merde, c'est normal qu'ils te foutent dehors.</i>	
12.	<i>Si en début d'année, c'est un arabe qui fout la merde et en milieu d'année, un flamand, ils vont plutôt viser l'arabe.</i>	
13.	<i>(Narrateur) Je vais vous dire franchement : si un arabe fait une bêtise, c'est tous les arabes qui vont avoir une mauvaise réputation. Si un arabe vole un truc, c'est tous les arabes qui sont des voleurs. C'est comme ça chez les... les gens.</i>	
	Animateur : <i>Si on se souvient bien, la jeune fille qui vous avait dénoncé, elle était d'origine brésilienne. Donc il n'y a pas que des arabes et des flamands. Quelle est la relation que vous avez avec les autres jeunes d'origine étrangère ? Est-ce que vous vous mélangez ?</i>	
14.	<i>Non ! Mais dans cette école, il faut dire que ce n'était pas « arabes contre flamands ». C'était plus une histoire de quartiers : Forest, St Gilles, etc. Ceux qui viennent du même quartier se</i>	

	<i>connaissent et restent ensemble.</i>	
	<i>Pourquoi n'avez-vous pas réagi à la décision de l'école ? Comment vos parents ont-ils réagi ?</i>	
15.	<i>Narrateur : Ça s'est fait comme ça. Mes parents, déjà, ils ne voulaient pas m'inscrire dans cette école. Ils disaient que ce n'était pas une bonne école. Ils ont une mauvaise réputation. Trop de fumeurs et de voleurs. Mes parents ne voulaient pas que je reste dans cette école. Y'avait trop d'accusations. Trop de voisins s'étaient fait renvoyer de là-bas. Ils savaient que si je restais, ce serait encore pire. Ils pensaient que j'allais mal tourner ou qu'on allait m'accuser.</i>	Ce qui est sous-entendu ici est que les parents partagent la lecture ethnique de la réalité scolaire : ils savent que leur fils risque d'être accusé à tort, car eux aussi, ils savent que les arabes se font renvoyer « comme un seul homme ». Il est donc préférable qu'il aille dans une école où il y a moins de « grabuge »).
16.	<i>Narrateur : C'était la parole de la fille contre la mienne. De toute façon, je ne voulais pas me défendre. J'en avais marre de parler. Ça allait durer plusieurs jours. Ils m'ont dit : « on va vous renvoyer ». J'ai demandé qu'ils me donnent les documents et j'ai signé. Le lendemain, ma mère est passée et voilà. (...) Franchement, je suis quelqu'un de nerveux. J'aurais pu commencer à les insulter et ça aurait été pire.</i>	On constate également que le protagoniste préfère éviter un conflit ouvert avec l'institution, pensant apparemment qu'il était plus risqué de se défendre dans un rapport de force inégal que d'accepter la décision disciplinaire.
17.	<i>S'il avait discuté, ils auraient pu appeler la police et il aurait pu avoir un casier judiciaire. C'aurait été encore pire.</i>	Remarquons également que tous les participants ne partagent pas cette attitude. On peut qualifier cette attitude d'« incroyance institutionnelle », c'est-à-dire la perception d'une institution qui est régie par une logique discriminatoire, décourageant toute action légale à son encontre et poussant les individus vers des stratégies d'évitement : la recherche de nouveaux établissements.
18.	<i>Moi à sa place, j'aurais ramené un avocat ! Oui ! Si je n'ai rien fait, que je suis renvoyé, j'aurais une mauvaise réputation !</i>	
19.	<i>Moi je me serais défendu, mais pas avec un avocat. Je me serais défendu moi-même.</i>	
20.	<i>On n'est pas d'accord. Il s'est laissé accuser !</i>	
	<i>Animateur : Est-ce que tout ceci a eu un impact sur votre scolarité ?</i>	
21.	<i>Narrateur : Donc ensuite je suis parti. Après deux mois, je n'ai même pas cherché une école ici à Forest. J'ai cherché plus loin. Je me suis dit : si je reste ici, il y aura encore des problèmes. Ici, il n'y a que des écoles où il y a beaucoup d'arabes. Je suis parti loin de cette commune, franchement. Dans une école où je ne connaissais personne, dans les marolles. Au début je voulais une école juste ici. Comme ça je me réveille et j'y vais</i>	Ici, il s'agit encore d'une représentation de la coloration ethnique du paysage scolaire bruxellois. Délibérément, le narrateur choisit donc une école où « il ne connaît plus personne », c'est à dire où son appartenance

	<i>comme ça.</i>	supposée au groupe des « arabes » ne risque plus de lui être reprochée. On pourrait qualifier cette démarche de quête « d'anonymat ethnique », d'un lieu à l'abri de tout marquage ethnique.
22.	<i>Narrateur : Quand même, je ressens une petite... Je ne sais pas comment dire... Quel est le mot... Je suis déçu quand même. Dans l'autre école, je sais que c'est plus tranquille, il n'y a pas de vols.</i>	
23.	<i>Moi j'aurais la haine</i>	
24.	<i>Moi je serais anxieux</i>	

Analyse en groupe auprès de jeunes filles ixelloises

THEMATIQUES

Foulard islamique,

CONTEXTE

Cette analyse en groupe est la prolongation d'un premier essai avec des étudiants de l'enseignement supérieur, premier essai qui n'avait pas complètement abouti dans la mesure où il fut très difficile de réunir tous les membres du groupe pour une seconde séance de travail. Il est possible que les tensions assez fortes entre étudiants, qui étaient apparues lors de la première séance, aient contribué à en dissuader certains de poursuivre la démarche. Néanmoins, une des participantes de la séance initiale avait marqué un fort intérêt pour l'analyse initiée et nous avait proposé de réunir quelques amies à elle, en plus des étudiants de la première séance ayant souhaité continuer, de manière à pouvoir poursuivre malgré les défections. L'étudiante en question est une jeune fille d'origine tunisienne portant le foulard islamique, à l'instar des amies et connaissances qu'elle a invitées à participer à l'analyse en groupe, de sorte que les participantes étaient pratiquement toutes d'origine maghrébine, et de la même obédience.

LE RECIT : « L'AGRESSION »

J'ai assisté à pas mal de discrimination, mais celle qui m'a choqué c'était il y a deux ans. Dans mon école on pouvait encore porter le voile, mais ils ont arrêté, mais on pouvait. Un jour dans le couloir une prof a agressé une amie en lui disant « ça te prends souvent avec le voile ». Elle lui a dit des choses choquantes, la fille choquée s'est retournée vers moi, elle ne comprenait pas... La prof disait des choses du style « tu ne vas pas aller loin avec ton foulard » et d'autres dont je ne me rappelle pas, mais c'était vraiment choquant. C'était une prof qui n'était pas notre prof. Pour moi c'était carrément une agression. (...)

Évidemment on a essayé de lui parler, « qu'est-ce qui vous prend ? On est dans un pays démocratique », mais rien, la personne a continué, malheureusement il n'y avait personne d'autre dans les couloirs, c'était sa parole contre la nôtre et quand on a été voir le directeur il a carrément dit que c'était nous qui nous étions trompées. Il a demandé si nous avions des preuves. Il était super solidaire par rapport aux profs et donc il nous a dit qu'il ne pouvait rien faire pour nous.

Interprétations des participants

Propositions analytiques

<p>1.</p>	<p><i>Cette idée que d'un coup ça devient normal de nous parler comme on veut. Je sais de quoi je parle, j'ai déjà assisté à ce genre de situations. On a un prof qui sort de sa classe, qui n'a strictement rien à faire avec l'affaire et qui se permet d'invectiver, très à l'aise, les voilées. Ça devient normal, ça devient légitime. Mais je suis sûr que même par rapport à d'autres exotiques, on peut aussi leur parler comme on veut. Oui il y a souvent de la déconsidération. Mais si tu fais attention à comment tu t'exprimes, voilà que le prof a plus de considération. Comme avec ma voisine qui est convoquée au PMS parce que son fils est dans la ligne de mire du prof titulaire. Ma voisine ne parle pas français alors je vais l'accompagner pour montrer au prof qu'il y a quelqu'un derrière l'enfant.</i></p>	
<p>2.</p>	<p><i>Le problème c'est si tu avais mal parlé, mal répondu... Mais là à l'école c'est gratuit. Là en rue on marchait, une voiture s'arrête, nous fait un bras d'honneur et ils se cassent.</i></p>	<p>Le voile comme « stigmaté tribal », au sens où l'entend E. Goffman, est un attribut d'identité qui prive ceux qui en sont porteurs des droits sociaux auxquels les individus considérés comme normaux ont habituellement droit. Compris comme un stigmaté, le port du foulard autoriserait les autres acteurs sociaux à interagir avec les filles voilées de manière à leur faire « perdre la face ». Ces interactions agressives pourraient également se réaliser impunément, c'est-à-dire sans que l'agression puisse être punie ou sanctionnée tant socialement qu'institutionnellement. (5/6)</p>
<p>3.</p>	<p><i>A moi aussi ça m'arrive souvent avec ma maman.</i></p>	<p>Il est donc question de la perception de la part de ces jeunes filles, d'une banalisation, normalisation, voire</p>
	<p><i>L'idée par rapport au prof n'est pas celle de se faire accepter, mais respecter. Je ne cherche pas nécessairement à me faire aimer et le prof ne doit pas nécessairement m'aimer. C'est qu'on arrive à un échange d'opinions, mais surtout pas à agresser.</i></p>	<p>légitimation du mépris dont elles font l'objet dans les cadres des interactions. (5/6)</p>
	<p><i>Le fait que le prof soit une femme ça me choque moins, elle voit une personne voilée, il y a une sorte de frustration en elle, elle se dit nous les femmes on s'est battues, il doit y avoir un souci personnel et c'est pour ça qu'en voyant une fille voilée elle se permet de dire tout ce qu'elle a à dire.</i></p>	
	<p><i>C'est des femmes, c'est imprégné en elles, qui pensent qu'il n'y a qu'une seule forme de féminisme, c'est-à-dire que l'on peut s'émanciper qu'en montrant son corps, qu'en étant belle pour l'autre alors que finalement c'est être l'objet de l'autre, être dans l'image. Je ne suis pas là pour te plaire et personne n'est là pour plaire à quelqu'un d'autre, mais finalement</i></p>	

	<i>est-ce qu'on est tolérant ?</i>	
	<i>Pour revenir à l'histoire peut être que la prof à un souci avec les médias, elle a vu des reportages, ou quelque chose lui est arrivée, il doit y avoir pleins d'amalgames dans sa tête, pleins de schémas, pleins d'idées reçues.</i>	
	<i>Comment un prof peut bâtir son point de vue sur des idées reçues ? Comment une personne qui est instruite peut faire ce genre de remarque ? Même à l'unif un prof m'a fait la remarque : je suis arrivée en retard et il m'a dit « vous la voilée ». Je lui ai dit je m'appelle M. Je lui ai montré qu'il ne m'a pas intimidé, même s'il m'a humilié.</i>	
	<i>Si j'étais prof je ne permettrai pas qu'on s'acharne sur quelqu'un avec des blagues ou autre. En tout cas on n'arrache pas le voile de force. Dans certaines familles on le porte par culture ou par conviction personnelle. Et puis si on exclut la fille, au lieu de la libérer on l'opprime encore plus.</i>	
	<i>Penser qu'une femme s'émancipe parce qu'elle se déshabille est faux, elle s'émancipe parce qu'elle fait ses propres choix, aussi de porter le voile et d'être dans une certaine culture. Il y a des gens qui sont poussés à bout par le racisme et la discrimination. Ils peuvent très mal le vivre. On a eu l'occasion de parler avec des féministes et finalement elles nous ont rejoints.</i>	
	<i>On n'est pas des superhéros, avec ce paternalisme constant : « on va venir te libérer ». Non, on s'apporte des choses mutuellement.</i>	
	<i>Même chez nous, chez les marocains, il y en a qui ne sont pas tolérants par rapport aux noirs, aux bobos. C'est des questions de racisme qui sont trop banalisées. Aujourd'hui les femmes voilées sont clairement l'objet de racisme. Là ça fait un an que je cherche du travail et je ne le trouve pas parce que je porte le voile. Moi je ne me sens pas impliquée dans cette société-là. Des fois c'est les regards. J'étais partie en week-end à Paris et un gars passe à côté de nous en disant</i>	<p>Selon le sociologue F. Barth, dans une société multiculturelle, il y a des frontières invisibles qui séparent les membres de la culture dominante et les différentes minorités. Dans ces sociétés multiculturelles, ces frontières ethniques sont plus « robustes » que celles qui séparent les classes sociales ou les sous-</p>

	<p>« plutôt crever que de vous toucher ».</p>	<p>cultures par exemple. (5/2)</p>
	<p><i>Aujourd'hui on ne sait plus comment réagir, personnellement je suis toujours choquée, je ne sais pas si un jour je serai rodée. On ne se sent pas soutenues.</i></p>	<p>Dans l'espace social, chaque individu est porteur de « marqueurs », d'attributs ethniques. Dans le cadre d'interactions entre individus, le voile islamique peut être compris comme un « marqueur » d'appartenance à un groupe spécifique, marqueur qui participe à l'édification de frontières interethniques. (3)</p>
	<p><i>C'est probablement contre la religion, c'est comme avec les homosexuels : ça heurte la normalité. Il y en a qui sont convaincus qu'être musulman c'est être au moyen-âge. Non, venez dans nos familles, venez dormir quelques jours chez nous, venez.</i></p>	<p>A nouveau est abordée la question soulevée par le sociologue Hugues : caractéristiques principales et caractéristiques accessoires : être musulman signifierait, accessoirement, être rétrograde. (7)</p> <p>Dans le même ordre d'idée, l'interdiction du port du voile dans les établissements scolaires pourrait également être comprise comme une manière, pour l'institution scolaire, de marquer une frontière symbolique qui ne peut être franchie par les membres des minorités ethniques qu'à condition qu'ils se défassent de leurs marqueurs identitaires. (2)</p>
	<p><i>On est super individualistes dans les valeurs sociétales et puis du coup on se sent solidaire quand on voit une voilée ? C'est hypocrite quand même. Le voile cache beaucoup de frustrations de cette société : celle de plaire à l'autre, celle de ne pas supporter de ne pas voir mes fesses, eh non, tu ne les verras pas, parce que j'ai décidé que tu ne les verras pas.</i></p>	<p>Ces marqueurs peuvent d'être de forme très variable. Dreads et piercing peuvent également être compris comme tels, bien qu'ils marquent l'appartenance à des sous-cultures plutôt qu'à un groupe ethnique. Ces marqueurs participent à la définition de l'interaction dans le sens où ils communiquent aux protagonistes des informations identitaires indispensables pour y participer adéquatement. (4)</p>
	<p><i>On parle de liberté, mais qui est vraiment libre dans cette société ? J'ai des potes qui sont gothiques, qui se font insulter en rue, et ce n'est pas des musulmans. Comme un pote qui a plein de tatouages, des dreads et des piercings. Quand il se présente pour faire serveur on lui dit qu'on ne veut pas de clochard ici ou quand il postule pour devenir fonctionnaire on lui dit ok,</i></p>	<p>Les individus sont capables de « moduler » ces marqueurs, c'est-à-dire qu'ils ont la possibilité de modifier le sens produit par ces</p>

	<p><i>le jour où tu auras enlevé tes piercings. Et il a 5 années de science po. C'est une société qui veut des gens qui se ressemblent tous, un profil classique.</i></p>	
	<p><i>Dans certaines écoles il n'y a pas de mixité, que des blancs, des blonds. Il n'y a pas un arabe, un portoricain, un latino, un italien, un grec un portugais. Ce n'est pas normal. La différence c'est la nouvelle norme de la société, ils doivent se foutre ça dans le crâne. La différence a du style, c'est stylé d'avoir des potes de tous horizons. Il faut s'enrichir grâce à l'autre sinon on n'avance pas, il faut mettre le doigt par rapport aux différences et pas seulement par rapport au voile sinon ils vont dire que l'on vit dans un état laïc.</i></p>	<p>marqueurs et d'en d'accentuer ou non l'intensité. Il existe des situations où les acteurs « diluent » leur moi ethnique et d'autres où ils le mettent en avant, par la modulation de ces marqueurs. Cette modulation pourrait également être considérée comme une manière de rappeler où se situent ou ne se situent pas les frontières interethniques. (4)</p> <p>La question du rapport à l'altérité est soulevée : dans quelle mesure la culture dominante accepte-t-elle vraiment des individus simplement semblables à eux-mêmes ? (6)</p>
	<p><i>Moi normalement je m'habille colorée, mais là aujourd'hui je sais que je suis moins accessible, je le sais. C'est des regards dans le métro, « est-ce qu'on va lui parler » ? Je le sais très bien, mais aujourd'hui ce n'est pas du tout pour ne pas parler aux gens, c'est pour changer. Et demain je serai colorée, après-demain je serai en jaune, après avec des fleurs, mais on sent que dans la couleur il y a déjà une différence. Je pense qu'on associe beaucoup de choses. Le noir à la burka, et on ne vient pas me parler.</i></p>	<p>Dans quelle mesure sous le voile de la laïcité se cache une idée ethnocentrée d'être au monde ? (6)</p>
	<p><i>En tout cas moi qui porte des foulards tout le temps colorés je suis consciente de ça, j'ai l'impression que ça joue un rôle, que ça joue dans les interactions, avec justement des personnes qui ne sont pas musulmanes que ça me rend plus accessible. Par contre dans la communauté musulmane on s'en fout complètement. En tout cas c'est toujours de premier abord, comme avec un gars que je devais aller chercher à la gare du midi, je ne sais plus de quel pays il venait, et j'avais un foulard tout noir, et sur le coup il était un peu plus distant. En fin de journée on était devenu presque des potes, mais c'est parce que je lui ai expliqué. D'emblée je lui ai expliqué qui j'étais. D'emblée, je lui ai dit : n'aie pas peur.</i></p>	
	<p><i>Il faudrait que les profs aient une formation par rapport à la différence, surtout ceux qui</i></p>	

	<p><i>travaillent dans certaines communes, c'est pareil que de ramener des flics d'Anvers à Molenbeek c'est de la provocation, les ramener à porte de Namur chez les blacks, c'est chaud, il faut qu'on accepte la différence, il faut une formation pour les profs pour accepter la différence et ne pas la remettre en question.</i></p>	
	<p><i>Donc, former les profs qui sont à la base de la société pour qu'on les éduque à accepter la différence. Les enfants ne sont pas comme ça face à la différence, ils le deviennent après, ils se font influencer.</i></p>	
	<p>Question de l'animateur : <i>selon vous, l'assimilation du voile islamique à un marqueur, participant à l'édification de frontières interethniques, est-elle adéquate ?</i></p>	
	<p><i>Moi je ne vois pas ça comme une frontière. Pour moi c'est comme la couleur de la peau, ça fait partie de notre identité. La religion ça fait partie de notre identité et on ne peut pas mettre ça de côté ou en poche pour faire plaisir aux personnes qui se disent athées, vous comprenez, ce n'est pas une volonté de marquer les frontières. (...) Nous n'avons pas pour intention de dire « moi je ne suis pas comme vous ».</i></p>	
	<p><i>Après il y a une différence énorme quand on le porte et quand on ne le porte pas. Moi je me souviens que quand je ne le portais pas il n'y avait aucun souci, puis quand je l'ai porté, tous les gens que je connaissais se sont étonnés. Moi, la fille moderne, mon voisin qui n'aimait pas les exotiques, moi il m'aimait bien, mais là, avec le foulard, ça l'a tué.</i></p>	<p><i>Les participantes contestent l'idée qu'elles participent activement à définir le sens de leurs attitudes. Selon elles, le port du voile n'érige des frontières que dans la mesure où il est interprété par d'autres comme l'affirmation d'une distance sociale. Selon elle, il ne s'agit pas de leur intention. De cela, pourrait découler une interrogation sur la participation des membres du groupe minoritaire à la définition du sens des marqueurs identitaires et in fine, à la définition des règles d'interaction.</i></p>
	<p><i>Comme j'expliquais, ce n'est pas nous qui mettons la frontière, elle est là malgré nous, nous la prenons, oui nous sommes différentes, mais nous ne la mettons pas. Moi, oui je me suis affirmée comme musulmane en portant le voile.</i></p>	<p><i>(4)</i></p>
	<p>Animateur : <i>Pourquoi avez-vous décidé à un certain moment de porter la voile ?</i></p>	
	<p><i>Avant de le porter je pensais de le mettre depuis longtemps, et je me posais la question du quand ? Je savais qu'il y avait des problèmes dans la société, que ça posait problème. Je l'ai mis au moment de son interdiction (scolaire). Il y avait cette barrière, à l'école on ne peut pas, on</i></p>	<p><i>Au départ, le voile a pu être un marqueur identitaire personnel, permettant de mieux définir et objectiver son identité « pour soi », sa subjectivité.</i></p>

<p><i>entend qu'au niveau de l'emploi c'est interdit, donc dans notre tête ça cogite et finalement on le fait. Mais moi ça faisait longtemps, seulement que dans notre tête on repousse parce que c'est compliqué, puis à un moment tu as une maturité suffisante pour en assumer les conséquences, mais à ce moment-là tu ne réalises pas vraiment les conséquences.</i></p>	
<p><i>C'est de l'ordre du religieux, je voulais me compléter, une sorte d'aboutissement. Puis j'ai commencé à lire, à approfondir parce que même si je n'aime pas l'expression, nous sommes des musulmanes d'origine, de famille musulmane, mais nous n'avons pas appris nécessairement l'islam. Là je décide de le porter, question de maturité et on réalise les portes qui se ferment, et on est très étonnés, c'est une surprise parce que c'est une discrimination, on n'a pas connu de discrimination avant ça et là du coup on réalise, on sent la discrimination et c'est hyper injuste.</i></p>	
<p><i>C'est une affirmation, une fierté, après c'est un combat, après ce sera à nous de briser ces frontières, à changer les règles du jeu en quelque sorte, règles qu'on n'accepte pas (les différentes interdictions). Peut-être que si j'avais su qu'il y aurait autant de barrières, je ne l'aurais pas porté, parce que c'est très dur</i></p>	
<p><i>Animateur : Face à ces frontières, avez-vous pensé à vous retirer dans un « entre-vous », à aller vers un repli identitaire/communautaire ?</i></p>	
<p><i>Oui, moi personnellement oui. Après, on a jamais arrêté d'essayer de dialoguer et de briser ces frontières.</i></p>	<p><i>Dans un second temps, face aux barrières qui se sont érigées, il a pu se transformer en marqueur destiné à affirmer une distance sociale.</i></p>
<p><i>Le repli c'est une réalité. Après on a l'impression qu'on attend beaucoup plus de nous, qu'on doit assurer nos choix, les légitimer en quelque sorte d'un point de vue religieux. Puis on voit que c'est toujours les autres qui parlent des voilées c'est jamais les voilées qui parlent d'elle-même, comme sur les plateaux télé. C'est un constat, c'est aujourd'hui le drame. Cessez de parler à notre place, on n'est jamais invitées.</i></p>	<p><i>Le passage suivant indique qu'elles considèrent qu'elles ne participent pas suffisamment à la construction des représentations relatives au voile islamique et que cette tâche est réservée aux membres du groupe dominant.</i></p>
<p><i>Évidemment qu'à un moment donné tu te replies. Moi qui ai connu beaucoup de monde de</i></p>	<p><i>Le passage suivant semble indiquer un accord sur le risque de radicalisation que représente la</i></p>

<p><i>toutes origines, moi qui suis très sociable, tu arrives à un moment où tu décides de t'affirmer et de te défendre pour ça, et dire « je n'ai aucun souci avec vous, c'est apparemment vous qui avez un souci avec moi ». Et à ce moment-là tu es là où tu peux être. Mais je ne tente pas de marquer ou d'exagérer. Mais ce qui se passe c'est que oui, il y a des personnes qui auraient pu être light, dans le sens moderne et puis du coup, face au refus, c'est l'extrême, on ne m'aime pas et puis voilà je change de pays, moi je connais des gens qui sont devenus extrêmes de par le rejet.</i></p>	<p><i>construction et le raffermissement des frontières ethniques. L'idée de « changer de pays » résonne avec le phénomène des retours au pays ou encore avec celui des jeunes djihadistes issus de l'immigration. (2/8)</i></p>
<p><i>Le repli existe, le fait de se renforcer dans ses positions existe, parce qu'à un moment tu es tellement rejeté que et je pense à certains jeunes qui ne trouvent pas d'emplois, au niveau des études on est dirigé, etc., et finalement toutes tes portes sont fermées et alors tu te renfermes, tu te tournes vers la religion alors qu'avant la religion...et on ne peut constater un durcissement, et ce qu'on appelle un extrême, des personnes qui ont changé aussi de pays</i></p>	